
Desafios e possibilidades da Educação Física no ensino remoto: experiências docentes sob a perspectiva inclusiva¹

Paulo Clepard Silva Januario²
<https://orcid.org/0000-0002-5885-379X>

Milena Pedro de Morais³
<https://orcid.org/0000-0003-3821-4306>

Graciele Massoli Rodrigues⁴
<https://orcid.org/0000-0002-0275-0193>

Resumo

Este relato apresenta os desafios encontrados por professores(as) de Educação Física Escolar (EFE) na adaptação das propostas pedagógicas durante o ensino remoto, com olhares da perspectiva inclusiva, em dois municípios: Santo André (SP) e Itanhaém (SP). O ensino remoto configurou-se conteudista, no percurso, acarretando muitas demandas para os(as) estudantes com deficiência; dificultando o acompanhamento das propostas pedagógicas e gerando mais exclusão. Essa experiência em tempos pandêmicos mostrou serem essenciais os vínculos com as famílias e os(as) estudantes, diante de uma crise sem precedentes, e, somente com eles(as), a escola poderá promover uma transformação social que venha a contribuir para as relações e o compartilhamento dos conhecimentos historicamente construídos.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Inclusão Escolar; Ensino Remoto.

Challenges and possibilities of Physical Education in remote education: Teaching experiences from an inclusive perspective

Abstract

We present the challenges faced by Physical Education (EFE) teachers in adapting pedagogical proposals during remote teaching, from an inclusive perspective, in two municipalities: Santo André (SP) and Itanhaém (SP). Remote teaching became content-oriented, along the way, causing many demands for students with disabilities; making it difficult to monitor pedagogical proposals; and generating more exclusion. This experience in pandemic times showed us that bonds with families and students were essential, in the face of an unprecedented crisis, and only with them can the school promote a social transformation that will contribute to the relationships and the sharing of historically constructed knowledge.

Keywords: Physical Education School; School Inclusion; Remote Teaching.

¹ Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - Brasil.

² Prefeitura Municipal de Santo André, São Paulo / Universidade São Judas - São Paulo, clepardjs@gmail.com.

³ Prefeitura Municipal de Itanhaém, Itanhaém - São Paulo, milena.educacaofisica@gmail.com.

⁴ Universidade São Judas, São Paulo / ESEF - Jundiá, São Paulo, graciele.rodrigues@saojudas.br.

Introdução

Nossas primeiras palavras soam ainda engasgadas, pela dura experiência vivida nos últimos tempos. Registramos nossa indignação com o descaso à vida; nossa angústia com a impotência; e nossa repulsa às ações desencontradas e alienadas das políticas públicas no País. De mãos dadas, solidarizamos-nos com as milhões de vítimas dessa atroz pandemia de Covid-19 e com os que permanecem devastados pelos ecos de seus desdobramentos. Por si só, relatar percursos, dentro de vários outros adotados pelos(as) profissionais da Educação brasileira durante a crise, revela a luta daqueles(as) (nós) sobreviventes desse momento que, infelizmente, ainda persiste.

O resultado, ainda em processo, neste momento triste, revela “intensa pedagogia do vírus”, como afirma Santos (2020, p.22), que trouxe inúmeras lições difíceis para a escola, substancialmente em questões urgentes e fundamentais, como a inclusão escolar, que, diante da pandemia, sofreu um enorme impacto e viu intensificarem-se os problemas sociais outrora já apontados na literatura.

Muitos desafios foram encontrados pelos(as) professores(as) de Educação Física Escolar (EFE) para gerir as demandas sociais e pedagógicas nas situações do ensino remoto, em meio à necessidade do isolamento social instituído como prevenção à pandemia. Nessa condição emergente, os sistemas público e privado de ensino, com foco na adaptação estrutural e tecnológica das escolas, foram mobilizados para a adequação curricular, e a ação docente passou por um processo crítico e delicado, exigindo dos(as) professores(as) a reinvenção de práticas pedagógicas e a imersão em plataformas digitais, a fim de seguir o processo de ensino e aprendizagem dentro daquilo que era possível, e no esforço de garantir a equidade nas propostas pedagógicas ofertadas (CASTRO, 2021; MORAIS *et al.*, 2020).

Neste período de pandemia, como alerta o documento “Covid-19: Quién protege a las personas con discapacidad?”, publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU), pouco tem sido feito para proteger, orientar e dar o apoio necessário às pessoas com deficiência. Opinião reiterada por Catalina Devandas, relatora especial da ONU sobre direitos das pessoas com

deficiência, que acrescenta que os Estados possuem a responsabilidade maior com essa população, devido à discriminação estrutural que enfrentam (ONU, 2020).

Nesse cenário, o presente relato de experiência tem por finalidade discutir os desafios e as possibilidades encontradas por professores(as) de EFE no ensino remoto para adaptar as propostas pedagógicas à luz da perspectiva inclusiva. Explicitamos as experiências pedagógicas que aconteceram durante o ano de 2020 com um professor atuante na rede municipal de ensino de Santo André (SP) e uma professora docente na cidade de Itanhaém (SP). Sob diferentes realidades sócio-históricas e culturais, a mobilização dos(as) docentes durante o isolamento social pautou-se na manutenção do vínculo já estabelecido com os(as) estudantes e no propósito de desenvolver ações pedagógicas equitativas.

Desenvolvimento da ação pedagógica

Trazer à tona as experiências vivenciadas por quem esteve diretamente envolvido(a) com a prática pedagógica e descrever esses momentos de forma qualitativa é aproximar esses olhares dos pressupostos da pesquisa pedagógica, que evidencia e valoriza a prática profissional de professores(as) e reconhece os saberes produzidos no cotidiano escolar (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Considerando que o fazer pedagógico, na pandemia, ficou circunscrito em ambientes virtuais, trazemos aqui os esforços de professores(as) de EFE que, atentos à realidade da comunidade escolar, buscaram possibilidades de enfrentar os desafios pandêmicos. Nesse complexo contexto, com o fechamento das escolas, foi necessário encontrar novas formas de promover um processo mais efetivo de ensino e aprendizagem que se adaptasse aos precários recursos tecnológicos disponíveis e contasse com a colaboração de todos(as) os(as) envolvidos(as) com a unidade escolar (MORAIS *et al.*, 2020).

Nas duas localidades e situações supracitadas, as comunidades escolares participaram dos processos que antecederam a tomada de decisões das escolas. Buscaram diferentes caminhos possíveis para que o ensino remoto fosse desenvolvido e o alcance ao conhecimento escolarizado fosse possibilitado e, nesse ínterim, os docentes de EFE estiveram presentes em

cada uma dessas escolhas e atuaram em interação com a comunidade escolar.

Nos primeiros esforços de contactar as famílias dos(as) estudantes, muitos desafios foram encontrados pelos(as) professores(as) como, por exemplo, as dificuldades que surgiram na comunicação, sobretudo com os(as) estudantes com deficiência, pela falta de acesso às plataformas digitais.

Esses desafios foram temas recorrentes, nas discussões em encontros pedagógicos entre professores(as) e gestores(as), assim como a busca pela diversidade de estratégias e ferramentas tecnológicas para tornar o contato com as famílias desses(as) estudantes mais próximo. Todos esses aspectos impulsionaram um movimento intenso e crescente, a fim de encontrar soluções pedagógicas possíveis, considerando sempre o papel fundamental que a família exerce acerca do sucesso do processo inclusivo (RAMOS; AZEVEDO, 2021).

Ao realizar o contato com as famílias, os(as) professores(as) observaram que a exclusão digital, ocasionada pela inexistência de aparelhos, como computadores, telefones celulares, ou *tablets*, no domicílio, e sem acesso à internet, era um fato comum na maioria dos lares dos(as) estudantes. Essas condições agravaram a realidade e fortaleceram as ações então excludentes da organização escolar. A exclusão digital está diretamente relacionada à falta de governabilidade do poder público e à desigualdade social que caracteriza um ambiente. Com a pandemia, o *status* da condição socioeconômica tornou-se importante instrumento de acionamento, ou não, do acesso ao conhecimento (SANTOS JÚNIOR, 2022).

Além desse aspecto importante, as dificuldades inerentes às especificidades dos(as) estudantes com deficiência, em relação ao processo de ensino e aprendizagem, traziam ainda mais questionamentos, os quais geraram insegurança e muitas incertezas quanto à formação do trabalho pedagógico, diante do distanciamento social desse público, acentuando cada vez mais a exclusão e expondo os atores escolares a situações nunca antes vivenciadas, como afirma Santos (2008, p. 21):

Nesse processo crescente de exclusão, o *outro*, o diferente, o que não domina os *códigos da modernidade*, não tem acesso ao processo de globalização em suas diferentes dimensões [...] pertencem a etnias historicamente discriminadas e subjugadas em vários estereótipos, reconhecidos apenas em

suas autonomias de luta pela sobrevivência e pelos direitos humanos básicos que lhes são negados.

A escola pública buscou construir caminhos possíveis com os instrumentos que possuía na circunstância pandêmica emergencial e, para que o processo de exclusão escolar não fosse ainda mais intensificado, tão logo foi possível, a equipe gestora, responsável pela unidade de ensino, em parceria com a comunidade escolar, utilizou os recursos de comunicação via aplicativos de mensagens, *blogs*, *e-mails*, páginas em redes sociais, e, quando não tinha êxito em contatar as famílias, estabelecia rotinas de ligações telefônicas e visitas nas casas.

Mesmo diante desses esforços para estabelecer contato e comunicação, como afirma Ferreira (2022), a burocracia requerida pelas Secretarias de Educação municipais exigia do corpo docente o preenchimento de incontáveis documentos e planilhas de controle da ação pedagógica. Essas atribuições aumentavam numa proporção assustadora, que se somavam ao cumprimento dos “protocolos” de buscas pelos(as) estudantes diariamente. Esse processo foi se tornando naturalizado nas escolas, configurando um cotidiano de pressão por resultados (FERREIRA, 2022).

Sobre a denúncia aflorada da exclusão digital e do conhecimento foi que as atividades impressas emergiram como um recurso necessário para estabelecer um acompanhamento pedagógico dos(as) estudantes. Nessa estratégia pedagógica, os(as) professores(as) de EFE elaboraram colaborativamente cadernos específicos, produzidos quinzenalmente em conjunto com os(as) pedagogos(as) de cada turma. Essas produções seguiram prazos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e foram também disponibilizados nos canais digitais escolhidos pelas escolas.

Os mesmos cadernos, na versão impressa, eram entregues na escola. As famílias os retiravam com um *kit* de materiais escolares e uma cesta básica de alimentos fornecida pela prefeitura de cada município. As famílias tinham a opção de entregar presencialmente as atividades já realizadas pelos(as) estudantes, ou pela internet, para aqueles(as) que tinham conexão e, nesses casos, podiam enviar os registros das atividades via aplicativos de mensagens, ou pelo mural digital adotado por algumas turmas.

Na Figura 1 é possível observar um caderno de EFE e um registro de atividade em

família. As devolutivas foram mais intensas, no início da pandemia, pois, com o decorrer dos meses, a frequência em relação aos retornos das atividades diminuiu drasticamente, e os motivos alegados pelos(as) estudantes quase sempre se referiam ao volume de tarefas que tinham que realizar durante a quinzena.

Figura 1 – Caderno de EF e registro de atividade



Fonte: autores(as)

Na escola municipal localizada em Santo André, SP, as famílias dos(as) estudantes com deficiência foram acompanhadas com regularidade, por meio dos recursos digitais e ligações telefônicas. Nessa realidade escolar, foi possível adaptar atividades propostas no caderno; enviar outras específicas; realizar chamadas de vídeos; e estabelecer comunicação via áudio, troca de mensagens e registros, por meio de fotos e vídeos curtos.

As temáticas escolhidas nos cadernos de EF surgiam na interação com os(as) próprios(as) estudantes; nas aulas remotas por meio das chamadas de vídeo; e na devolutiva de algumas atividades impressas. A Figura 2 ilustra essa interação.

Figura 2 – Temáticas desenvolvidas e devolutivas dos(as) estudantes.



Fonte: autores (as)

Com o objetivo de aproximar o contexto escolar da realidade social vivenciada pelos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estudantes com Deficiência Física (DF), as atividades de EFE, assim como as estratégias de ensino utilizadas, foram disponibilizadas e adaptadas, conforme a necessidade pedagógica de cada estudante. Nesses casos, o esforço empreendido estava na intencionalidade pedagógica de que todos(as) participassem das propostas, enquanto cada contexto era observado de forma específica.

A adaptação da sequência didática, conforme a demanda apresentada individualmente pelos estudantes, esteve alicerçada nas premissas da Educação Inclusiva, pelo reconhecimento das diferenças (ARMSTRONG, 2014; RODRIGUES, 2014). A Educação Inclusiva tem por premissa a participação ativa da pessoa com deficiência no processo de construção da sociedade e o reconhecimento das diferenças, como também das necessidades para que essa participação aconteça de forma efetivamente equitativa (ARMSTRONG, 2014).

Esse olhar de alteridade e o reconhecimento das diferenças foram essenciais, pois os(as) estudantes com deficiência, devido ao isolamento social, tinham rotinas familiares diferentes dos(as) demais estudantes, e esse fato demandou flexibilidade nos horários de interação com os professores(as) e no tempo proposto pela equipe docente para as devolutivas das atividades. Além disso, foi crucial acolher e respeitar o momento de luto que algumas famílias estavam vivenciando, por serem vitimadas pelo vírus.

Nem todas as famílias conseguiram retornar às escolas para a devolutiva das atividades

adaptadas. Foi necessário adotar ações de flexibilização para o retorno e a organização pedagógica das atividades.

Consta da Figura 3 um mosaico com registros fotográficos de atividades realizadas pelos(as) estudantes com deficiência. Para aqueles(as) que não tinham conexão à internet, o dia de retirada de novas atividades na escola configurava-se numa oportunidade de interação e acompanhamento, reduzindo um pouco o distanciamento social daquele momento, desde que fossem observados cuidadosamente todos os protocolos sanitários para evitar a proliferação do vírus.

Figura 3 – Registros de atividades adaptadas.



Fonte: autores (as)

É muito importante destacar o esforço dos familiares, nesse período, pois, comumente, relataram muitas dificuldades em atender a todos os contatos feitos pelos aplicativos de mensagem, ou pelas dinâmicas de chamada de vídeo com os(as) professores(as) e as turmas da escola. Por vezes, um único equipamento em casa tinha que ser compartilhado com todos os moradores, ora para tarefas escolares dos filhos, ora para trabalho dos pais, ora para resoluções familiares.

As narrativas das famílias refletiam um momento de ensino remoto marcado por intenso volume de atividades, o que, em muitas ocasiões, gerou sentimentos de frustração nos

familiares dos(as)estudantes e nos(as) professores(as), que retrataram preocupações conteudistas, em detrimento de interações e manutenção do vínculo com os(as) estudantes com deficiência. Castro (2021) relata que as políticas públicas educacionais, conduzidas nesse momento de crise sanitária, demonstraram ser ineficazes em atender às pessoas com deficiência, colocando em xeque se, de fato, são políticas com preocupações inclusivas.

O direito de aprendizagem do(a) estudante com deficiência, apesar de legalmente garantido, apenas se efetiva com práticas pedagógicas reflexivas (MANDARINO; SAORÍN; CORREDEIRA, 2017). O espaço da docência é construído pelas relações que se efetivam com seus(as) alunos(as) e pares. Sucumbir à flexibilização curricular e à adaptação nas estratégias de ensino, diante de cada uma das especificidades, ativou os contornos da deficiência pela ótica do comprometimento clínico, que patologiza a forma de ser e estar no mundo de cada criança, o que influencia de forma negativa no processo de ensino e, conseqüentemente, no acesso ao conhecimento (HAEGELE; ZHU, 2017; HENNING; LOCKMANN, 2013). Sob uma realidade homogeneizante, as escolas expuseram suas desculpas por não conseguir atender aos(às) nossos(as)alunos(as) com deficiência.

Esse palco de pressão por produção de conteúdo, somado à política educacional excludente, em relação aos(às) estudantes com deficiência, sobretudo na esfera de ensino remoto, resultou na desistência de algumas famílias em realizar as propostas e, com o passar do tempo, o contato tornou-se ainda mais prejudicado. Com isso, os(as) professores(as) ficavam com o encargo da “busca ativa escolar” (UNICEF)⁵ desses(as) estudantes, para que, assim, os profissionais pudessem alimentar planilhas com as tentativas de interação e motivos apresentados. Logo percebemos que essa situação não era específica de uma ou outra rede municipal na qual estávamos inseridos, como é possível notar na narrativa publicada recentemente por uma professora de EFE de outra cidade:

[...] precisávamos fazer uma tabela de crianças que respondiam e crianças que não respondiam cada atividade e entregar para a coordenação. Depois disso, deveríamos mandar mensagens ou ligar para os responsáveis perguntando o

⁵ Programa desenvolvido pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef) - Brasil (2020).

porquê da não devolução das atividades. As respostas mais frequentes que eu recebi foram: não tinha acesso à internet, não conseguia se deslocar até a escola (ou porque está sem transporte escolar, ou está trabalhando e não consegue ir buscar) e também apresentava dificuldade em realizar as atividades com as crianças (FERREIRA, 2022, p. 104).

As dificuldades enfrentadas pelas famílias dos(as) estudantes com deficiência do mesmo modo foram notadas na escola localizada em Itanhaém (litoral sul de São Paulo). Todas as barreiras para os acessos supracitados, por lá, também foram vivenciadas.

Na área litorânea, a comunidade escolar fica nas proximidades da Serra do Mar. A escola está geograficamente localizada ao lado de morros, e muitos(as) estudantes relataram a falta de antenas de operadoras de internet, instabilidade nas conexões e, somente em determinados horários do dia, é que se conseguia o desejado “sinal de internet” para que realizassem as atividades compartilhadas nos ambientes tecnológicos.

Considerando as condições nas quais todos(as) os(as) alunos(as) estavam inseridos(as), assim como os(as) professores(as), mais especificamente as questões econômicas, sócio-históricas e culturais dos(as) alunos(as), a solução pedagógica pensada pela professora de EFE da escola foi criar um canal na plataforma de vídeos YouTube, pois as turmas poderiam buscar os vídeos produzidos em qualquer horário do dia, quando tivessem conexão à internet. A produção do canal possibilitou a realização das atividades com materiais que os(as) estudantes tinham em casa, como baldes, cordas de varal, bolinhas de papel, rodos e vassouras. Na Figura 4, podemos observar o canal produzido pela professora.

Figura 4 – Produção de um canal de vídeos de EFE



Fonte: autores (as)

Com sequências didáticas construídas com variadas temáticas, os vídeos curtos eram postados no canal da professora com propostas de atividades a serem desenvolvidas em família, com registros por meio de desenhos, fotos e mensagens, a fim de que os(as) estudantes retratassem quanto as propostas tinham sido significativas.

Essas devolutivas podem ser observadas na Figura 5 e permitem perceber que o registro dos(as) estudantes não só traduziam as atividades desenvolvidas, mas retratavam um resgate de situações vivenciadas presencialmente na escola nas aulas de Educação Física.

Figura 5 – Registros dos(as) estudantes



Fonte: autores(as)

Diante das desarticulações entre as esferas públicas, Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social, nós, professores(as), pudemos descobrir, construir, produzir e compartilhar estratégias que compuseram espaços de desafios, angústias, superação e alinhamento pedagógico das ações e de propósitos educativos. Sob as incertezas do momento, notamos que ensinar perpassa por

[...] entender a unicidade do indivíduo no contexto ampliado da sociedade e articular esse processo na escola. O que temos visto são dificuldades em relação ao trabalho que se desenvolve, ou seja, a competência pedagógica escolar não consegue a materialização da prática pedagógica com a realidade circunstancial [...] (RODRIGUES, 2013, p. 20).

Num momento devastador nunca antes vivenciado por nós, professores(as), é que vieram à tona as subcondições em que a Educação brasileira se calça atualmente. Não há suporte pedagógico, estrutural e político para delinear um projeto educacional vislumbrado nas diferenças e na equidade, e que leve em conta a realidade cotidiana das escolas. Independentemente de cada condição vivida, a exposição de um projeto educacional falido, com profissionais abandonados(as), foi evidenciada.

Viu-se claramente que:

[...] a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades escolares, mas apoia professores, alunos e pessoal técnico-administrativo para que a escola efetue seu objetivo (RODRIGUES; LIMA; DUARTE, 2004, p. 46).

Assim, os momentos vividos mostram que o “tal projeto de escola inclusiva” está longe de se tornar realidade.

Considerações

A escrita deste relato faz rememorar situações de um período difícil e amargo, em meio ao abandono do poder público, que deixou de fornecer políticas educacionais de enfrentamento à crise pandêmica; à falta de investimento em recursos tecnológicos, para os(as) estudantes brasileiros(as); ao avanço do negacionismo e descrédito na Ciência e ao convívio com uma realidade de mais de 680 mil óbitos causados pela Covid-19, número este divulgado pelo próprio portal do Ministério da Saúde, em novembro de 2022, e que, infelizmente, segue aumentando e sendo disfarçado e ocultado nos próprios números.

Nesse cenário, observamos que o ensino remoto para a EFE de maneira alguma substituiu a interação humana, tornando clara a realidade de um ensino que se configurou conteudista durante o percurso, acarretando muita sobrecarga nos lares, sobretudo para os(as) estudantes com deficiência e suas famílias, pela necessidade de prestar suporte pedagógico em vários momentos. O resultado disso foi o agravamento da exclusão social desse público.

Os professores(as) de EFE buscaram intensamente mecanismos, recursos e estratégias pedagógicas que mantivessem os propósitos educacionais ao alcance do conhecimento escolarizado alicerçado nos preceitos de justiça social, aos(às) menos favorecidos(as) e atendidos(as), na tentativa de suprir cada circunstância instalada para os(as) estudantes e familiares, lutando para garantir a equidade de direitos. Sob pressão e opressão pela manutenção do emprego e com o risco da exposição ao vírus, foram muitos os momentos em que nós, os(as) professores(as), estivemos à frente do atendimento ao público, e sofremos ataques e cobranças institucionais. Em defesa do direito e do respeito às diferenças, nossos

esforços não foram em vão.

Cada uma das dificuldades enfrentadas nos fortaleceu para não somente registrar nessas palavras nossa indignação com as condições educacionais em que ainda estamos inseridos(as) mas, sobretudo, para tornar viva nossa ordem de defesa aos direitos humanos para que sejam estendidos a todos(as). Essa experiência em tempos pandêmicos nos mostrou que os vínculos com as famílias e estudantes foram essenciais para resistir e suportar os impactos causados por essa crise sem precedentes e, somente com os(as) estudantes e seus familiares, é que a escola poderá promover uma transformação social que venha a contribuir para a qualidade das relações e pelo compartilhamento dos conhecimentos historicamente construídos.

Referências

- ARMSTRONG, F. Educação inclusiva: Culturas escolares, ensino e aprendizagem. *In*: ARMSTRONG, F.; RODRIGUES, D. (orgs.). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Ed. Fundação Francisco Manuel dos Santos, PT, p. 13-29, 2014.
- CASTRO, G. C. Educação Inclusiva em tempos de pandemia: Desafios para a inclusão. *Margens: Revista Interdisciplinar*, v. 15, n. 24, p. 275-290, 2021.
- FERREIRA, M. Uma narrativa acerca da docência em Educação Física na pandemia. *In*: VIEIRA, R. A. G. (org.). *Desafios pandêmicos: a Educação Física frente à crise*. Belém: RFB Editora, p. 97-106, 2022.
- HAEGELE, J. A.; ZHU, X. Experiences of Individuals with visual impairments in integrated physical education: A retrospective study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2017. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1346781>.
- HENNING, P. C.; LOCKMANN, K. Discursos da inclusão escolar, modos de moralizar, modos de humanizar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 541-557, maio/ago. 2013.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, p. 328, 2008.
- MANDARINO, C. M.; SAORÍN, J. M.; CORREDEIRA, R., M., N.. Poesias e ensaios: Uma análise de discursos de estudantes de Educação Física sobre a disciplina de estratégias de ensino e

inclusão. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org.). *Ação profissional e inclusão: implicações nas práticas pedagógicas em Educação Física*. Vitória: Edufes, p. 179-207, 2017.

MORAIS, M. P.; SILVA, V. L. T.; JANUÁRIO, P. C. S.; FREIRE, G. M.; RODRIGUES, G. M. Pelos olhos dos resistentes em tempos de pandemia: De quem, sobre quem e para quem estamos falando? In: RUARO, M. F. e cols. *Atividade física em tempos de pandemia: experiências, desafios e perspectivas*. Cruz Alta: Editora Ilustração, p. 121-131, 2020.

ONU. Covid-19: ¿Quién protege a las personas con discapacidad? Ginebra, Suíça, 2020.

Disponível em:

<http://www.oacnudh.org/covid-19-quien-protege-a-las-personas-con-discapacidad-alerta-experta-de-la-onu/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

RAMOS, J. M.; AZEVEDO, A. B. Caminhando para a inclusão: Narrativa de vida de uma professora de Educação Física e a pessoa com deficiência. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, v. 22, n. 2, p. 277-294, 2021.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: ARMSTRONG, F.; RODRIGUES, D. (orgs.). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Ed. Fundação Francisco Manuel dos Santos, PT, p. 75-101, 2014.

RODRIGUES, G. M. O ser e o fazer na Educação Física: reflexões acerca do processo de inclusão escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (orgs.). *Educação Física e os desafios da inclusão*. Vitória: Edufes, 2013.

RODRIGUES, G. M.; LIMA, S. M. T.; DUARTE, E. Demarcações sociais e as relações didáticas na escola: considerações acerca da inclusão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 43-56, 2004.

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

SANTOS, J. M. F. Dimensões e diálogos de exclusão: Um caminho para inclusão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (orgs.). *Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, p. 17-30, 2008.

SANTOS JÚNIOR, F. N. A desnaturalização do paradigma de guerra e outras possibilidades de viver. In: VIEIRA, R. A. G. (org.). *Desafios pandêmicos: a Educação Física frente à crise*. Belém: RFB Editora, p.15-30, 2022.

UNICEF. Unicef Brasil. *Busca ativa escolar*. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/busca-ativa-escolar>. Acesso em: 20 mar. 2022.



Recebido em março 2022.
Aprovado em outubro 2022.