



Alunos(as) com necessidades educacionais especiais na Educação Física Escolar: relatos de experiências de um professor-pesquisador

Symon Tiago Brandao de Souzaⁱ 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Itapipoca, CE, Brasil

Arlene Stephanie Menezes Pereiraⁱⁱ 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Paracuru, CE, Brasil

Luciana Venâncioⁱⁱⁱ 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Resumo

A Lei 13.146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD) e menciona a educação como direito e garantido sistemas educacionais inclusivos. Na perspectiva da Educação Inclusiva não é o(a) aluno(a) que tem que se adaptar, mas cabe a escola promover o acesso ao conhecimento/aprendizado. Assim, objetivamos narrar um relato da experiência educativa de um professor-pesquisador com alunos(as) com Necessidades Educacionais Especiais. O interesse no estudo surgiu frente à história de vida do primeiro autor como docente e diante dos desafios com a educação na perspectiva inclusiva. A abordagem qualitativa nos permitiu tecer narrativas geradas na educação básica e analisadas com duas professoras-pesquisadoras, com o intuito de desvelar os enredos pertinentes à inclusão na experiência com a Educação Física. Dessa forma, concluiu-se provisoriamente que o processo de inclusão nas aulas de Educação Física vai além das necessidades dos(as) alunos(as) partindo de uma vivência afetiva e experiencial dos(as) professores(as).

Palavras-chave: Educação Física. Educação inclusiva. Pessoa com Deficiência.

Students with special educational needs in School Physical Education: experience reports of a teacher-researcher

Abstract

Law 13.146/2015 establishes the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (PwD) and mentions education as a right and guarantees an inclusive education system. From the perspective of Inclusive Education, it is not the student who must adapt, but it is up to the school to promote access to knowledge/learning. Thus, we narrate an account of the educational experience of a teacher-researcher with students with Special Educational Needs. The interest in the study arose from the life story of the first author as a teacher and from the challenges with education from an inclusive perspective. The qualitative





approach allowed us to weave narratives generated in basic education and analyzed with two teachers-researchers, with the aim of unveiling the plots relevant to inclusion in the experience with Physical Education. Thus, it was provisionally concluded that the process of inclusion in Physical Education classes goes beyond the needs of the students, starting from an affective and experiential experience of the teachers.

Keywords: Physical Education. Inclusive education. Person with Disabilities.

1 Introdução

A escola é de fundamental importância na formação educacional e social do ser humano, e seu papel na sociedade passou por diversas transformações pedagógicas. Oliveira (2002) faz um relato de que a partir da década de 1930, as possibilidades e desafios acerca da educação adquiriram um novo enfoque técnico-pedagógico com o surgimento de propostas de estudos científicos que tinham o intuito de reduzir as desigualdades entre as crianças ditas normais e crianças com necessidades educacionais especiais, o que influenciou a educação especial.

No final da década de 1980, muito se vem discutindo sobre o movimento de inclusão na educação, e o governo federal junto ao ministério da educação, intensificou o olhar para a inserção desse grupo nas instituições de ensino regular (BRASIL, 1988). Para Wilson (2000) inclusão define-se por igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia. Ainda que seja comum o pensamento de que a inclusão escolar é somente para jovens com alguma deficiência, estudos já se destacam que ela deve atender a todas as crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

O *caput* do artigo 27, da Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência aponta que “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (BRASIL, 2015, s/p). Essa forma de enxergar a educação tem estimulado diferentes perspectivas no campo da Educação Inclusiva (EI). Mas, em contrapartida, é na escola que temos visto parte dos





obstáculos para a inclusão e transformação das intencionalidades pedagógicas e inclusivas para ressignificar objetivos para promover a inclusão dos(as) alunos(as).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) destaca a responsabilidade e compromisso com a universalização do atendimento escolar, enfrentamento das desigualdades educacionais, promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação. Identifica-se no mesmo documento, apesar de apresentar alguns princípios contraditórios, como, por exemplo, democratização do acesso à escola vinculado à lógica neoliberal de padronização de resultados, a função fundamental de garantir o direito de todas as pessoas à educação, pois consolidou entre 2003 e 2014, nos governos de Lula e Dilma, no Estado brasileiro, as principais políticas públicas de inclusão escolar. Esse período foi um marco para romper com o modelo de segregação escolar das pessoas com deficiência. Legitimou, portanto, os principais marcos legais, políticos e pedagógicos da EI no Brasil. As conquistas do PNE resistem às tentativas de retrocessos propostos do atual governo conservador e de extrema direita.

Em uma perspectiva da EI, não é o aluno(a) que tem que se adaptar ao ensino, mas sim a escola que deva promover meios para que esse(a) aluno(a) também tenha acesso ao conhecimento e ao aprendizado. Algumas escolas já redimensionam suas concepções pedagógicas, e reavaliam conceitos relacionados ao ensino regular, como consequência do movimento pró-inclusão que, gradativamente, vem ganhando destaque no cenário escolar, percebendo que as diferenças fazem parte da dinâmica da sociedade. Espera-se que o(a) docente além de ensinar conhecimentos elaborados pela humanidade, problematize e questione valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento impostos pela sociedade que acabam por discriminar a convivência social. É preciso atentar-se para as diferenças que caracterizam os(as) alunos(as) e que implicarão as suas interações, vozes e escutas durante as aulas.

O termo necessidades educacionais especiais tem se apresentado, a partir da década de 1990, com algumas alterações nas legislações e documentos





brasileiros como: portadores de necessidades especiais, educandos com necessidades educacionais especiais e alunos com necessidades educacionais especiais, malgrado apresentarem alguma diferença quanto à supressão ou troca de palavras, apontam para o atendimento dessas necessidades (LOPES, 2014, p. 742).

Neste texto adotamos tal terminologia também com base em Sasaki (1999), termo que também foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, com base no Parecer nº 17/2001, homologado em 15 de agosto de 2001).

Na escola inclusiva, todas as disciplinas necessitam de adaptações em seu processo de ensino e aprendizagem para que os(as) discentes com NEE participem de todos os momentos.

Entre essas disciplinas, está a Educação Física (EF) que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de EF (BRASIL, 1998) tem como um dos objetivos no ensino fundamental que todos(as) os(as) alunos(as) sejam capazes de participar das atividades corporais, estabelecendo relações sociais equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo as características físicas e de desempenho de si próprio e dos demais, sem discriminá-las, o que possibilita atitudes de respeito, aceitação e solidariedade. Uma Educação Física Escolar (EFE) na perspectiva inclusiva trabalharia não o desenvolvimento das habilidades motoras ou aptidões físicas, mas os conhecimentos da cultura corporal de movimento.

Nesse texto trazemos uma síntese da experiência educativa do primeiro autor deste artigo em duas diferentes instituições de ensino públicas com diferentes realidades, com alunos com NEE, que participam das aulas de EFE e das atividades extracurriculares propostas pelos professores.

O estudo emerge a partir do olhar do professor supracitado que é graduado em EF, frente à trajetória das outras autoras também com a graduação, e ainda no desafio de lidar com a educação na perspectiva inclusiva. Para isto, foram levantadas as seguintes perguntas norteadoras preliminares: Quais relações experienciais e iniciais





foram tecidas sobre a inclusão ao longo de sua vida acadêmica? Quais os desafios encontrados pelo professor de EF para propiciar a inclusão dos alunos com NEE?

Os questionamentos apresentados foram levantados a partir da leitura sobre o texto de Venâncio (2017), que afirma que as narrativas das experiências vividas na escola têm se representado como uma possibilidade interessante de compreender as pessoas, suas escolhas e posições no mundo.

O estudo se caracteriza como uma abordagem qualitativa, com narrativas escritas geradas a partir do contexto de trabalho na educação básica e compartilhadas e analisadas com duas professoras-pesquisadoras. Os excertos dos relatos foram analisados e ancorados reflexiva e dialogicamente a respeito da temática com o intuito de desvelar os enredos pertinentes à inclusão na experiência com a Educação Física. Em que as narrativas do professor foram coletadas mediante a técnica da escrita, realizando-se anteriormente uma análise teórica da temática com o intuito de desvelar os enredos pertinentes à inclusão na experiência com professores(as) em EF.

2 Educação Inclusiva e as Necessidades Educacionais Especiais

Antigamente, as pessoas que apresentavam algum grau de deficiência ou dificuldade de aprendizagem tinham que ser matriculadas em escolas especiais que atendiam ao contexto de suas realidades. É a partir do pressuposto de que toda criança tem direito à educação de qualidade, direito esse garantido por lei, que surge a EI, em que as instituições de ensino têm que se adequar e adaptar para atender as necessidades desses discentes. A Educação Especial é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, e em seu artigo 58 (BRASIL, 1996, s/p) traz que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). **§ 1º** Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.





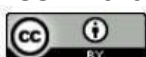
§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

6

Neste cenário, essa temática passa a ganhar destaque no âmbito nacional e, vinha até então tentando ser estabilizada com a difusão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (BRASIL, 2008), que ampara a garantia dos direitos educacionais dos(as) alunos(as) com NEE. Porém, a política com a relação a esta modalidade de educação não vem tomando os rumos pretendidos com o atual governo, que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que incentiva a matrícula de Pessoas com Deficiência (PcD), com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação em “escolas especiais”, onde só haveria essencialmente este público, não sendo incentivada suas matrículas nas escolas regulares. Oliveira (2002) afirma que a EI se caracteriza como a inclusão dos deficientes ou com distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino, em todos os níveis. Pois o(a) discente com deficiência nem sempre apresenta distúrbio de aprendizagem, ou vice e versa, sendo assim, todos(as) esses(as) alunos(as) são considerados(as) com necessidades especiais.

Magalhães *et al.* (2003) afirma que ter uma deficiência, infelizmente, responsabiliza a própria pessoa, promove a discriminação social, reforça condutas excludentes, que dificultam as possibilidades da EI e aprendizagem. A experiência no âmbito escolar nos faz refletir sobre essas questões e compreender que os processos (auto)formativos docentes, desde a formação inicial, precisam perseguir criticamente uma educação que não discrimine nenhum(a) estudante e reconheça suas características pessoais e interpessoais como fundamentais para sensibilizar para a EI.

Caparroz e Bracht (2007) sugerem que é preciso que os(as) docentes de EF tomem consciência e tenham o compromisso que o seu saber/fazer didático-pedagógico





não está dado a *priori* e sim em um processo constate de (re)construção. É preciso (re)formular as ações pedagógicas para atender as diferenças e individualidade de cada um.

É de fundamental importância e urgência que tais questões sobre a EI sejam abordadas e discutidas com uma maior frequência na sociedade, pois a Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 208, inciso V, determina a garantia e o direito de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, a todos os educandos, de acordo com a capacidade de cada um (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu capítulo V, defende a prática inclusiva na escola, apontando a importância e benefícios do processo de aprendizado dos discentes com deficiência junto das crianças não deficientes.

Com base nisso, as escolas devem promover as mudanças significativas que possam atender as peculiaridades de cada aluno(a), inclusive daqueles com NEE, de modo que consigam ofertar a todos(as), sem exceção, um ensino de qualidade, respeitando as diferenças e especificidades de cada um.

Apesar de todo o interesse que o assunto vem despertando, é percebido pelo discurso dos educadores que a tão desejada inclusão não vem sendo realizada como foi sugerida na legislação e nas investigações no campo educativo da EI. E, uma das dificuldades mencionadas por eles é a de que os professores não se sentem preparados o suficiente para trabalhar com alunos com NEE.

Mantoan (2015) diz que os professores creem que os conhecimentos e habilidades que lhes faltam para ensinar alunos(as) com deficiência ou dificuldades de aprendizagem referem-se à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências e das dificuldades de aprendizagem que necessitam conhecer e saber utilizar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem desses(as) alunos(as).

A EI para Mantoan (2015) é um movimento político constante e não pode ser solitário ou tomado como atitude individual de um(a) professor(a). Uma reorganização escolar se faz necessária, bem como novas perspectivas na formação inicial e





continuada de professores(as) para que o ensino contemple as diferenças. Buscam-se mudanças que façam sentido e ressignifiquem pedagógica e intencionalmente os modos e razões de ensinar na perspectiva da EI. Não podemos conceber que as questões da EI sejam apenas para um grupo – das crianças com deficiência. Se persistirmos nessa concepção as condutas excludentes de outras crianças serão cada vez mais evidenciadas em quem consegue ou não aprender. No entendimento da autora:

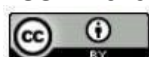
Tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que fazíamos antes, mas com outra designação ou em um local diferente – como é o caso de incluir alunos nas salas de aula comuns, mas com todo o *staff* do ensino especial por detrás, para que não seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape, como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc., continuam sendo modos de discriminar alunos que não damos conta de ensinar. Assim, escondemo-nos da nossa incompetência (MANTOAN, 2015, p. 55).

É necessário (re)ver as práticas pedagógicas, adaptar as metodologias, se utilizar de recursos pedagógicos que facilitem a inclusão de todos(as), sem distinção, e atendendo as necessidades de cada um, desmistificando a relação simbiótica de que a EI é exclusivamente para a PcD.

3 Educação Física Escolar inclusiva: algumas considerações

Na escola são realizadas diferentes ações que estabelecem a produção dos saberes de diferentes naturezas. Venâncio *et al.* (2016) afirmam que essas ações são fundamentais para reparar e olhar para os(as) professores(as) e para os(as) alunos(as) como sujeitos responsáveis por processos singulares na elaboração dos saberes que lhes são próprios.

É com base nos estudos como o de Matthiesen *et al.* (2008) e, ainda, o de Trinca e Vianna (2014), que percebemos que as aulas de EF podem contribuir com a aprendizagem dos(as) alunos(as) com NEE. As crianças aprendem que podem realizar as atividades, respeitando seus limites, aumentando a sua consciência corporal e





melhorando a sua confiança e autoestima. O(A) aluno(a) é assim um ser de relações, e que essas relações se dão em âmbitos diferentes ao longo da vida, como na escola e na família (VENÂNCIO, 2017).

Os PCN (BRASIL, 1998) assinalaram que a EF na escola oferece oportunidades a todos os(as) alunos(as), de forma democrática e não seletiva, visando seu aperfeiçoamento como seres humanos. Dessa forma, é importante frisar que os(as) alunos(as) com NEE não podem ser privados das aulas, devendo ser considerados nos processos de ensino e aprendizagem. As situações propostas nas aulas de EF precisam gerar interesses e mobilizações, ressignificações e experiências que façam sentido nas vivências e problematizações com jogos, brincadeiras, lutas, ginásticas, esportes, desafios corporais relacionados às atividades da vida diária, entre outros.

Para compreendermos isto é necessário escutar não somente os(as) discentes, mas também as experiências dos(as) docentes. Pois o processo educativo não só deveria valorizar as formas de aprender existentes, mas também enaltecer as formas criadas pelos sujeitos para aprender e apreender o mundo por meio das relações e das experiências que vivem (VENÂNCIO, 2014).

É preciso que os(as) professores(as) de EF fiquem atentos(as), pois como afirmam Matthiesen *et al.* (2008) existem diferentes expressões e formas de se comunicar, não devendo buscar comparações com o que se considera ser o modelo ideal. Para isso Darido *et al.* (2001) nos chamam a atenção que é urgentemente necessária uma EF para todos(as), sem distinção de nenhuma ordem, devendo o(a) professor(a) estar atento(a) para identificar e problematizar qualquer atitude discriminatória e preconceituosa. Dessa maneira, ao despirem-se de preconceitos e práticas excludentes, colaborarão com ações inclusivas, que permitam os(as) discentes com NEE não se sentirem discriminados(as).

É necessário adequar à metodologia, a adaptação e ressignificação de materiais e modos de uso, para atender as características pessoais e interpessoais e que





promovam a participação e envolvimento nas diversas situações propostas e novas ressignificações das vivências e experiências entre professores(as) e alunos(as).

4 Percurso metodológico

10

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, que traz um relato de experiência com aspectos metodológicos de caráter descritivo. O seu foco está no caráter subjetivo do objeto analisado, que será a experiência com EI de um professor de EF; busca-se compreender as suas particularidades e experiências subjetivas. Para Alves-Mazzotti (1999) a pesquisa qualitativa traz como principais características o seguimento da tradição interpretativa, ou seja, parte do pressuposto que os seres humanos agem em funções de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que sua forma comportamental tem sempre um significado que não se conhece de forma imediata, precisando ser desvelado.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificada. Ou seja, trabalha com o universo de significados (MINAYO, 2001).

Elaborar novos conhecimentos significa encontrar caminhos que façam sentido para que os novos conhecimentos não desconsiderem o já aprendido, gerando novas possibilidades de interpretar e aprender com o mundo já vivido (VENÂNCIO, 2014). Com base nisso, realizou-se o compilamento de excertos de narrativas escritas de um professor de EF (primeiro autor deste artigo) a respeito de suas experiências com a educação inclusiva em duas diferentes instituições de educação.

As narrativas, em formato de relatos de experiência, nos permitiram compreender, baseado em Pérez-Gómez (1998), que enquanto o sujeito não experimenta e interveem, não é possível compreender e interpretar o contexto que envolve a sua forma de ser e o contexto de suas relações. Assim, os dados foram gerados a partir dos relatos de experiências de um professor de EF que foram





compartilhados com duas professoras-pesquisadoras da EF, que assumem a autoria também do artigo, e que entrelaçaram os diálogos vividos do docente com outros autores e autoras sobre a temática da EI. As análises feitas pelas duas autoras foram relidas pelo autor das narrativas com o cuidado de não modificar os relatos que emergiram de sua história de vida (CONCEIÇÃO, 2017). Ambas as autoras defendem uma perspectiva de EF baseada no combate ao racismo, defesa dos direitos humanos e promoção da justiça social (PEREIRA; VENÂNCIO, 2021).

Para a análise dos relatos, seguiu-se a orientação de acordo com Minayo (2004), que preconiza a transcrição e leitura das informações, o ordenamento dos dados e a análise final.

5 Relato de uma experiência inclusiva

A relação da inclusão com a narrativa do professor Symon, tem origem na infância, a partir da convivência com um primo surdo. Por este motivo, o professor aprendeu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e desde criança colocou-se em um campo de descobertas e alguns desafios que permearam a sua relação com a inclusão.

Finais de semana e férias eram momentos regados de brincadeiras, atividades recreativas, passeios, prática de esportes, mas algo sempre me chamou atenção: a dificuldade que as outras crianças tinham em se aproximar para brincar, pois não sabiam como se comunicar com um colega surdo. Eu fazia a função de intérprete, enquanto as demais crianças pareciam se admirar com os manuseios das mãos nas realizações dos gestos enquanto nos comunicávamos (SYMÓN TIAGO, 2021).

Estudos como o de Lacerda e Morais (2013) relatam a admiração e curiosidade das crianças ouvintes em aprender Libras; além de trazer a importância da incorporação do aprendizado desta língua nas instituições de educação para a promoção de uma sociedade inclusiva.

Com o passar do tempo, já na adolescência, outras situações levaram Symon a refletir e questionar como era a relação de uma pessoa surda com as demais crianças





na escola e se a participação era efetiva em todas as atividades propostas em sala de aula. As reflexões também eram direcionadas para compreender: Como o(a) professor(a) fazia para saber se aquele(a) aluno(a) está acompanhando o desenvolvimento das atividades, uma vez que existia a dificuldade de comunicação? Esses e outros questionamentos só foram possíveis de compreender quando Symon adentrou a escola, não mais como aluno, e sim como docente da educação básica.

O interesse de Symon em manter sua curiosidade emergida na adolescência foi mantido e o levou a estudar o assunto durante sua formação inicial, na graduação, ao cursar a disciplina de “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”, o que fez compreender o quão é especial e desafiador o processo de ensino-aprendizagem com alunos(as) com NEE.

Na referida disciplina a turma do 8º semestre de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em meados do ano de 2009, foi convidada a assistir ao treino da Seleção Cearense de Basquete para Cadeirantes. A habilidade e desenvoltura demonstrada pelos praticantes opunha-se a toda limitação e dificuldade que pareciam naquele momento não existir. Quanta alegria e motivação demonstradas ali; sentimentos e sensações percebidas por quem estava atento a assistir a cada jogada e a cada movimento realizado por parte dos atletas. No final do treino, a turma foi convidada a praticar o esporte. Nessa hora os papéis se inverteram e através da vivência passamos a admirá-los cada vez mais (SYMÓN TIAGO, 2021).

Outros acontecimentos vivenciados ao cursar a disciplina, mostraram à turma uma área de conhecimento desafiadora e justificava cada vez mais o interesse em buscar leituras que relacionassem as temáticas desse relato de experiência como: as atividades adaptadas como a prática do judô com os olhos vendados; e os vídeos com acontecimentos relacionados aos jogos paraolímpicos.

Éramos estimulados a ministrar seminários práticos, em grupo, para a própria turma, referentes ao esporte adaptado e a inclusão, construindo através das vivências e troca de experiências os saberes relacionados à aprendizagem (SYMÓN TIAGO, 2021).

Symon Tiago, como docente da educação básica, trabalhou na Escola Vicente Fialho, do Distrito de Educação IV, da Prefeitura de Fortaleza desde o ano de 2012 até o





início do ano de 2019; trabalhou com a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental. A escola está situada em um bairro central de Fortaleza e também atende às comunidades de bairros vizinhos, com famílias inseridas em contextos de vulnerabilidade social e de violência extrema, desassistidas pelo Estado.

O tempo como docente na escola me fez presenciar e perceber as dificuldades e realidades de vida de muitas dessas famílias que possuem familiares com NEE. São muitos os problemas enfrentados; entre eles a distância e a dificuldade para se deslocar até a escola, bem como a falta de recursos financeiros para arcar com as despesas da criança, e do restante da família, e ainda a busca por quebrar o preconceito e discriminação que ainda se fazem presentes no meio social (SYMÓN TIAGO, 2021).

Uma série de obstáculos são enfrentados pelas famílias cotidianamente. É na escola que muitas dessas famílias buscam e encontram apoio. Na rede municipal de ensino de Fortaleza, há o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com sugestões e ações educativas que ajudam as famílias a compreenderem os processos de aprendizagens dos(as) alunos(as) com NEE. Outras ações envolvem a escola como um todo, inclusive as atividades realizadas nas aulas de EF. O AEE é um serviço da Educação Especial, realizado, prioritariamente na própria escola, sendo o atendimento realizado no turno inverso da escolarização formal.

Por meio da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza¹ cerca de 5.400 alunos(as) são acompanhados(as) pelo AEE, um serviço da EE que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos(as) alunos(as) (FORTALEZA, 2022).

A respeito das famílias que encontravam dificuldades com a educação de seus filhos(as), o professor Symon Tiago procurava, quando cabível, sugerir ações pedagógicas que ajudassem a estimular o desenvolvimento das crianças em diversos aspectos. E que esses fatos o levaram a perceber que a inclusão ainda está longe de

¹ Para saber mais a respeito do AEE na rede municipal de ensino de Fortaleza: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/educacao-especial>. Acesso em 28 fev. 2022.





acontecer por completo, mas que, também o desafiavam a acreditar que é possível de acontecer no contexto escolar.

Foi então, que na experiência vivenciada como professor de EF da Prefeitura de Fortaleza, que teve a oportunidade de ensinar e aprender com alguns(mas) alunos(as) com NEE:

14

[...] cada um(a) com as suas particularidades, dificuldades e limitações, iam despertando-me um olhar atento e gratificante acerca da inclusão. Poder acompanhar a evolução cognitiva, motora e afetiva dos(as) alunos(as), mas principalmente a dos(as) alunos(as) com NEE e tentar, de alguma maneira, ajudá-los(as) a vencer desafios, estimulá-los(as) a autoconfiança, propiciar o descobrimento do próprio corpo, entre outras relações que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, como ouvir dos(as) alunos(as) o que eles pensam, me entrelaçam nesse âmbito da práxis pedagógica (SYMON TIAGO, 2021).

Esse excerto de narrativa do professor Symon, revela uma preocupação com todos(as) incluídos(as) em um ambiente acolhedor pautados nos direitos humanos. Voigt e Paula (2021, p. 119) nos alertam que “Cada vez mais a luta pelos direitos humanos se fortalece e nessa luta destacamos a inclusão escolar como relevante estratégia no intuito de acabar com as práticas discriminatórias, ao encontro de uma sociedade mais democrática e mais justa”.

Outra percepção de Symon Tiago foi explicitada de forma preocupante, de que havia ainda muitos olhares e comentários impregnados de preconceitos e percebidos pela falta de informação, gerando uma ignorância situada por parte da comunidade escolar. Essa percepção corrobora com Duek (2006, p. 110):

A deficiência, percebida como incapacidade, doença ou anormalidade, não obstante, revela a falta de informação e o preconceito daí decorrentes, contribuindo, assim, para a presença de inúmeras distorções de sentido na interpretação da deficiência, tida enquanto um fenômeno centrado no indivíduo, subestimando as condições deficitárias do ensino.

O professor relata que presenciou momentos nos quais a reflexão mais atenta se fazia necessária, sobretudo quando diante de intervenções docentes distanciadas dos princípios da EI que defendia em suas atividades pedagógicas. Segundo Symon, com





seu olhar inclusivo “*Ainda existem práticas no âmbito escolar incapazes de perceber que a inclusão necessita de uma transformação pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, mostrando que a inclusão vai mais além do que infelizmente vivenciamos.*” (SYMON TIAGO, 2021).

15

Cotejamos o pensamento da narrativa ao das autoras Brandenburg, Pereira e Fialho (2019, p. 13) que nos asseguram que a reflexão “traz desafios, narrativas imersivas, criatividade, autoformação e autocrítica e foco na colaboração entre docentes e discentes”.

Para Camisão (2004) o empenho dos(as) professores(as) para resolverem problemas das suas práticas educativas interfere no desenvolvimento dos(as) discentes com NEE; o que faz com o sucesso da EI dependa em grande parte das crenças e atitudes dos(as) professores(as). O que entendemos ser um risco desnecessário, já que estamos abordando uma temática que implica um contexto educativo no qual se espera um conjunto de ações profissionais e não práticas baseadas no senso comum.

Ademais, o professor nos trouxe que também vivenciou percalços como: i) alunos(as) com dificuldades de incluir seus/suas colegas com NEE nas atividades da escola; ii) a falta de entendimento, implementação e efetivação – “fiscalização” – dos marcos legais para concretizar práticas inclusivas; iii) a falta de infraestrutura e recursos materiais e financeiros e; iv) a falta de um plano de formação continuada para os(as) professores(as) de todas as áreas do conhecimento. Apesar das percepções e obstáculos enfrentados, o professor Symon, tomou como maior desafio repensar as suas próprias práticas pedagógicas no contexto da inclusão frente a todos esses desafios e seus encontros com a diferença.

O encontro com a diferença surge como um momento único, onde cada aluno representa um universo, um desafio, que exigirá a construção pelo professor, de uma série de estratégias que não aprendeu durante a sua trajetória acadêmica. Ele precisará ir além do aprendido, do conhecido, elencando formas de lidar com as demandas dessa tarefa, consoante com seu modo de ser e agir (DUEK, 2006, p. 68).





Nos seus relatos, Symon situa que as aulas de EF eram pensadas e planejadas com o intuito de que todos(as) os(as) alunos(as) participassem das atividades propostas, das mais simples às mais complexas. Para isso, procurava utilizar-se de estratégias que envolvessem mais de um(a) aluno(a). As aulas que envolviam as brincadeiras em duplas, em trios, ou em grupos e desafios coletivos eram as mais valorizadas e com intencionalidade pedagógica de buscar contextualizar as atividades para o entendimento e fomentar a participação e envolvimento de todos(as) (SANCHES NETO, 2017).

Symon Tiago relembra, em suas falas, alguns acontecimentos durante as aulas que motivava os(as) alunos(as). Um desses acontecimentos ocorreu em uma outra escola da prefeitura, na qual foi desafiado pelos(as) alunos(as) do terceiro ano do fundamental I a realizar uma atividade de futebol, uma disputa de pênaltis. Na turma tinha um aluno cadeirante que participava ativamente das atividades. Um desafio e tanto, mas que sempre procurou conversar com os(as) alunos(as) para entender até onde iam suas limitações. Lembra ele que:

Me aproximei do aluno e perguntei se ele topava participar da atividade utilizando as mãos para arremessar a bola em direção ao gol ao invés dos pés, ou se ele queria tentar descer da cadeira de rodas. Propus isso porque apesar de uma de suas pernas ser mais curta do que a outra, ela não flexionava a articulação do joelho, era firme. Não deu outra, de prontidão eu escutei: o senhor me ajuda a descer tio? Coloquei a cadeira próxima a marcação do pênalti, ajudei o aluno a descer, ele ajeitou o corpo de lado, apoiou as mãos no chão e... Gol. Que emoção ver a alegria dele, ver os colegas correrem pra abraçá-lo (SYMON TIAGO, 2021).

Para Voigt e Paula (2021, p. 119) conceber um ambiente inclusivo é capaz de promover diversos proveitos advindos da convivência entre pares, com e sem deficiência, estudando e realizando tarefas no mesmo espaço, com os mesmos objetivos. Entendemos que esse relato de Symon exemplifica o quão urgente é reunirmos esforços e fazer leituras positivas acerca dos modos e razões dos(as) alunos(as) situarem e estabelecerem relações de saberes com os corpos vividos ou como assevera Charlot (2009) os corpos-sujeitos de saberes nas aulas de EF.





Já na escola Vicente Fialho, também da prefeitura de Fortaleza, o professor relatou que ao trabalhar com outra professora de EF iniciaram um projeto de voleibol recreativo² com o intuito de que os(as) alunos(as) aprendessem e conhecessem essa modalidade esportiva brincando. Entender o que era o voleibol, suas modificações ao longo do tempo, suas regras, como jogar. “*Era um espaço adaptado embaixo de duas árvores, com uma corda armada de uma árvore a outra, que substituí a rede de voleibol; apenas duas bolas e poucos interessados. Mas entre eles, uma aluna do sexto ano.*” (SYMON TIAGO, 2021).

A aluna com deficiência intelectual leve e atraso na linguagem³, diagnosticados por laudo médico e entregue a coordenação e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Apesar de ser um projeto a princípio sem grandes pretensões, o professor lembrou que saiu da prefeitura no ano de 2019, tendo 30 alunos(as) no projeto, e dentre eles a aluna supracitada, mas já cursando o nono ano, ou seja, a aluna participou por 4 anos do projeto.

O professor relatou que sempre buscou aproximação com a família e que em um momento a tia da aluna o procurou para informar que sua sobrinha estava autorizada a voltar pra casa com os(as) demais colegas, que eles(as) moravam próximos a sua casa e que se prontificaram a levá-la.

Isso mostra a confiança que a tia dela teve a partir da evolução comportamental e do amadurecimento que a aluna vem mostrando. Foram muitos relatos de pais, mães, responsáveis que me procuravam pra dizer que a criança gostava muito da aula de Educação Física, que era um dia que ela não faltava à escola (SYMON TIAGO, 2021).

² O projeto de voleibol desde o início lançou-se com uma proposta de disseminar a prática dessa modalidade, sendo suas aulas realizadas no contraturno, na expectativa de atender ao máximo de alunos(as).

³ O atraso na linguagem verbal ou atraso da fala possui causas variadas, desde dificuldade sensorial (uma falha na audição), passando por alterações do neurodesenvolvimento como Deficiência Intelectual e Autismo, o que dificulta a comunicação verbal com clareza.





O relato continua:

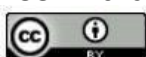
O desenvolvimento da aluna ao longo desses 4 anos de projeto fora brilhante. Passou a brincar com os(as) colegas durante a hora do intervalo; participava dos trabalhos escolares em grupo; fez rifa junto aos(às) outros(as) alunos(as) para comprar material para nossas aulas; no final da aula do projeto, a tia já não ia mais buscá-la na escola, passou a voltar pra casa com os demais colegas, eles a deixavam na porta de casa, iam todos a pé. Já no esporte, era sempre bom ver a participação efetiva da aluna com o grupo, não faltava um dia de aula do projeto, e participou de todos os torneios que fazíamos no final de cada ano, em que todos(as) eram premiados com medalhas de participação, um momento regado de muito sorvete. Comprávamos um balde grande de sorvete e eles(as) se serviam à vontade; fotos, brincadeiras, amizades, que espero que tenha ficado na memória deles(as) (SYMÓN TIAGO, 2021).

O professor lembrou que o projeto deu tão certo que o diretor conseguiu verba para a construção de uma quadra, comprou uma “rede profissional” e bolas novas. E nos contou que certo dia a aluna foi com uma blusa de um time de futebol, mas atrás estava escrito o nome dela e ela propôs: “professor, porque a gente não faz uma blusa do projeto com o nosso nome?”. Conta ele que pediu que no final da aula a aluna lançasse a proposta ao grupo, e para surpresa dele em menos de dois meses, estavam todos(as) mostrando as blusas do projeto à comunidade escolar na hora da acolhida com pais, mães e responsáveis.

Para Lazzaretti e Freitas (2016) a escola e a família devem compartilhar funções educacionais e sociais, “emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos dos cidadãos, as quais atuam como inibidoras ou propulsoras de seu crescimento intelectual, físico, social emocional e psicológico” (p. 22).

O professor acredita que a partir de novas proposições teórico-metodológicas criaremos condições e demonstraremos com os(as) alunos(as) a diversidade de possibilidades estratégias, de conteúdos e de objetivos que abrangem e envolvem a EFE inclusiva.

Symon Tiago atualmente trabalha como docente em outra instituição de ensino e diz que percebeu, pelo tempo que passou e pela experiência nas duas instituições da educação básica, que a EI ainda está caminhando em passos lentos, pois algumas





ações e políticas educacionais não são colocadas em prática, e as instituições de ensino não dispõem de profissionais capacitados, materiais específicos e infraestrutura adequada. Assim ele nos faz o relato, engajado e preocupado política e pedagogicamente, de como não somente os(as) discentes, mas os(as) docentes também são afetados pela ausência de condições para implementar práticas concretas e de inclusão nas instituições.

Ao assumir o cargo de professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE, me deparei com uma situação que parecia não acreditar. Tomamos posse eu, outros(as) professores(as) de outras disciplinas e um docente surdo, assumindo a vaga destinada para o componente curricular de Libras. No dia de me apresentar no campus da instituição, em Tabuleiro do Norte, interior do Ceará, percebemos que não havia intérprete de Libras, o que nos sensibilizou no momento e me coloquei a disposição para fazer a função de intérprete, deixando claro que não possuía formação específica para tal, e que é de fundamental importância que a instituição providenciasse um intérprete para aquele campus (SYMÓN TIAGO, 2021).

Symon Tiago nos revelou que como professor e conhecendo mais os detalhes das políticas educacionais da nova instituição em que trabalhava, descobriu o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), e que foi convidado a assumir a coordenação desse núcleo no *campus* de Tabuleiro do Norte. Tal núcleo tinha o propósito de promover ações que dessem apoio não só os(as) alunos(as) que necessitassem, bem como, esclarecer para a comunidade escolar a importância da educação inclusiva e os desafios que permeiam esse processo. Ele ficou nessa função no período de 05 de maio de 2019 a 25 de julho do mesmo ano, quando conseguiu remoção para outro *campus*.

Já em outro *campus* da mesma instituição, na cidade de Itapipoca, procurou fazer parte do mesmo núcleo, como vice-coordenador, do período de 01 de setembro do ano de 2019 até julho de 2021, quando assumiu a coordenação do núcleo, permanecendo nessa função até os dias de hoje. Com isso, vieram algumas reuniões gerais com os representantes dos Napnes de vários *campi* do IFCE. Muitos debates,





discussões de condições de trabalho, ações a serem feitas, necessidades de materiais, de intérpretes. Segue o último excerto das narrativas desse artigo:

Ainda é pouco tempo de instituição, mas tive a oportunidade de ensinar e aprender com alguns(mas) alunos(as) com necessidades específicas. Lembro de uma aluna do último semestre de Técnico em Edificações, que em pouco tempo passou a perder a visão de um olho, e o outro o médico já havia diagnosticado baixa visão. Nos reunimos enquanto Napne e fizemos uma reunião com os(as) demais docentes do campus com o intuito de ouvir de cada um(a) o que poderia ser feito para facilitar a aprendizagem da aluna. Slides com letras maiores; além da contextualização dos tópicos os(as) docentes procuravam ler o que estava escrito nos slides para que a aluna compreendesse; letras maiores também nas avaliações. Foi feita toda uma adaptação para que a aluna não se prejudicasse (SYMON TIAGO, 2021).

Como membro do Napne o professor procurava contribuir com ações relacionadas à perspectiva da EI. Além das reuniões para discutir ações no *campus*, ministrou dois cursos de Libras básico no Universo IFCE no ano de 2019 e 2021, evento de extensão. No ano de 2020, apesar de não ter ministrado aula de forma remota para nenhum(a) aluno(a) que fosse atendido pelo Napne, participou das reuniões tentando ajudar aos demais colegas docentes a solucionar os desafios impostos por essa modalidade de ensino.

6 Considerações finais

Este estudo pretende contribuir com pesquisas relacionadas com a inclusão de alunos(as) com NEE, ampliando as possibilidades de estudos posteriores sobre a temática e suas implicações para a EF e as relações sociais que envolvem o processo de inclusão no contexto escolar e fomentar a pauta dos direitos humanos e justiça social.

Intentamos compartilhar uma perspectiva dialógica em formato de relato de narrativas de experiências de um professor de EF e suas relações com a EI e seus saberes em diferentes tempos e espaços em que trabalhou. É preciso convencer também os(as) demais professores(as) de que modificações pedagógicas são





necessárias para atender às necessidades dos(as) alunos(as) com NEE para concretizar uma educação de qualidade, no sentido intencionalmente político e engajado no trabalho coletivo docente.

É pertinente conviver, dar voz e ouvir diretamente dos(as) professores(as) as suas experiências a fim de analisar e discutir suas práticas, para ressignificar suas experiências e argumentos na perspectiva da inclusão.

Ademais, pudemos concluir que a inclusão nas aulas de EF vai muito além das necessidades dos(as) alunos(as), parte também da visão de mundo, vivência afetiva, relacional e experiencial dos(as) professores(as) e suas intencionalidades com os processos de ensinar e aprender. O saber de experiência feito (FREIRE, 1996) é um elemento crucial que culmina na ocorrência e curiosidade epistemológica nas trocas e diálogos entre os processos de ensino e aprendizagem. Por isso, consideramos de fundamental importância a discussão acerca do tema para despertar nos(as) professores(as) de EF a busca incessante pelo conhecimento crítico e engajado e que gere possibilidades também para repensar a formação inicial e continuada.

Nos últimos anos em todo território nacional, com a oferta de vagas e a ampliação da democratização e acesso às escolas públicas da educação básica, tivemos um aumento na quantidade de alunos(as) da educação especial. Esse avanço, sem dúvida, representa uma grande conquista para a escolarização das pessoas/alunos(as), principalmente se considerarmos que até os anos de 1980, no Brasil, ainda predominava o discurso da integração escolar e era recorrente a recusa de matrículas. A argumentação predominante era que a escola não estava preparada para receber e trabalhar com esse público.

Os excertos dos relatos das narrativas de experiências docentes do professor Symon nos coloca em outras perspectivas; não escondem os desafios e fomentam o anúncio de possibilidades e denunciam também as ausências de responsabilidades para viabilizar a implementação de projetos mais coletivos e profissionais no contexto da educação básica brasileira. Symon reforça o alerta que Lanuti e Mantoan (2021) nos





fizeram ao descontruírem corajosamente o discurso do então ministro conservador da educação que intencional e equivocadamente anunciou que os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”.

Por fim, ensejamos que este artigo seja inserido como possibilidade crítica a partir do olhar e percepção docente para o próprio trabalho com a EI e colabore para o desenvolvimento de outros trabalhos na escola e na universidade considerando o contexto da inclusão, em especial com a EF, e que também se apresente como um disseminador de novas práticas inclusivas.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVESMAZZOTTI, J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. Parte II, p.107-188.

BRANDENBURG, C.; PEREIRA, A. S. M.; FIALHO, L. M. F. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 5 jan. 2021.

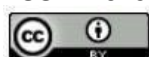
BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.





BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAMISÃO, I. F. F. **Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais**. 159p. Mestrado em Psicologia (Dissertação). Braga, Portugal: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia; 2004.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan., 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53>. Acesso em: 03 jul. 2017.

CONCEIÇÃO, Willian L. da. **Histórias de vidas que se unem: a professora, o professor e os [elos com os] jovens infratores**. 2017. 136f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas - SP: Universidade Estadual de Campinas, 2017.

DARIDO, S. C. et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 15(1): 17-32, jan/jun 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139482/134810>. Acesso em: 23 ago. 2018.

DUEK, V. P. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2006.

FORTALEZA (PREFEITURA MUNICIPAL). **Educação Especial**. 2021. Disponível em: <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/educacao-especial>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25ª ed., Paz e Terra, São Paulo, 1996.

LACERDA, Lúcia Loreto; MORAIS, Cristina Richter Costa. o ensino da língua de sinais para crianças ouvintes: uma proposta de biliguismo às avessas. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, 2013.

LANUTI, J. E. O. E; MANTOAN, M. T. E. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 2, n. 6, pp. 57-67. 2021.





LAZZARETTI, B.; FREITAS, A. S. Família e escola: contribuindo para o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. **Caderno Intersaberes**, vol. 5, n. 6, p. 1-13, jan.dez., 2006.

LOPES, Silmara Aparecida. Considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, v. 27 | n. 50 | p. 737-750 | set./dez. Santa Maria, 2014.

MAGALHÃES, R. B. P. (org). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MATTHIESEN, S. Q.; DARIDO, S. C.; LORENZZETO, L. A.; IORIO, L. S.; RANGEL, I. C. A.; RODRIGUES, L. H.; NETO, L. S. Linguagem, corpo e educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 2, 2008. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/588/373>. Acesso em: 28 ago. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: que é? por quê? como fazer? 1. Reimpressão – São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

OLIVEIRA, F. F. Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar. **Revista Digital** – Buenos Aires – Ano 8 – n. 51, ago., 2002. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd51/educa.htm>. Acesso em: 08 ago. 2018.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; VENÂNCIO, Luciana. African and Indigenous games and activities: a pilot study on their legitimacy and complexity in Brazilian physical education teaching, **Sport, education and society**, 2021, pp. 718-732 . <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2021.1902298>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SANCHES NETO, L. A brincadeira e o jogo no contexto da educação física na escola. In: SCARPATO, M.; CAMPOS, M. Z. (Orgs.). **Educação física**: como planejar as aulas na educação básica. 2ª ed. São Paulo: Avercamp, 2017. p. 115-136.

TRINCA, J. R.; VIANNA, P. B. M. O lúdico como estratégia de inclusão. **Revista Pós-graduação**: Desafios Contemporâneos. v.1, n.1, jun., 2014. Disponível em:





<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/revposgraduacao/article/view/616>. Acesso em: 20 ago. 2018.

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos?** Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar. Tese (Doutorado). Unesp-Presidente Prudente-SP, 2014.

25

VENÂNCIO, L.; BETTI, M.; FREIRE, E. S.; NETO, L. S. Modos de abordar a aprendizagem na Educação Física Escolar: sujeitos-interlocutores na relação com o saber. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar – REBESCOLAR**, Ano II, V3 – Mar. 2016. Disponível em: <https://www.rebescolar.com/Conpefe/MODOS-DE-ABORDAR-A-APRENDIZAGEM-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DICA-ESCOLAR%3A-SUJEITOS-INTERLOCUTORES-NA-RELA%C3%87%C3%83O-COM-O-SABER>. Acesso em: 24 mar. 2021.

VENÂNCIO, L. As relações com os saberes e narrativas: achados preliminares a partir da Educação Física. 2017. In: FERNANDES, O. C.; COSTA JR, M. K.; VENÂNCIO, L. **XXXVI Encontro de Iniciação Científica**. Encontros Universitários da UFC 2017. Disponível em: www.periodicos.ufc.br/eu/article/view/25853/51776. Acesso em: 08 set 2018.

VOIGT, Rafaela Dybas; PAULA, Adriana Inês de. Atividades inclusivas nas aulas de educação física: atitudes de Estudantes sobre Inclusão. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.27, n.53, p.119-137, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://intermeio.ufms.br/index.php/intm/article/view/13604/9304>. Acesso em: 28 fev. 2022.

WILSON, J. Doing justice to inclusion. **European Journal of Special Needs Education**, 15, 3, 297-304, 2000. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/088562500750017907>. Acesso em: 23 ago. 2017.

ⁱ **Symon Tiago Brandão de Souza**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2899-9664>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEPEFE-UECE).

Contribuição de autoria: escrita e relatos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9818701809084867>

E-mail: symontiago@hotmail.com





ii **Arlene Stephanie Menezes Pereira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3042-538X>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Contribuição de autoria: escrita e revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6058632073001777>

E-mail: stephanie_ce@hotmail.com

iii **Luciana Venâncio**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2903-7627>

Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEF-UFRN).

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Docente do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEF-UFRN). Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF/UFC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS/CNPq).

Contribuição de autoria: escrita e revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2343126935338257>.

E-mail: luciana_venancio@yahoo.com.br

Editora responsável: Cristine Brandenburg

Especialista *ad hoc*: Danusa Mendes Almeida

Como citar este artigo com mais de Três autores (ABNT):

SOUZA, Symon Tiago Brandão de; PEREIRA, Arleien Stephanie Menezes; VENÂNCIO, Luciana. Alunos(as) com necessidades educacionais especiais na Educação Física Escolar: relatos de experiências de um professor-pesquisador. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 4, e48178, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.8178>

Recebido em 20 de abril de 2022.

Aceito em 19 de setembro de 2022.

Publicado em 18 de setembro de 2022.

