



TCC/UNICAMP
Es56e
3239 FEF/1172

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

THAÍS DUARTE ESNARRIAGA

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
Mecanismos de avaliação nas
instituições de Campinas

Campinas
2006



THAÍS DUARTE ESNARRIAGA

**EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
Mecanismos de avaliação nas
instituições de Campinas**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação) apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida

Campinas
2006

50.11.06
ANDRÉIA DA SILVA MANZATO
Bibliotecária CRB 7292
FEF/UNICAMP - Matr. 28703-6

UNIDADE FEF IIta
S o REMADA:
TCC UNICAMP
ES 56e
V. 1
CDD 617 3827
CDD
1100
DATA 12/02/07
Nº PRO 406027
2007 13365

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

Es56e Esnarriaga, Thais Duarte.
Educação física para pessoas com deficiência: mecanismos de avaliação nas instituições de Campinas / Thais Duarte Esnarriaga. – Campinas, SP: [s.n], 2006.

Orientador: José Julio Gavião de Almeida.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação física para deficientes. 2. Avaliação. I. Almeida, José Julio Gavião de. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

(asm/fef)

THAÍS DUARTE ESNARRIAGA

**EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA:
Mecanismos de avaliação nas
instituições de Campinas**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Thaís Duarte Esnarriaga e aprovado pela Comissão julgadora em: 22/11/06.

Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida
Orientador



Campinas
2006

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os meus alunos de educação física adaptada, que me surpreendem todos os dias, me enchem de alegrias e me levam frequentemente à reflexão sobre as minhas práticas, anseios e valores.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente aos meus pais, irmãos, namorado e amigos que conviveram comigo nesses dias nada fáceis, dias de tensão, medos, expectativas, mas também de aprendizado e boas experiências.

Agradeço também a todas as instituições e profissionais que me atenderam e puderam colaborar com este trabalho. Obrigada pela atenção, solicitude e disponibilidade, mesmo com a rotina tão intensa de atividades.

Não posso deixar de agradecer ao meu orientador pela oportunidade, e a todos os professores que me ajudaram a sanar dúvidas e que me indicaram bibliografias de apoio. À banca examinadora, Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo pelas sugestões e contribuições neste trabalho. Às bibliotecárias que me ajudaram a resolver os problemas técnicos.

Aos meus amigos e colegas de sala por todos esses anos, pois o aprendizado não se concretiza somente nas salas de aula, mas também com a convivência e trocas de experiências. Especialmente aos amigos: Josiane (praticamente uma co-orientadora informal deste trabalho), Carla e Marcell.

ESNARRIAGA, Thais Duarte. **Educação Física para pessoas com deficiência: mecanismos de avaliação nas instituições de Campinas.** 2006. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RESUMO

A avaliação é um tema bastante polêmico na área de Educação Física. Embora existam muitas discussões e trabalhos acerca da metodologia de ensino da Educação Física, a avaliação continua sendo sinônimo de: seleção e classificação de alunos conforme o desempenho, atribuição de notas aos alunos de acordo com a frequência e participação nas aulas, ou ainda, utilização de testes de aptidão e de habilidades. Na Educação Física Adaptada, a situação não é muito diferente. Existem poucas discussões a respeito do processo de avaliação, e quando existem, limitam-se à aplicação de testes de habilidades ou estudos específicos de determinadas necessidades especiais. Pouco se estuda a respeito da importância da avaliação no planejamento pedagógico do professor para garantir que as metas educacionais sejam atingidas. O estudo realizado tem como objetivos identificar, através da pesquisa de campo, quais são os instrumentos e mecanismos de avaliação adotados pelos professores de Educação Física Adaptada atuantes nas Escolas Especiais da cidade de Campinas-SP. Procuramos identificar quão frequentemente os professores realizam o processo de avaliação, quais seus objetivos, e como são utilizadas as informações obtidas.

Palavras-Chaves: Educação Física para deficientes, Avaliação.

ESNARRIAGA, Thais Duarte. **Physical education for disability people: devices of evaluation on institutions of Campinas.** 2006. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ABSTRACT

The evaluation is a very polemical theme in physical education. Although there are a lot of discussions and dissertations about the methodology of teaching in physical education, the evaluation continues to be seen as a synonym of: selection and ranking according to the performance shown, attribution of grades to the students based on attendance and participation in class, or utilization of capacity and skills tests. In Adapted Physical Education the situation is not very different. There are a few discussions about the process of evaluation and it is limited to testing skills of specific studies about some special needs. Almost nothing is studied about the importance of evaluation in the teacher's pedagogical plan to assure that the educational goals can be reached. The study has been the purpose of identifying, based on field research, the instruments and devices of evaluation used by the teachers of Adapted Physical Education who are teaching at Special Schools in the city of Campinas-SP. It also tries to identify how frequently the teachers apply the process of evaluation, what's the objective and what is done with the information obtained.

Keywords: Physical education for disability people, evaluation

LISTA DE TABELA E GRÁFICOS

Tabela 1 -	Perfil das instituições de Campinas que atendem as pessoas com deficiência	33
Gráfico 1 -	Tempo de existência das instituições.....	35
Gráfico 2 -	Âmbito de atuação das instituições.....	35
Gráfico 3 -	Obtenção de recursos para manutenção das instituições.....	36
Gráfico 4 -	Critérios para admissão nas instituições em relação às deficiências.....	36
Gráfico 5 -	Critérios para admissão nas instituições em relação à faixa etária.....	37
Gráfico 6 -	Disponibilidade de vagas nas instituições.....	37
Gráfico 7 -	Trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelas instituições.....	38
Gráfico 8 -	Profissionais da área de Educação Física nas instituições.....	38
Gráfico 9 -	Tempo de formação dos professores.....	39
Gráfico 10 -	Percentual de professores que tiveram disciplinas sobre EFA na graduação...	40
Gráfico 11 -	Interesse dos professores em cursos de especialização em EFA.....	40
Gráfico 12 -	Tempo de atuação dos professores na área de EFA.....	41
Gráfico 13 -	Tempo de atuação dos professores nas instituições pesquisadas.....	41
Gráfico 14 -	Carga horária semanal de EFA nas instituições.....	42
Gráfico 15 -	Relação do trabalho de EFA com outras áreas.....	42
Gráfico 16 -	Prioridades do trabalho de EFA.....	43
Gráfico 17 -	Frequência com que os professores realizam as avaliações.....	43
Gráfico 18 -	Objetivos das avaliações realizadas pelos professores de EFA.....	44
Gráfico 19 -	Mecanismos de avaliação utilizados pelos professores de EFA.....	45
Gráfico 20 -	Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores de EFA.....	45
Gráfico 21 -	Utilização das informações obtidas nos processos de avaliação.....	46
Gráfico 22 -	Interesse dos professores em novas informações sobre EFA.....	46

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CRPD	Centro de Referência da Pessoa com Deficiência
DA	Deficiência auditiva
DM	Deficiência mental
DV	Deficiência visual
EFA	Educação Física Adaptada
ONG	Organização Não-Governamental
PC	Paralisia cerebral

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 2: A Escola.....	12
2.1 Reflexões acerca da Escola e o processo de Inclusão.....	12
CAPÍTULO 3: A Educação Especial.....	16
3.1 A Educação Especial ou Inclusiva.....	16
3.2 O papel das Escolas Especiais.....	17
CAPÍTULO 4: A Educação Física.....	19
4.1 A Educação Física e suas concepções.....	19
4.2 A Educação Física dos dias de hoje.....	20
CAPÍTULO 5: A Educação Física Adaptada.....	22
5.1 Relações entre a Educação Física Tradicional e a Educação Física Adaptada.....	22
CAPÍTULO 6: A Avaliação.....	24
6.1 Reflexões acerca da avaliação.....	24
6.2 Mecanismos de Avaliação.....	26
6.3 Avaliação em Educação Física.....	27
6.4 Avaliação em Educação Física Adaptada.....	29
CAPÍTULO 7: METODOLOGIA.....	31
CAPÍTULO 8: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	33
CAPÍTULO 9: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
APÊNDICES.....	51

1 Introdução

O avaliar é uma prática de extrema importância em qualquer programa educacional que deseje ser eficiente e comprometido com seus princípios e objetivos. Uma avaliação bem estruturada e aplicada adequadamente, respeitando as individualidades dos alunos e da realidade presente, nos permite verificar o progresso do aluno e identificar as alterações necessárias ao programa de ensino para melhorar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, nem sempre a importância do processo avaliativo é reconhecida, sendo que, muitas vezes, o que encontramos é uma avaliação voltada para o cumprimento de burocracias, descomprometida com o projeto político-pedagógico da escola e desprovido de finalidades educacionais.

[...] a prática em sala de aula tem demonstrado que, ao professor, pouquíssimas condições têm sido asseguradas, para garantir uma avaliação inserida e comprometida com um projeto educacional claro[...] Pouco se ensina ao professor o avaliar conforme o contexto – para, talvez, ser ainda mais impreciso –, o avaliar informal, que respeite a individualidade [...]. (CARRARA, 2002, p.4).

Carrara deixa claro que esse “descaso” com a avaliação não é culpa do professor, mas vem da necessidade da reestruturação de todo o sistema de ensino para que ele seja capaz de olhar individualmente cada aluno, respeitar as individualidades e ser capaz de refletir constantemente sobre as alterações necessárias ao programa de ensino para favorecer o aprendizado.

Kiss (1987), em seu livro “Avaliação em Educação Física”, nos diz que a avaliação não deve apenas observar o “produto”, mas deve também dar conta do “processo”. Dessa forma podemos entender a avaliação como algo que não tem como finalidades simplesmente atribuir conceitos aos alunos e decidir pela sua reprovação ou não. Cabe a ela um papel muito maior: nortear o trabalho do professor e permitir que ele possa constantemente verificar se os seus objetivos de aula estão sendo alcançados.

Porém, quando refletimos sobre a avaliação dentro das aulas de Educação Física, percebemos que a situação não é nada diferente da encontrada nas “salas de aula”. A

avaliação parece se limitar à verificação da presença e participação dos alunos nas aulas, e em outros casos, à verificação da aptidão física e técnica. O progresso realizado pelo aluno e a construção dos conhecimentos referentes à sua cultura corporal parecem não ter importância. O programa educacional também não é avaliado e readequado para atender às necessidades educativas dos alunos. Se não tem sido esse o papel das práticas avaliativas, a que então ela tem servido?

Procuramos então saber um pouco sobre a realidade das escolas especiais: existem processos de avaliação dentro das aulas de educação física adaptada? Como são realizados, com que frequência, com quais mecanismos e instrumentos e, principalmente, com quais objetivos?

Para entender melhor a educação física adaptada e suas práticas avaliativas, e estabelecer relações com a avaliação da educação física na escola formal, resolvemos trazer para o presente trabalho algumas reflexões a respeito da escola formal e a escola especial, o processo de inclusão e como se dá a avaliação nas duas realidades.

No capítulo 2 trouxemos uma breve reflexão sobre a Escola, procurando entender um pouco sobre a lógica escolar, o papel que esta deveria assumir ante a sociedade e sobre a sua atuação frente às políticas inclusivas.

No capítulo 3 abordamos algumas discussões a respeito do que é a educação especial (ou inclusiva), e qual a função das escolas especiais nos dias de hoje.

O capítulo 4 trata-se de uma breve apresentação das concepções que a Educação Física adotou ao longo dos anos, e uma reflexão a respeito de como essas concepções influenciam, até hoje, a prática dos seus profissionais. Procuramos também identificar a Educação Física Adaptada (EFA) – seus papéis, no que ela se diferencia da Educação Física tradicional, e quais as possibilidades de atuação dentro da área.

O capítulo 5 traz elementos para que possamos compreender a lógica da avaliação: qual tem sido e qual deveria ser o seu papel nos programas educacionais, os possíveis meios de avaliar e quais aspectos devem ser levados em conta para uma boa escolha quanto ao método de avaliação.

Finalmente, o capítulo 6 aponta as influências que alguns paradigmas da Educação Física exercem também sobre o processo de avaliação, não só na Educação Física regular, mas também na Educação Física adaptada.

2 A Escola

2.1 Reflexões acerca da Escola e o processo de Inclusão

Quando analisamos historicamente qual o papel da escola e os motivos que levaram à sistematização do processo de ensino, tal como ele ainda está organizado nos dias de hoje, encontramos como justificativa a necessidade de acelerar a formação das pessoas, para que elas ingressassem o mais rápido possível no mercado de trabalho e sustentassem o sistema capitalista. Dessa forma, os alunos estavam submetidos a uma única forma de aprender, com os conhecimentos organizados numa seqüência pré-determinada e distribuídos nas diferentes séries e disciplinas. Aqueles que não fossem capazes de acompanhar esse ritmo, imposto pela lógica escolar, seriam excluídos dela.

Mais atualmente, a escola assumiu com a sociedade a função de prover ensino de boa qualidade e para todos, baseando-se no princípio da equidade. Entretanto, observando a atual situação do ensino brasileiro, principalmente nas escolas públicas, podemos supor que essa “função” está restrita a leis e teorias, pois o sistema educacional não está sendo capaz de fornecer educação de boa qualidade, nem tampouco de ser acessível a todos. Seabra Jr. faz algumas reflexões a respeito da situação atual em que se encontra a escola:

O que temos observado no ambiente escolar, em geral, é a escassez de cuidados e recursos em vários aspectos que passam pela estrutura física (políticas de investimento, manutenção e adequação entre outros), chegando até o professor (cursos de capacitação, atualização, salários entre outros) e mantendo assim inalterado um conhecido cenário que deveria ser a base das transformações do ensino. (SEABRA JR., 2006, p.16).

Um importante ponto a ser levantado é que a escola acaba por gerar desigualdades entre os alunos. De acordo com as idéias de Freitas (2003), a escola não respeita os diferentes ritmos dos alunos, e submete todos ao mesmo tempo de aprendizagem, o que acaba por gerar diferenças graves no desempenho dos mesmos. As próprias desigualdades sociais, de acordo com o autor, acabam por exercer forte influência nas diferenças de aproveitamento

escolar, e deveriam ser compensadas no interior da escola através dos recursos pedagógicos que ela dispõe. Para que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e apresentar desempenhos próximos, é preciso que eles avancem no seu ritmo e possam usufruir de ajuda diferenciada no processo de aprendizagem.

Porém, a escola não tem procurado adequar-se ao perfil dos alunos que recebe. Na verdade, o movimento que ocorre é justamente o contrário: são os alunos que precisam se adequar à estrutura da escola e acompanhar o seu ritmo de ensino, ou serão deixados para trás. Isso porque aqueles que não se encaixam no “perfil”, acabam sendo discriminados pelo próprio sistema e, muitas vezes, acabam abandonando precocemente a educação escolar, contribuindo para os altos índices de evasão.

Criada para dar educação básica a todos e à qual todos deveriam ter acesso, a escola tradicional desenvolveu práticas e valores que progressivamente acentuaram as diferenças e que colocaram precocemente fora da corrida da competência largos estratos da população escolar. (RODRIGUES, 2001, p.16).

Rodrigues toca em outro ponto bastante importante: a acentuação das diferenças. Tomamos a liberdade de apontar que a escola não somente as acentua, mas também as rejeita. Os alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem são logo encaminhados para atendimentos especializados para que o “motivo” dessa dificuldade seja diagnosticado e a “culpa” seja atribuída ao tal “motivo” e não ao projeto educacional, que não utiliza ferramentas didáticas diferenciadas para ensiná-lo.

É no projeto pedagógico que a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas homogêneas e inclusivas. (BRASIL, 2001, p.28).

Freitas (2003) aponta que a progressão continuada, sistema adotado principalmente pelas escolas públicas brasileiras do Estado de São Paulo, trouxe com ela uma nova forma de interpretar a exclusão: não se trata mais da exclusão física apenas, mas também precisamos considerar agora que muitos alunos têm sido excluídos “no interior da escola”. (FREITAS, 2003, p.33).

Bloom, quando fala sobre a progressão continuada, afirma que “[...] ser contra a

progressão continuada é, em nosso entender, negar a evidência científica de que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições para tal.” (BLOOM, 1971, apud FREITAS, 2003).

Não duvidamos da premissa de que, com as condições adequadas, toda criança é capaz de aprender, mas acreditamos que a escola ainda não está preparada para oferecer tais condições – ações pedagógicas indiferenciadas e respeito ao ritmo e particularidades dos alunos. É impossível que um único professor, com uma sala de quarenta alunos – quando não mais – seja capaz de olhar individualmente cada um dos seus alunos, e identificar suas dificuldades de aprendizado e ações necessárias para auxiliá-lo a superar tais dificuldades.

Por esses motivos é que acreditamos que a escola também não está preparada ainda para o processo de inclusão das pessoas com deficiências. Para que as pessoas com deficiência estejam efetivamente incluídas no sistema regular de ensino, a escola precisa passar por um longo processo, no qual podemos destacar: reestruturação de espaços físicos, capacitação dos profissionais, readequação de estratégias e metodologias de ensino, conscientização da sociedade etc. Rodrigues nos alerta para um grande paradigma da escola: “[...] a igualdade de oportunidades que tem sido bandeira da escola se desfigura quando observamos que seu papel não é exatamente esse, e sim o de atenuar os efeitos das desigualdades que marcam a inserção dos indivíduos nesse processo.” (RODRIGUES, 2002, p.16).

Não podemos ignorar o fato de que para que a inclusão possa acontecer, é preciso que ela comece de alguma forma; é preciso que seja colocada em prática para que seja possível perceber quais aspectos devem ser repensados e quais modificações devem ser feitas para garantir que a inclusão seja positiva e traga benefícios para todos os alunos incluídos no sistema de ensino formal. As próprias Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica nos orientam para que o processo de inclusão ocorra de forma gradual:

Tomar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto a educação especial como o ensino regular possam ir se acostumando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolva alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p.3).

Outro fator que devemos levar em conta é até que ponto a inserção de

determinado aluno na escola formal vai trazer benefícios para ele, ou vai reforçar ainda mais as diferenças e priva-lo ainda mais do seu direito à educação básica. Em que medidas o apoio e instrumentos pedagógicos serão capazes de suprir as necessidades educativas especiais desses alunos? Afinal, não queremos alunos incluídos no espaço físico da escola, e “excluídos no interior da escola”. Muitos autores nos alertam para a diferença entre a integração e a inclusão, e nos lembram que estar incluído não significa simplesmente freqüentar o mesmo espaço físico dos demais alunos.

Enfim, a inclusão é um processo que exige estudos, reflexões e bom senso, porque talvez nem todos os alunos se beneficiem dele. Nesses casos, acreditamos que seria melhor se o acesso à educação fosse possibilitado pelas instituições de educação especial ou salas especiais, e que, na medida do possível, outras atividades fossem desenvolvidas em parceria com a escola formal ou salas comuns.

3 A Educação Especial

3.1 A Educação Especial ou Inclusiva

De acordo com Maia (2002),

[...] a educação especial diz respeito à construção e implementação de recursos especiais que visam favorecer o desenvolvimento daqueles que não se beneficiam dos processos educacionais tradicionais de ensino, seja por limitações ou peculiaridades das mais diferentes naturezas [...]. (MAIA, 2002, p.55).

Trata-se, portanto, da utilização outros meios e recursos que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem daqueles que não teriam condições de acompanhar o ritmo de ensino das escolas formais com os recursos que ela utiliza para ensinar. A definição de Sebba e Ainscow vai ainda mais longe, trazendo para seu conceito a idéia da individualidade:

A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos. (SEBBA, AINSCOW, 1996, apud WARWICK, 2001, p.112).

Vale ressaltar que a educação especial é prevista por lei. De acordo com o artigo 3º da Resolução CNE/CEB Nº2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.69).

Apesar de ser um tema que vem ganhando espaço nas discussões acerca da escola e da educação, a educação especial ainda tem um longo caminho a ser percorrido para que esteja efetivamente incluída no sistema educacional brasileiro. As escolas ainda não são capazes assegurar uma educação de qualidade para todas as pessoas com deficiências, pelos mais diversos motivos. As leis garantem esse direito da educação de qualidade para *todos*, mas sabemos que a prática não é tão simples assim.

3.2 O papel das Escolas Especiais

Enquanto a sociedade não está preparada para receber adequadamente os deficientes na rede formal de ensino, quem tem dado conta do processo de educação e reabilitação física, social e psicológica dessas pessoas são as instituições especializadas. Contando quase sempre com uma equipe multidisciplinar, essas instituições buscam através de atendimento de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia, enfermagem, pedagogia, entre outros, melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, garantir o acesso à educação básica e integrá-las à sociedade.

Embora muitos autores afirmem que as escolas especiais acabam por segregar ainda mais as pessoas com deficiência da sociedade, não compartilhamos da mesma opinião. Apesar do processo de educação ocorrer na maior parte do tempo dentro do espaço físico da instituição, “separado” da sociedade, ele não se limita a esse espaço. Na pesquisa de campo que realizamos, e que será melhor explicitada mais adiante, pudemos perceber que todas as instituições que visitamos, sem exceção, se preocupam com a inclusão social dos seus alunos.

O enfoque da pesquisa nada tinha a ver com o trabalho das instituições frente às políticas inclusivas, mas durante nossas visitas pudemos perceber que muitos trabalhos são desenvolvidos junto à sociedade, na tentativa de aproximar a comunidade da instituição e os alunos da sociedade em geral. Verificamos que todas as escolas especiais que visitamos trabalham com o apoio e reforço escolar para os alunos que estão inseridos na rede formal de ensino, e algumas delas oferecem ainda o apoio aos professores que estão recebendo esses alunos. Dessa forma, os alunos que têm condições de frequentar a escola formal estão recebendo

toda a ajuda necessária para que não sejam “excluídos dentro da escola”.

Além disso, percebemos que as escolas especiais valorizam e realizam aulas fora do seu espaço físico, umas mais e outras menos. Na medida do possível, também programam visitas, passeios e excursões a diferentes eventos, para que seus alunos tenham acesso a diferentes culturas e esse contato com a sociedade seja estimulado. Outro tipo de estratégia que podemos identificar nessas instituições é a realização de festas, chás, almoços e jantares beneficentes, com o intuito de arrecadação de verbas e de trazer a sociedade para dentro da escola, para que conheçam o trabalho, os alunos e suas famílias. Finalmente, outro trabalho que foi mencionado pelos profissionais que atuam nas escolas, e considerado por eles de grande importância, foi a inserção e acompanhamento dos alunos no mercado de trabalho.

Frente a todos esses aspectos mencionados, não podemos dizer que a escola especial segrega os alunos de suas relações com a sociedade. Talvez não seja esta a maneira mais adequada de garantir a convivência social das pessoas com deficiência, uma vez que isso já é, *a priori*, um direito, algo que deveria ocorrer espontaneamente. Mas não podemos ignorar o fato de que a sociedade isola as pessoas diferentes, quer seja por desconhecimento ou preconceito. Cabe às instituições mostrar à sociedade que somos todos seres humanos, temos sentimentos, desejos, necessidades, direitos, deveres. Somos todos diferentes e apresentamos diferentes capacidades. Somos todos iguais, e merecemos respeito.

4 A Educação Física

4.1 A Educação Física e suas concepções

Para melhor compreendermos o que tem sido a Educação Física e quais os seus princípios norteadores, acreditamos essencial trazer para o presente trabalho uma breve apresentação das concepções e objetivos que a Educação Física incorporou ao longo de todos esses anos, e que deixaram marcas na Educação Física atual. Para uma elucidação breve e clara, utilizamos como referência o texto de Ghiraldelli (1991), que traz as principais concepções que guiaram e justificaram a prática da Educação Física, bem como o período em que estas tendências estiveram em destaque. São elas: a concepção *higienista*, a concepção *militarista*, a concepção *pedagogicista*, a concepção *competitivistista* e, finalmente, a concepção *popular*.

A Educação Física Higienista, produto do pensamento liberal, esteve fortemente presente até a década de 30, e visava a saúde e a moral. O papel da Educação Física nessa concepção é a “[...] formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação [...]” e “[...] a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem, antes de qualquer coisa disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem das práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral”. (GUIRALDELLI, 1991, p.17).

A Educação Física Militarista, que não deve ser confundida com a Educação Física Militar, foi fortemente influenciada pelo fascismo, e esteve presente principalmente nos anos de 30 a 45. Sua prática também se preocupa com a saúde individual e pública, mas seu objetivo principal é a “[...] obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra [...]”: as aulas de educação física colaboram nesse processo “[...] eliminando os fracos e premiando os fortes [...]”, e formando homens obedientes e adestrados. (GUIRALDELLI, 1991, p.18).

A Educação Física Pedagogicista, por sua vez, foi influenciada pelo liberalismo americano dos anos 50, e esteve bastante presente entre os anos de 45 a 64. Essa concepção vai buscar uma nova forma de justificar a Educação Física, não mais como uma prática pela

promoção de saúde ou por uma juventude disciplinada e obediente, mas “[...] como uma prática eminentemente educativa [...]” e com objetivos de formação do cidadão. A educação do movimento é vista como a “[...] única forma de promover a chamada “educação integral” [...]”. (GUIRALDELLI, 1991, p.19).

Com a ditadura militar (pós-64), veio à tona a Educação Física Competitivista, com objetivos de “[...] caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados para a sociedade moderna”. Nessa concepção, sustentada pelo grande avanço científico na área, o atleta-herói é cultuado e, a Educação Física é sinônimo de esporte e treinamento desportivo. (GUIRALDELLI, 1991, p.20).

Finalmente, a Educação Física Popular, é uma concepção que “[...] veio historicamente se desenvolvendo com e contra as concepções ligadas à ideologia dominante”. Seu papel está ligado à “[...] organização e mobilização dos trabalhadores [...]” para tentar construir uma sociedade mais democrática. (GUIRALDELLI, 1991, p.21).

4.2 A Educação Física dos dias de hoje

O que podemos perceber, nos dias de hoje, é que a Educação Física ainda é bastante influenciada pelos vários paradigmas que ela assumiu ao longo desses anos. Mesmo durante os períodos em que alguma concepção esteve mais fortemente presente, não podemos deixar de reconhecer que as demais não deixaram de influenciar a prática dos profissionais da área, da mesma forma que influenciam até os dias de hoje.

De acordo com Ghiraldelli, “[...] tendências que se explicitaram numa época estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desapareceram foram, em verdade, incorporadas por outras.” (GUIRALDELLI, 1991, p.16). O autor continua a consideração apontando que:

Mais complicada ainda é a relação dessas concepções encontradas e a prática cotidiana da Educação Física, principalmente da Educação Física escolar. Nem sempre alterações na literatura sobre a Educação Física correspondem a uma efetiva mudança ao nível da prática. Muitas vezes a prática só se altera quando a concepção que lhe dá diretrizes já perdeu hegemonia. (GUIRALDELLI, 1991, p.16)

Essas considerações corroboram para a compreensão das diversas facetas que a área de Educação Física brasileira assumiu. Permitimo-nos também inferir que, devido a todo o processo histórico no qual se buscou a legitimação da área, nos deparamos hoje com uma Educação Física amadurecida quanto às reflexões a respeito do seu verdadeiro papel, mas por outro lado, ainda perdida no que diz respeito à sua aplicação. Acreditamos que isso se justifique pelo fato de que, aparentemente, a Educação Física ainda não conseguiu desvincular-se dos papéis que assumiu no seu passado.

Podemos reconhecer que a atual Educação Física, no seu aspecto de todo, não é a mesma de tempos atrás, evoluindo consideravelmente, tanto no aspecto acadêmico como no profissional. Todavia, poucas mudanças podem ser observadas na prática diária. Ainda que a produção de conhecimento da área seja considerável e as possibilidades pedagógicas ampliadas, o modelo esportivizado, da aptidão física ou do caráter recreacionista podem ser frequentemente observados nas aulas". (SEABRA JR., 2006, p.32).

Não despropositadamente, quando analisamos qual tem sido a atuação dos professores de Educação Física no contexto escolar, nos deparamos com uma prática que valoriza os mais hábeis, em detrimento dos menos habilidosos. Também raros são os profissionais que incentivam uma visão crítica e a construção do conhecimento juntamente com seus alunos. O que quase sempre encontramos é um "ensinar a fazer", sem a reflexão do "por que fazer". Ou a imposição de um gesto ou movimento, sem que o aluno tenha tido oportunidade de vivenciar o "seu gesto" e o "seu movimento". O mais grave é que, as principais conseqüências dessas práticas são a exclusão e evasão das aulas de Educação Física, e a privação do acesso desses alunos a conteúdos pertinentes da sua cultura corporal.

Para Ghiraldelli, "a Educação Física deverá deixar de ser uma "prática cega", para transformar-se num real complexo educacional capaz de desenvolver as tão proclamadas potencialidades humanas". (GUIRALDELLI, 1991, p.59).

Acrescentamos ainda que, se os profissionais da área acreditam que a Educação Física possui um conteúdo importante para ser transmitido, inerente à cultura humana, precisaremos lutar por uma prática que atenda e respeite as diversidades, precisaremos lutar por uma pedagogia inclusiva que seja capaz de ensinar tudo a todos.

Frente à diversidade, não podemos mais pensar em uma única forma de Educação Física na escola, mas numa Educação Física que possa estar atenta para as diferenças, identificando-as e reconhecendo-as, no sentido de atendê-las e não como forma de seleção. (SEABRA JR., 2006, p.33).

5 A Educação Física Adaptada

5.1 Relações entre a Educação Física Tradicional e a Educação Física Adaptada

Frente a todas essas discussões a respeito da construção histórica da Educação Física, não podemos deixar de pensar sobre a origem da Educação Física Adaptada. De acordo com Seabra Jr.:

[...] o contexto histórico da construção da EFA possui as mesmas origens e percorreu direta ou indiretamente os mesmos caminhos da Educação Física e, por vezes, confunde-se com esta, quando nos deparamos com sua origem médica, terapêutica e higienista. (SEABRA JR., 2006, p.56).

Muitos termos já foram, e ainda são utilizados quando nos referimos à Educação Física destinada às pessoas com deficiência – educação física e desporto adaptado, educação física para pessoas portadoras de deficiência, educação física para pessoas com deficiência, educação física especial, educação física adaptada, educação física para pessoas com necessidades especiais etc. Entretanto, o termo mais utilizado e encontrado nas literaturas é Educação Física Adaptada. De acordo com Pedrinelli, 1991, apud Paula, 1996, o termo Educação Física Adaptada, em si, foi proposto pela AAHPERD (American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance), na década de 50.

Talvez a distinção fundamental entre a educação especial e a regular seja a de que existem diferentes metas para os alunos que participam dos programas. Não esperamos que todos os alunos deficientes atinjam as mesmas metas que os não-deficientes. (SALVIA, YSSELDYKE, 1991, p.553).

Com base nas palavras de Salvia e Ysseldyke, podemos inferir que a relação existente entre a Educação Física regular e a Educação Física adaptada é a mesma existente entre a educação especial e a regular. Contudo, mesmo que sejam estabelecidas diferentes metas para as duas abordagens, não devemos deixar de dar as mesmas oportunidades, a todos os educandos, de entrar em contato com o conhecimento. Precisamos acreditar nas potencialidades de cada

indivíduo e dar estímulos para que o aluno se desenvolva o máximo possível. O que não podemos é subestimar suas capacidades e, por conta da nossa percepção subjetiva, privar o aluno dos conhecimentos.

Já a Atividade Física Adaptada, segundo Rosadas, “[...] é uma área do conhecimento em Educação Física e Esportes que tem por objetivo privilegiar uma população caracterizada como portadora de deficiência ou de necessidades especiais.” (ROSADAS, 1994, p.23). O autor aponta ainda que nessas aulas podem-se desenvolver atividades psicomotoras, esporte pedagógico, recreação e lazer especial ou ainda técnicas de orientação e locomoção, e que o papel do professor é tornar essas atividades acessíveis a todos através de adaptações técnicas.

Tratando dos conteúdos que devem ser abordados pela educação física adaptada, já que entendemos que todas as formas de conhecimento devem ser oferecidas a todos os alunos, compartilhamos da idéia de que “os conteúdos da EFA não se diferenciam da Educação Física, porém envolvem um processo de planejamento e de ação docente com o objetivo de atender às necessidades de seus educandos”. (BUENO, RESA, 1995, apud SEABRA JR., 2006, p.60).

De acordo com a intencionalidade do professor e de suas perspectivas, a Educação Física Adaptada pode objetivar desde o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, ou até mesmo estar inserida no programa simplesmente como atividade de lazer. Embora entendamos como mais adequada a postura crítica na Educação Física, com objetivos de construir o conhecimento a respeito da cultura corporal, não negamos as demais perspectivas da área. Entretanto, para que as aulas possam trazer contribuições no processo de formação do indivíduo, assim como em qualquer programa de atividades, é preciso que os objetivos do trabalho estejam claros, que a metodologia utilizada seja adequada e que a avaliação tenha parâmetros e critérios bem definidos.

6 A Avaliação

6.1 Reflexões acerca da avaliação

Para entender a lógica da avaliação, achamos pertinente refletir sobre o paradigma das práticas avaliativas, apontado por Rodrigues:

Desgastada pelo estigma que carrega, a palavra avaliação, no meio educacional, quase sempre sinaliza o marco limite entre o bom e o mau aluno, entre o competente e o desejável, entre o desejo individual e o desejo social. Na maioria das vezes, a sobreposição no ser do ideal imaginário de excelência, segundo normas fictícias da realidade, é o paradigma que sustenta as práticas avaliativas. (RODRIGUES, 2002, p.49)

Freitas afirma que a “lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social.” (FREITAS, 2003, p.40). O autor afirma que a avaliação se divide em pelo menos três componentes:

O primeiro deles é o aspecto “instrucional” – o lado mais conhecido da avaliação – pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos etc. [...] O segundo componente, constituído pela avaliação do “comportamento” do aluno em sala, é um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras. [...] Finalmente, existe o terceiro aspecto: a avaliação de “valores e atitudes”, que ocorre cotidianamente na sala de aula [...]. (FREITAS, 2003, p.41).

Dessa forma, a avaliação é utilizada pelo professor para exercer domínio sobre os alunos e obrigá-los a aprender para poder, na avaliação, trocar por notas. Como a escola se distanciou da vida real e assim perdeu seus “motivadores naturais”, ela passou então a buscar os “motivadores artificiais”, ou seja, a avaliação com notas (Freitas, 2003).

Para outros, a avaliação continua sendo uma prática burocrática que serve para cumprir normas. A avaliação serve para que as notas atribuídas aos alunos sejam passadas para a caderneta escolar.

Entretanto, não deveria ser este nem aquele o papel da avaliação. A avaliação deveria estar ligada ao programa pedagógico da escola e seu objetivo deveria, de acordo com Soares et al. (1992), verificar a aproximação ou afastamento dos objetivos pré-estabelecidos e redirecionar as aulas para que esses objetivos possam ser atingidos.

Ulrich (1988) aponta que: “Avaliação poderia ser definida em um livro educacional como coleta e interpretação de informação relevante sobre um indivíduo para ajudar a tomar decisões válidas, confiáveis e não discriminatórias”.

Essas informações são coletadas através de diferentes tipos de dados, para atender aos seguintes objetivos:

Vários tipos de dados de avaliação são usados para se monitorar o progresso diário do aluno, de modo que o professor possa aperfeiçoar os programas educacionais. Outras espécies de dados de avaliação são utilizados para dizer aos professores, aos pais e aos próprios alunos qual a amplitude dos progressos feitos durante períodos de tempos mais longos. (SALVIA, YSSELDYKE, 1991, p.9).

Mecanismos e instrumentos de avaliação existem muitos e para as mais diversas finalidades. Para avaliar nossas aulas e alunos, podemos utilizar desde a simples observação, sem a utilização de nenhum instrumento além do que já possuímos – a visão e reflexão -, até a aplicação de testes padronizados com utilização de instrumentos específicos. Entretanto, a decisão sobre quais mecanismos e instrumentos adotar, é uma tarefa bastante difícil, e ao mesmo tempo muito importante, já que os dados recolhidos durante o processo de avaliação deverão orientar as decisões educacionais a serem tomadas em relação a aquele(s) aluno(s) avaliado(s).

Para tomar essa importante decisão, é preciso que o educador tenha plena consciência de que:

1. A avaliação não consiste de um momento isolado, mas é parte de todo um processo educacional.

Bons procedimentos de avaliação levam em consideração o fato de que o desempenho de alguém, em qualquer tarefa, é influenciado pelas exigências da própria tarefa, pela história e pelas características que o indivíduo traz para a tarefa e pelos fatores inerentes ao meio em que é realizada a avaliação. (SALVIA, YSSELDYKE, 1991, p.5).

2. Não serve, ou pelo menos não deveria servir, para o simples cumprimento de burocracias, mas sim para verificar o progresso dos alunos, o sucesso na construção de um conhecimento e a necessidade de reestruturação ou readaptações no programa de ensino. “[...] o que pratica a escola é uma avaliação documental – burocrática, datada, descolada de qualquer projeto [...]”. (CARRARA, 2002, p.4)
3. O modelo de avaliação adotado precisa dar conta de avaliar o que de fato foi ensinado, e estar completamente articulado aos princípios e objetivos educacionais. “O processo de avaliação a ser adotado pela escola está estreitamente relacionado ao seu projeto de ensino, ou seja, à postura de toda sua equipe de trabalho com relação ao aluno, ao ensino e à aprendizagem.” (DEPRESBITERIS, 2002, p.48).

Dessa forma, podemos perceber que só será possível escolher a metodologia adequada de avaliação se tivermos conhecimento sobre: a realidade dos nossos alunos, os objetivos dos programas educacionais, os possíveis modelos de avaliação e sobre os motivos que levam à necessidade de avaliar.

6.2 Mecanismos de avaliação

Existem atualmente diversas maneiras de se avaliar o desempenho dos alunos e os programas educacionais; existem mecanismos e instrumentos dos mais variados para as mais diversas finalidades. Neste capítulo, utilizaremos a classificação de Salvia e Ysseldyke (1991) sobre alguns dos meios comumente utilizados no processo de avaliação e citaremos algumas características relevantes sobre cada um deles.

O primeiro deles é a *observação*, que de acordo com os autores, “[...] podem fornecer uma informação altamente precisa, detalhada e verificável não somente sobre a pessoa que está sendo avaliada, mas também sobre os contextos em que as observações estão sendo

feitas [...]” (SALVIA, YSSELDYKE, 1991, p.22). A observação pode ser *sistemática* ou *não-sistemática*. No modelo sistemático o observador escolhe determinados comportamentos a serem observados e os contabiliza de alguma forma. Na observação não-sistemática o observador analisa a pessoa em seu ambiente e faz anotações referentes aos aspectos que julgar relevantes, tais como comportamentos, interações pessoais, características do ambiente etc.

Outro importante mecanismo de avaliação é a aplicação de *testes*, que “[...] são um conjunto predeterminado de perguntas ou tarefas para as quais se esperam tipos predeterminados de respostas comportamentais [...]”. De acordo com os autores, os testes “[...] permitem que as tarefas e perguntas sejam apresentadas exatamente da mesma maneira para cada pessoa testada” (SALVIA, YSSELDYKE, 1991, p.22). Conforme os dados que o avaliador pretende obter, os testes podem ser baseados em *normas* ou em *critérios*. Os testes baseados em normas avaliam o desempenho e dizem que posição o aluno testado conseguiu em relação a outros, ou seja, compara o desempenho do avaliado ao desempenho dos seus colegas, e apresenta os resultados em escalas. Os testes baseados em critérios servem para verificar as habilidades desenvolvidas pelo aluno, considerando o indivíduo, e não estabelecendo comparações com os demais alunos. Além disso, os itens dos testes baseados em critérios geralmente fazem relações diretas com os objetivos educacionais específicos.

Finalmente, o terceiro modelo de avaliação diz respeito às *opiniões e avaliações feitas por outras pessoas*, que de acordo com os autores Salvia e Ysseldyke “[...] podem desempenhar um importante papel na avaliação [...]” e “[...] ser úteis em determinadas circunstâncias [...]” (SALVIA, YSSELDYKE, 1991, p.23). Geralmente, são as opiniões dadas por especialistas, quando o aluno não está tendo o desempenho acadêmico esperado.

6.3 Avaliação em Educação Física

Quando procuramos referencial teórico sobre a avaliação em Educação Física, podemos perceber que esse é um assunto ainda pouco discutido na área. Embora existam muitas discussões acerca da área de conhecimento da Educação Física, dos seus conteúdos e metodologias de ensino, a avaliação parece não ter sido considerada uma prioridade escolar, e

mesmo sendo parte integrante e fundamental no processo de ensino-aprendizagem, parece estar de certa forma esquecida.

Isso porque, na Educação Física, avaliação ainda é sinônimo de testes (testes de aptidão física e técnica) e meio para a seleção e classificação dos alunos de acordo com o seu desempenho.

[...] os estudos sobre avaliação em Educação física têm sido norteados por um único paradigma – o paradigma decimológico clássico, cujas referências recaem sobre os métodos e técnicas que têm por finalidade estabelecer critérios com fins classificatórios e seletivos. Dessa forma, a avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física tem sido direcionada para a aplicação de testes, coletar medidas, selecionar e classificar alunos. (FARIA JR., 1989, apud SILVA, 1993).

Tratando em seu texto sobre a confusão existente entre avaliação e aplicação de testes, Salvia e Ysseldyke escrevem que:

A aplicação de testes pode ser parte de um processo mais amplo conhecido como AVALIAÇÃO; contudo, teste e avaliação não são sinônimos. A avaliação, em meios educacionais, é um processo multifacetado que envolve mais do que a aplicação de um teste [...] A avaliação é o processo de coletar informação. Parte da informação coletada pode constituir-se de dados de testes; mas a maior parte consistirá, provavelmente, em outras formas de informação. (SALVIA, YSSELDYKE, 1991, p.5).

Quando aplicamos tais testes com o intuito de classificar e selecionar os alunos, corremos o risco de discriminar e excluir das nossas aulas aqueles que mais precisariam delas.

A estratificação dos indivíduos através da ação seletiva constrói o consenso de valorização “simbólica” dos que ocupam as categorias dos mais fortes e hábeis. Como contraponto, desencadeia-se uma desvalorização dos perfis que não “alcançam” os patamares de exigência numa categoria elencada. Nesse sentido, a exclusão é fruto da invasão do direito ao respeito às individualidades do homem. (RODRIGUES, 2002, p.43)

Outro mecanismo frequentemente adotado pelos professores de educação física na avaliação, é a atribuição de notas baseada na frequência, e quando muito, associada ao comportamento. Acredito que para esses professores avaliar é sinônimo de dar notas aos alunos, e a finalidade desse processo é o preenchimento da caderneta. Nessa educação física não deve existir um conteúdo importante a ser construído com os alunos e, portanto, não se faz necessário verificar se os alunos estão conseguindo assimilar e desenvolver o que está sendo trabalhado nas

aulas.

Não menosprezamos a importância de se acompanhar o envolvimento do aluno com as aulas, sua frequência, comportamento e participação; nem estamos descartando a possibilidade da aplicação de testes para verificar habilidades e conhecimentos adquiridos e desenvolvidos pelo aluno durante o programa. O que estamos questionando é a limitação do processo de avaliação a um único parâmetro, a uma visão fechada, incompleta e ineficiente.

6.4 Avaliação em Educação Física Adaptada

Quando procuramos referências na bibliografia sobre a avaliação em educação especial, verificamos que existem alguns estudos sobre o encaminhamento de alunos ao atendimento especializado. A aplicação da avaliação nesses alunos, encaminhados por professores da rede formal de ensino, tem como objetivos verificar se o aluno tem necessidade de receber atendimento especializado de outros profissionais, ou até mesmo frequentar as escolas especiais. Pouco (ou nada) discute-se sobre a avaliação entendida como um processo e parte integrante do sistema educacional, dentro das escolas especiais.

Quando procuramos mais especificamente informações sobre a avaliação em educação física adaptada ou especial, observamos que mais escassos ainda são os estudos na área, e que, quando eles existem, seguem o paradigma da educação física tradicional: a avaliação é limitada à aplicação de testes para verificar e acompanhar o desenvolvimento de habilidades específicas, como coordenação, agilidade, atenção, equilíbrio etc. Não encontramos na literatura a respeito da educação especial e educação física para pessoas com deficiências, estudos que tratam e visualizam o processo avaliativo de forma ampliada.

Assim, resolvemos verificar, através da pesquisa de campo, como os professores de educação física que atuam nas escolas especiais têm desenvolvido suas práticas avaliativas. Para realizar tal estudo, procuramos identificar quais mecanismos e instrumentos de avaliação esses professores têm utilizado e quais objetivos eles têm atribuído a essas práticas.

Consideramos importante esclarecer que entendemos por mecanismos de avaliação o(s) modelo(s) de avaliação adotado(s) pelo professor – observação, aplicação de testes, frequência e participação, opiniões – e por instrumentos, os materiais que ele utiliza na aplicação de tal mecanismo – testes padronizados ou estruturados por ele mesmo, filmagem,

relatórios, cronômetros, balança, adipômetros etc.

7 Metodologia

Para dar início à pesquisa de campo, procuramos a Prefeitura Municipal de Campinas para saber onde seria possível conseguir uma relação de nomes e contatos das Organizações Não-Governamentais (ONG's) existentes na cidade de Campinas-SP. Fomos encaminhados ao Centro de Referência da Pessoa com Deficiência (CRPD) e lá nos forneceram uma listagem com vinte e seis instituições cadastradas.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em entrar em contato com cada uma dessas vinte e seis instituições por e-mail ou telefone. Nesse contato procuramos identificar quais instituições realizam atendimentos exclusivamente terapêuticos, e quais também realizam qualquer tipo de atendimento pedagógico. Verificamos que, das 26 ONG's que constavam na nossa listagem, 21 desenvolvem algum tipo de atividade pedagógica.

A essas 21 instituições, solicitamos que respondessem às três perguntas do questionário 1 – Apêndice A (quais deficiências atendem, que projetos desenvolvem na área pedagógica e se existem projetos na área de educação física). Com as respostas obtidas, foi possível traçar o perfil das instituições e selecionar as que seriam entrevistadas. O perfil que estávamos procurando era o seguinte: organizações não governamentais, que atendam as pessoas com deficiência em escolas especiais, e que desenvolvam, dentro das atividades da escola, projetos na área de Educação Física. Das 21 ONG's que responderam às perguntas do questionário, apenas seis possuíam o perfil desejado.

Passamos para a segunda etapa da pesquisa: o levantamento de dados sobre as instituições e sobre as aulas de Educação Física.

Para obter essas informações, pensamos em aplicar questionários ou realizar entrevistas com os profissionais. Optamos por utilizar em nossa metodologia a entrevista, e garantir que obteríamos respostas de todas as escolas procuradas.

Lakatos e Marconi definem a entrevista como: “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS, MARCONI, 1985, p.173). As mesmas autoras apresentam as diversas formas de realização de entrevistas, e dentre as

apresentadas, optamos pela entrevista padronizada ou estruturada, “[...] aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas [...]” (LAKATOS, MARCONI, 1985, p.174). Isso porque “[...] as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas” (LODI, 1974 apud LAKATOS, MARCONI, 1985, p.174).

Passamos então para a elaboração dos roteiros de perguntas a serem utilizadas durante a entrevista. Elaboramos um roteiro para a entrevista com o diretor, coordenador pedagógico ou assistente social da instituição, e outro para ser utilizado na entrevista com o profissional de Educação Física. Para a elaboração e seleção das perguntas que constariam nos roteiros, utilizamos como referência o trabalho de Araújo (1998).

O primeiro roteiro de entrevista (Apêndice B) tinha como objetivos levantar informações a respeito da instituição para conhecer um pouco melhor sua estrutura e funcionamento, bem como recursos, âmbito de atuação, condições de admissão, entre outros. Por esse motivo essa entrevista poderia ser realizada com o diretor, coordenador pedagógico ou assistente social.

O segundo roteiro de entrevista (Apêndice C), a ser utilizado com o profissional de Educação Física, tinha como objetivos conhecer o histórico e o trabalho desse profissional (obter informações sobre sua formação, experiências profissionais, objetivos do trabalho e, principalmente, se o processo avaliativo existe, como ele é feito e como os dados obtidos são utilizados posteriormente).

Com os roteiros em mãos e objetivos estabelecidos, entramos em contato novamente com as seis instituições que possuíam o perfil desejado, e agendamos horários para visita e entrevistas. Todas elas gentilmente se prontificaram a nos atender e fornecer as informações que estavam sendo solicitadas.

8 Resultados e Discussões

Primeira Etapa da Pesquisa – Identificação do Perfil das Instituições

A primeira etapa da pesquisa, conforme foi explicitado em nossa metodologia, consistiu em um breve contato via telefone ou e-mail para identificação do perfil das instituições. Nesse primeiro contato pudemos identificar que, das 26 instituições que constavam na listagem fornecida pelo CRPD, 5 delas não possuíam o perfil que estávamos procurando e, portanto, não aplicamos o questionário nessas instituições.

O questionário foi aplicado nas outras 21 instituições com o objetivo de identificar quais as deficiências que cada uma atende e quais os projetos pedagógicos desenvolvidos pelas instituições. Com os dados obtidos, pudemos montar a seguinte tabela (Tabela 1):

Tabela 1 – Perfil das instituições de Campinas que atendem as pessoas com deficiência.

Instituição (n°)	Quais deficiências atende?							Projetos na área pedagógica		
	DA	DV	DM	PC	Autismo	Múltiplas	Outras	Escola	Acompanhamento, Complemento ou Reforço Escolar	Projetos de Educação Física
1			x							x
2				x			x	x	x	
3	x	x	x	x	x	x	x		x	
4	x								x	
5			x					x	x	x
6					x		x	x		x
7			x			x		x	x	x
8	x	x				x			x	x
9		x								x
10			x						x	x
11	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
12	x	x	x	x	x	x	x		x	x
13			x						x	
14	x							x	x	x
15		x							x	x
16	x	x	x	x	x	x	x		x	
17			x					x	x	
18	x					x		x	x	x
19	x							x	x	x
20		x							x	x
21	x	x	x	x	x	x	x		x	

Analisando a tabela, podemos perceber que das 21 instituições, apenas 9 possuem caráter escolar (em negrito). Vale ressaltar aqui que não consideramos como escola aquelas instituições que desenvolvem dentre suas atividades apenas a alfabetização em braille e o ensino das libras.

Das 9 escolas de educação especial, identificamos que apenas 6 desenvolvem projetos e aulas de educação física dentro do seu planejamento pedagógico (grifadas em azul claro). Considerando que a maior parte das pessoas que frequentam a escola especial não está inserida na rede formal de ensino, podemos inferir que, em 3 escolas, os alunos não possuem nenhum contato com os conteúdos da educação física.

Segunda Etapa da Pesquisa – Visita às Escolas e Entrevistas

Apesar do foco do nosso estudo estar na avaliação das aulas de Educação Física, achamos pertinente discutir um pouco sobre os dados a respeito das escolas e da formação e interesses dos professores, já que consideramos que a avaliação é um processo, e que deve estar contextualizada pela realidade em que está inserida.

Entrevista 1

Analisando as entrevistas a respeito da escola – com o diretor, coordenador pedagógico ou assistente social da instituição – refletimos sobre alguns pontos que serão desenvolvidos abaixo.

O primeiro ponto a ser analisado é há quanto tempo a instituição existe. Percebemos que todas as escolas existem há mais de 15 anos, sendo que 3 delas (50%) existem há pelo menos 30 anos (Gráfico 1). Isso nos mostra que todas elas já possuem um bom tempo de experiência no atendimento às pessoas com deficiência.

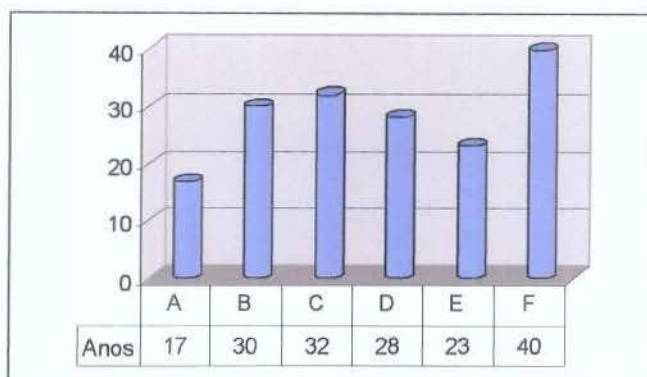


Gráfico 1 – Tempo de existência das instituições.

Com relação ao âmbito de atuação, podemos verificar que a maioria delas (67%) atende pessoas oriundas da região, enquanto apenas 33% atendem exclusivamente pessoas do município. Mesmo as instituições municipais acabam abrindo exceções e atendendo pessoas que residem em cidades vizinhas, onde não há atendimento especializado (Gráfico 2).

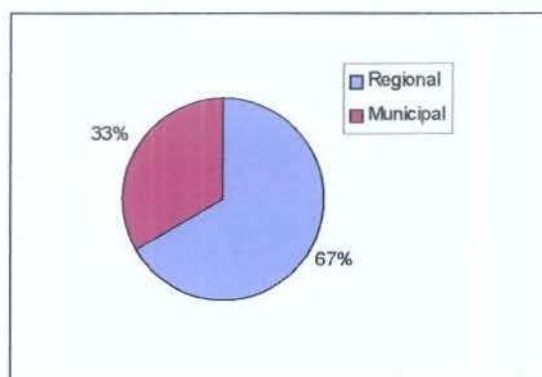


Gráfico 2 – Âmbito de atuação das instituições.

Tratando agora da maneira como essas escolas obtêm os recursos necessários para sua manutenção, observamos que os recursos financeiros mais citados são os provenientes da Prefeitura Municipal de Campinas, da Secretaria de Educação, doações e eventos. (Gráfico 3).

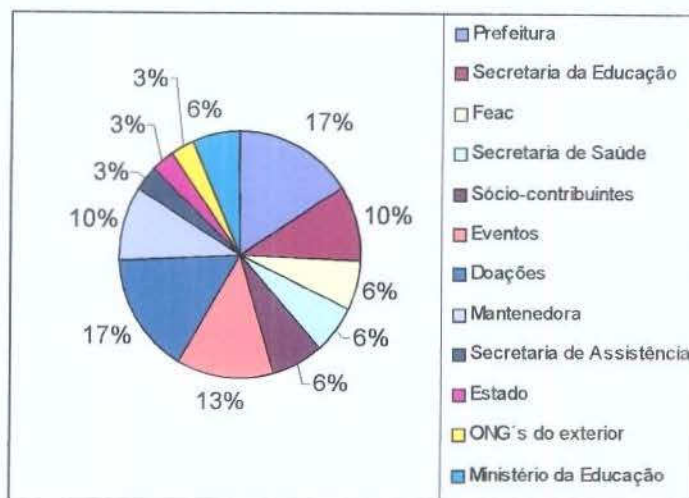


Gráfico 3 – Obtenção de recursos para manutenção das instituições.

Entretanto, os recursos provenientes de doações (principalmente pelo telemarketing), sócios-contribuintes ou mantenedoras são os mais significativos no orçamento total da maioria das instituições.

Quanto às condições de admissão de alunos na instituição, foram citados dois critérios para que a pessoa seja atendida: diagnóstico da deficiência na qual a escola é especializada e idade. Ressaltamos que 83% das escolas aceitam pessoas com deficiências associadas à deficiência na qual a escola é especializada, e apenas 17% determinam o grau de comprometimento (Gráfico 4).

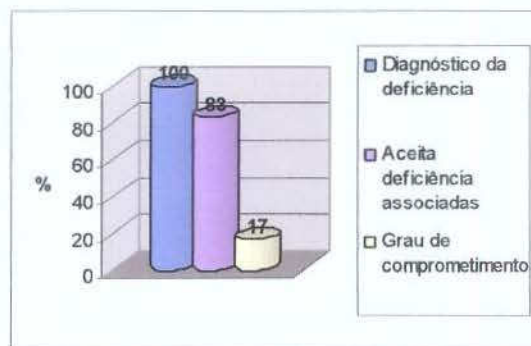


Gráfico 4 – Critério de admissão nas instituições em relação às deficiências.

83% especificam a faixa etária para atendimento – sendo que 50% determinam

idade mínima e máxima, 17% apenas idade mínima e 17% apenas a idade máxima para admissão (Gráfico 5).



Gráfico 5 – Critérios de admissão nas instituições em relação à faixa etária.

Quando perguntamos sobre a capacidade de atendimento – quantas pessoas a escola atende atualmente e qual a capacidade -, 83% delas responderam que ainda têm condições de receber mais alunos, e apenas 17% afirmaram não ter condições de receber mais alunos em suas dependências (Gráfico 6).



Gráfico 6 – Disponibilidade de vagas nas instituições

Todas as escolas, além das aulas para os alunos que freqüentam suas salas, ainda realizam atendimentos pedagógicos de reforço, complemento ou acompanhamento escolar para os alunos que estão freqüentando a rede formal de ensino. Entretanto, apenas 17% das instituições realiza trabalhos de orientação para os professores que estão recebendo esses alunos. Também podemos verificar no Gráfico 7, que outros trabalhos na área pedagógica são

desenvolvidos, tais como oficina de atividades e aulas de disciplinas como a dança, coral, informática etc.

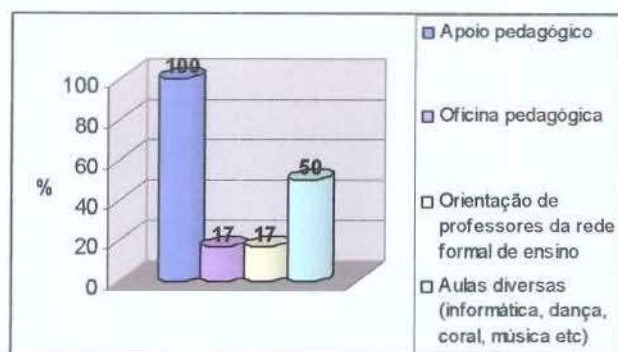


Gráfico 7 – Trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelas instituições.

A última pergunta desta entrevista, tinha como objetivos descobrir o número de profissionais da área de Educação Física em cada escola. Podemos verificar no Gráfico 8 que 83% das escolas contam com um professor formado atendendo todas as turmas, e apenas 17% contam com mais de um professor em seu quadro de funcionários. Nenhuma delas mencionou a presença de voluntários. Quanto aos estagiários, 33% estão recebendo estagiários de Educação Física, e 50% aceitam estagiários, mas não estão recebendo nenhum no momento.

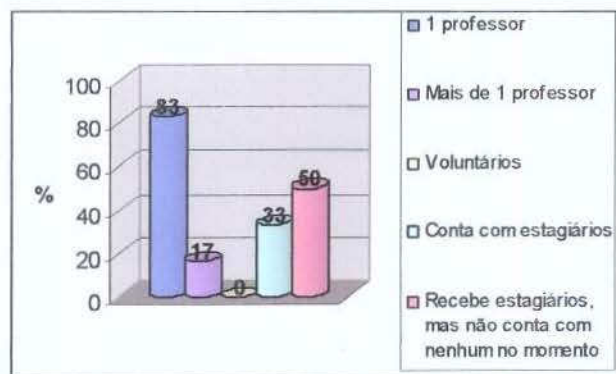


Gráfico 8 – Profissionais da área de Educação Física nas instituições.

Com relação ao recebimento de estagiários nas instituições, várias delas relataram a falta de comprometimento destes quando são recebidos. De acordo com algumas delas, os estagiários muitas vezes não cumprem nem a carga horária obrigatória de estágio.

Entrevista 2

A última etapa da nossa pesquisa de campo consistiu em entrevistar os professores de Educação Física das 6 instituições escolhidas. Através da primeira entrevista, com o diretor das escolas, identificamos que uma delas conta com uma equipe de Educação Física composta por 4 professores (1 de educação infantil, 1 de ensino fundamental e dança, 1 de treinamento em modalidades específicas e 1 de natação). Optamos por entrevistar, nessa instituição, apenas os dois primeiros (professor de educação infantil e ensino fundamental), por desenvolverem atividades voltadas para educação física escolar.

Visitando as escolas também verificamos que um mesmo professor trabalha em duas instituições diferentes, em dias alternados. Como acreditamos que a prática do professor pode variar de acordo com ambiente (políticas da escola, apoio da direção, condições de trabalho etc), optamos por analisar os dados desse profissional nas duas instituições.

Procuramos identificar, primeiramente, a formação e experiências dos profissionais que estão atuando nas escolas especiais. Identificamos que 100% deles se formaram em faculdades particulares, sendo que 28,5% se formaram há menos de 10 anos (mais especificamente, há menos de dois anos), 43% entre 11 e 20 anos e 28,5% há mais de 30 anos (Gráfico 9).

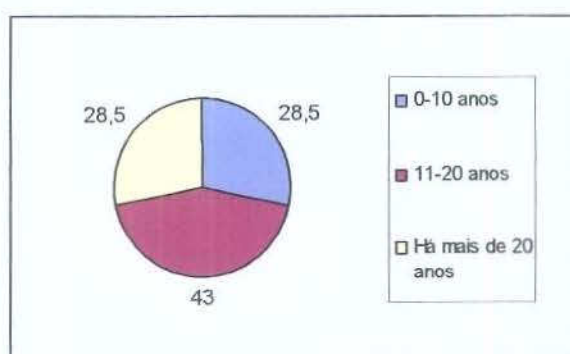


Gráfico 9 – Tempo de formação dos professores.

Desses professores, apenas 43% nos disseram que tiveram durante a graduação disciplinas de Educação Física Adaptada (Gráfico 10), e as disciplinas citadas pelos professores que responderam “sim” foram: Atividade Motora Adaptada, Neurologia e Educação Física para pessoas portadoras de necessidades especiais.

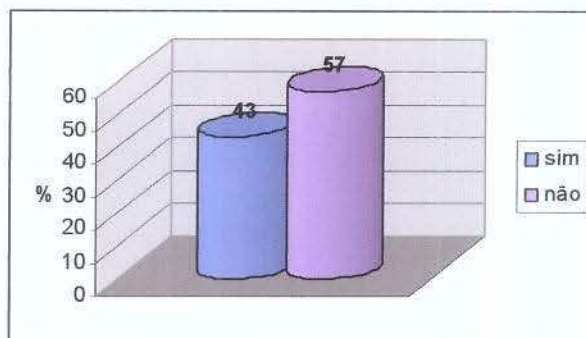


Gráfico 10 – Percentual de professores que tiveram disciplinas sobre EFA durante a graduação.

Mesmo assim, a maioria desses professores (43%) disse não ter interesse em fazer algum curso de especialização em EFA, pois “já fez vários outros cursos na área”. 28,5% dos professores demonstraram interesse em fazer a especialização e 28,5% nos disseram que já fizeram uma especialização em adaptada, e mesmo assim teriam interesse em fazer outra (Gráfico 11). Nenhum professor alegou que não tem interesse porque já fez a especialização.

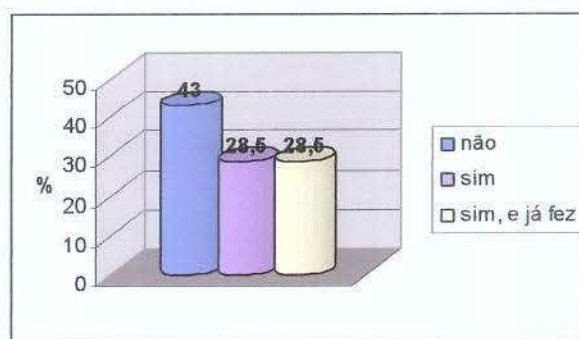


Gráfico 11 – Interesse dos professores em cursos de especialização em EFA.

Perguntamos então há quanto tempo esses profissionais trabalham com a área de EFA, e verificamos que o tempo de atuação da maioria desses profissionais na área é pequeno. De acordo com o Gráfico 12, apenas 14% desses professores trabalha com adaptada há mais de 10 anos, contra 72% que trabalham a menos de 5 anos e 14% entre 6 e 10 anos. Nas entrevistas alguns professores nos relataram que começaram a trabalhar na área de EFA depois de aposentados. Achemos importante ressaltar que poucos professores já trabalharam com mais de um tipo de deficiência, e talvez isso se justifique pelo fato de esses professores trabalharem a

poucos anos com alunos deficientes.

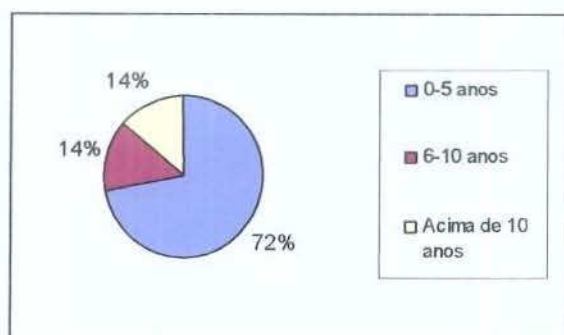


Gráfico 12 – Tempo de atuação dos professores na área de EFA.

Considerando o tempo de atuação dos professores nas instituições entrevistadas, percebemos que poucos são os professores que atuam há vários anos na mesma instituição (Gráfico 13).

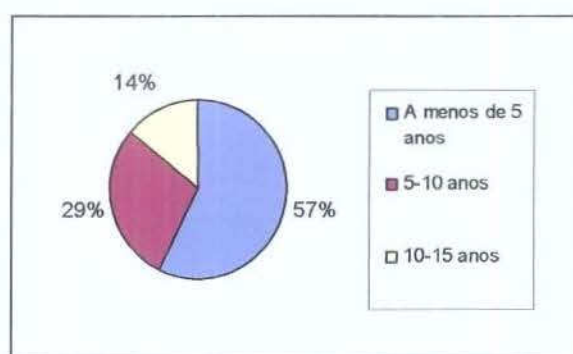


Gráfico 13 – Tempo de atuação dos professores nas instituições pesquisadas.

Após recolher informações a respeito da formação do profissional, bem como suas experiências na área de EFA, as perguntas seguintes visavam obter informações a respeito das aulas desses professores, aproximando-nos do processo de avaliação.

Perguntamos sobre a carga horária semanal das turmas de alunos que frequentam as aulas de educação física nas escolas especiais. Verificamos que 14% têm até 30 minutos de aula/semana, 43% de 30 a 60 minutos de aula/semana e 43% mais de 60 minutos de aula/semana (Gráfico 14). Os alunos que têm até 30 minutos de aula fazem atividades individuais

ou, no máximo, em duplas, devido às características da deficiência.

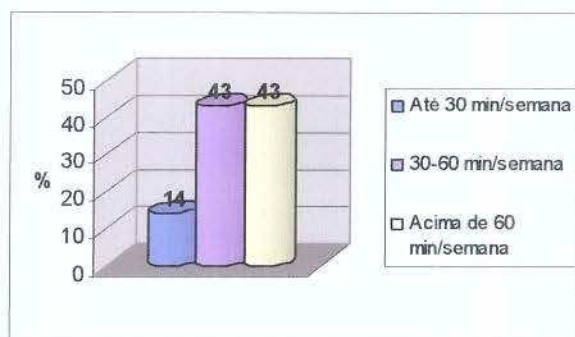


Gráfico 14 – Carga horária semanal de EFA nas instituições.

Em relação ao projeto político-pedagógico, todos os professores disseram que têm acesso (mesmo que apenas em reuniões). Apenas um professor (14%) afirmou não utilizar o projeto no planejamento das suas aulas.

Todos os professores também nos disseram que desenvolvem seu trabalho juntamente com outras áreas, e de acordo com o Gráfico 15, podemos perceber que esse trabalho conjunto ocorre principalmente com as áreas de pedagogia, fonoaudiologia e fisioterapia.

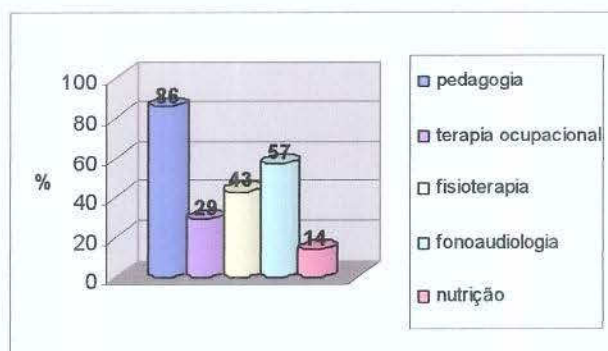


Gráfico 15 – Relação do trabalho de EFA com outras áreas.

Quanto às prioridades do trabalho desses professores, verificamos que cada professor atribui ao seu trabalho características próprias, tentando trabalhar nas suas aulas mais de um aspecto pertinente à Educação Física. Apenas um deles afirmou que trabalha somente o esporte em suas aulas. No gráfico 16 podemos perceber que a EFA ainda assume como papel o caráter terapêutico (29% dos professores citaram que priorizam a terapia), e que mesmo na

educação física adaptada é esportivizada pelos profissionais da área (43%).

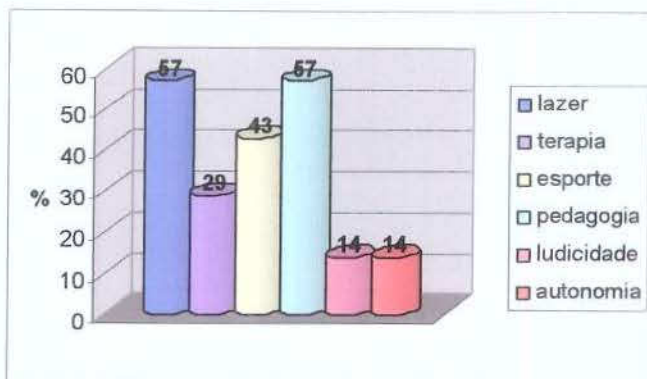


Gráfico 16 – Prioridades do trabalho dos professores de EFA.

Vamos tratar agora mais especificamente da questão da avaliação nas aulas de educação física. 100% dos professores nos informaram que realizam avaliações, e quando perguntamos a respeito da frequência com que essas avaliações ocorrem, tivemos uma surpresa: 72% dos professores realizam avaliações diárias das aulas, o que supõe que esses professores entendem a avaliação como um processo, e não como um momento isolado da sua prática docente. Além disso, 14% dos professores nos informaram que realizam avaliações mensais, 29% realizam avaliações bimestrais, 14% fazem avaliação semestral e 29% avaliam anualmente (Gráfico 17). Consideramos aqui todas as avaliações que são realizadas por cada professor durante o ano letivo, mesmo quando este as realiza em vários momentos do ano.

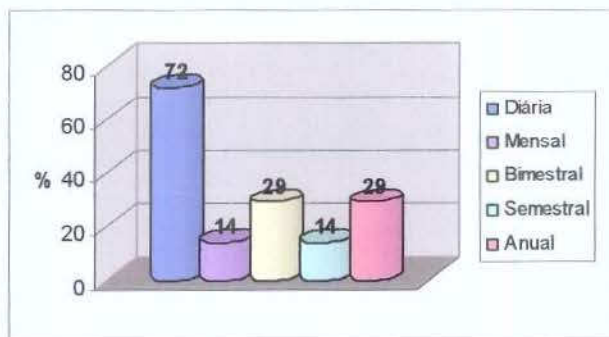


Gráfico 17 – Frequência com que os professores realizam as avaliações.

De acordo com os professores entrevistados, os objetivos dessas avaliações são: verificar a evolução ou o progresso dos alunos num determinado período (86%), verificar as respostas dos alunos aos estímulos aplicados (57%) e a reestruturação do trabalho desenvolvido (29%). Podemos visualizar essas informações no Gráfico 18 (Figura 18).

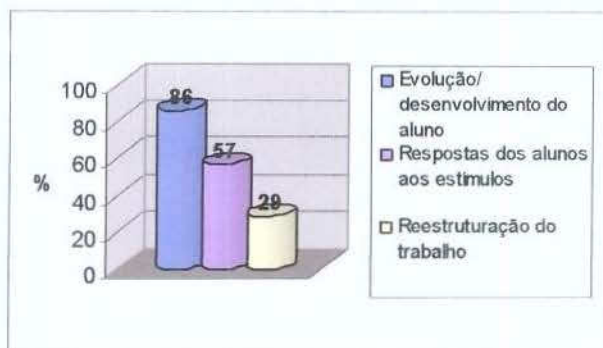


Gráfico 18 – Objetivos das avaliações realizadas pelos professores de EFA.

Esses dados nos levam a pensar que poucos professores estão, de fato, preocupados em avaliar a própria prática e rever os objetivos das aulas. O foco da avaliação para a maioria deles, acaba sendo o desempenho do aluno.

Quanto aos instrumentos e mecanismos de avaliação utilizados, podemos citar:

- *Mecanismos* (Gráfico 19): observação dos alunos nas aulas (57%), participação e frequência (29%), avaliação prática (14%), testes de habilidades (29%), bioantropometria (29%), comportamento em aula (14%) e opiniões e trocas de informações com outros profissionais (43%).

- *Instrumentos* (Gráfico 20): fichas e relatórios (86%), materiais como balança e fita métrica para avaliação bioantropométrica (29%) e materiais diversos utilizados durante a aula para os testes de habilidades (14%).

Ao contrário do que esperávamos encontrar, os testes de habilidades não são os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores. Esperávamos encontrar esta como a principal forma de avaliação em EFA devido à extensa literatura existente a respeito de diferentes testes utilizados para avaliação em educação física para pessoas com deficiência, e dos raros estudos que apontam outras formas de avaliar a EFA. Contudo, a forma mais utilizada de avaliação é a observação diária das aulas e as trocas de informações com outros profissionais que

atendem os alunos.

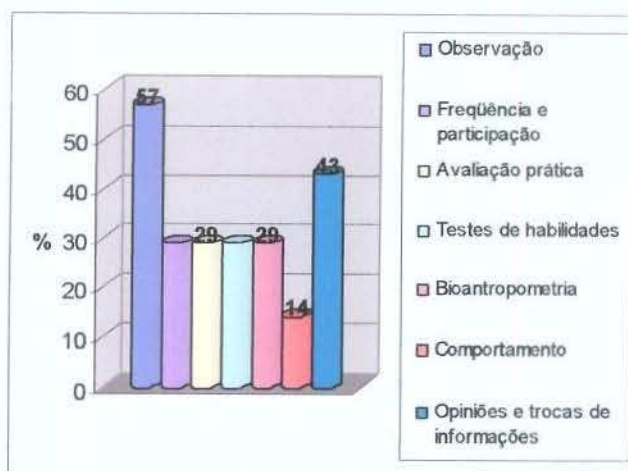


Gráfico 19 – Mecanismos de avaliação utilizados pelos professores de EFA.

Quanto aos instrumentos utilizados, podemos verificar que 86% dos professores realizam anotações referentes aos alunos para realizar a avaliação, 29% utilizam instrumentos como balanças e fitas métricas e apenas 14% testam as habilidades dos alunos com os materiais que foram trabalhados em aula. Alguns professores deixaram de mencionar os instrumentos que são utilizados, atendo-se aos mecanismos de avaliação.

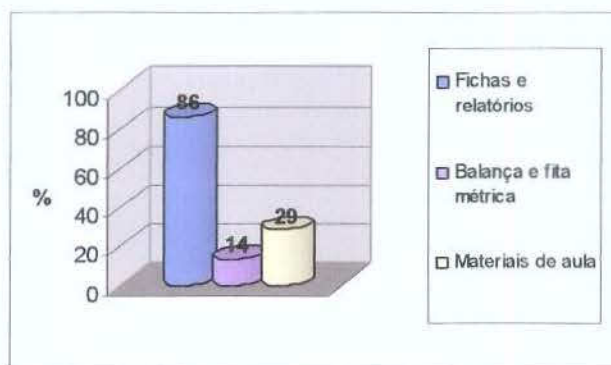


Gráfico 20 – Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores de EFA.

Finalmente, perguntamos como as informações coletadas durante os processos avaliatórios são utilizadas. 72% dos professores nos responderam que elaboram relatórios sobre o aluno, 57% utilizam as informações para reestruturação das aulas, conforme a necessidade, 43%

passam as informações para outros profissionais da instituição e pais dos alunos, e 29% utilizam as informações para montar uma nota/conceito e passar para a caderneta escolar (Gráfico 21).

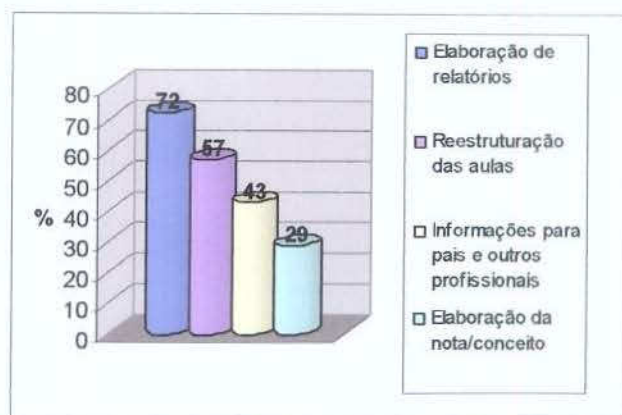


Gráfico 21 – Utilização das informações obtidas nos processos de avaliação.

As últimas três perguntas tinham como objetivos verificar se os profissionais de Educação Física estavam interessados em ter contato com novas informações e publicações a respeito da área de adaptada, e em trocar informações com outros profissionais que estão atuando. Obtivemos 100% de respostas positivas em todas as perguntas, conforme demonstra o Gráfico 22.

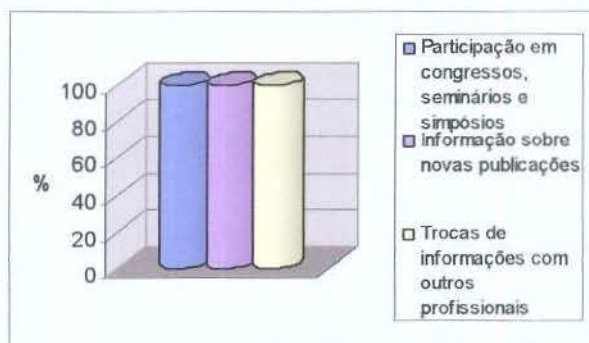


Gráfico 22 – Interesse dos professores em novas informações sobre EFA.

9 Considerações Finais

Com base nas informações obtidas durante as entrevistas, podemos chegar a duas principais considerações: a primeira é que não existe ainda um consenso sobre o que é a avaliação e quais as suas finalidades; a segunda é que a Educação Física Adaptada, assim como a Educação Física tradicional, ainda sofre grandes influências das correntes que direcionaram os trabalhos dos professores de Educação Física ao longo dos anos.

Tratando da primeira consideração, o que pudemos perceber é que a avaliação ainda é vista como uma prática que tem como finalidades verificar o desempenho do aluno, tendo como foco principal o “produto”. Muitos professores afirmaram que têm como objetivos verificar, na avaliação, as alterações necessárias ao programa e aulas para garantir o sucesso do programa educacional. Entretanto, essa avaliação do “processo” parece estar em segundo plano. Aparentemente, a avaliação do planejamento e aulas acaba ocorrendo em consequência da avaliação dos alunos, geralmente quando são identificados “problemas” no processo de ensino-aprendizagem.

Tratando das influências que os grandes paradigmas da Educação Física exercem sobre as aulas de EFA, podemos identificar claramente essas influências quando os professores nos falam sobre os principais enfoques das suas aulas. Muitos professores, na tentativa de responder à todas as possibilidades da Educação Física, se esquecem do mais importante: a Educação Física escolar está inserida no programa pedagógico da escola e, portanto, deveria objetivar o ensino dos conteúdos específicos e pertinentes da área. O principal enfoque deveria estar na pedagogia, mesmo que outros objetivos fossem buscados conjuntamente. Não estamos dizendo que o trabalho desses professores é inadequado, pois somos cobrados a ensinar as modalidades esportivas, a proporcionar momentos de lazer, a buscar exercícios para correções, fortalecimentos e aquisição de habilidades. Contudo, estamos buscando uma reflexão a respeito do que deveria ser a Educação Física na Escola, já que estamos tratando de Escolas Especiais. Também precisamos lembrar que desenvolvemos nas escolas trabalhos de Educação Física, e não Atividade Física. Sendo assim, um trabalho educacional deve buscar, sobretudo, a EDUCAÇÃO.

Também gostaríamos de abordar aqui dois outros pontos que nos chamaram a atenção no decorrer da pesquisa: os estudos existentes a respeito da área de Educação Física Adaptada e Avaliação, e sobre a relação entre professores e estagiários.

Primeiramente tratando dos estudos acerca da EFA e Avaliação, verificamos que são raros os estudos que buscam uma visão educacional da EFA. O enfoque terapêutico e esportivo nessa área são muito presentes, e o aspecto educacional acaba sendo esquecido. Talvez aí se justifique a visão que a maioria dos professores de adaptada têm, afinal outras possibilidades de atuação não são abordadas. A avaliação, em consequência, segue a mesma lógica. Os estudos encontrados, quase em sua totalidade, limitam a avaliação em EFA a testes de capacidades, geralmente aplicados a deficiências específicas, quando não são adaptações questionáveis de outros testes. Faltam referenciais teóricos sobre outras perspectivas de avaliação, para que os profissionais tenham ferramentas adequadas para buscar as diversas informações pertinentes que um processo de avaliação pode fornecer.

Finalmente, tratando da relação entre os professores e estagiários, acreditamos que essas relações deveriam ser incentivadas tanto pelas Escolas Especiais, quanto pelas universidades. Isso porque os professores geralmente são bastante receptivos a novas informações e discussões, e aparentemente, estão sempre em busca de novos conhecimentos. Os estagiários, por sua vez, têm muito a aprender com a experiência e prática desses professores, e com a vivência da realidade dessas escolas. Entretanto, de acordo com os relatos de alguns professores entrevistados, os estágios não são praticados com seriedade pelos estudantes. A oportunidade de trocar informações e experiências acaba sendo encarada como uma obrigação e não como um momento rico de aprendizado para ambas as partes. Podemos apontar a necessidade de estudos específicos a respeito da relação entre professores / instituições / estagiários, para que as trocas de informações possam ser potencializadas, levando conhecimento prático aos graduandos e novos conhecimentos científicos aos profissionais das instituições.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, P.F. **A Educação Física para Pessoas Portadoras de Deficiências nas Instituições Especializadas de Campinas.** Campinas: Unicamp, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria da Educação – MEC: SEESP, 2001.

CARRARA, K. **Avaliando a avaliação.** In: RAPHAEL, H.S.; CARRARA, K. (orgs.) **Avaliação sob exame.** Campinas: Autores Associados, 2002.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da aprendizagem.** In: RAPHAEL, H.S.; CARRARA, K. (orgs.) **Avaliação sob exame.** Campinas: Autores Associados, 2002.

FREITAS, L.C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

KISS, M.A.P.D. **Avaliação em Educação Física: aspectos biológicos e educacionais.** São Paulo: Manole, 1987.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1985.

MAIA, A.C.B. **Avaliação diagnóstica em educação especial.** In: RAPHAEL, H.S.; CARRARA, K. (orgs.) **Avaliação sob exame.** Campinas: Autores Associados, 2002.

PAULA, A.I. **Avaliação em educação física adaptada.** 1996. 32 f. Monografia (Especialização em Atividade Física e Adaptação) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

RODRIGUES, D. **A educação e a diferença.** In: RODRIGUES, D. (org.) **Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva.** Portugal: Porto, 2001.

RODRIGUES, G.M. **Da avaliação à gestão de processo: uma proposta de instrumento para acompanhamento da inclusão contextualizada no transcorrer de atividades motoras.** 2002. 272 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ROSADAS, S.C. **Educação física e prática pedagógica: portadores de deficiência mental.** Vitória: UFES, 1994.

SALVIA, J.; YSELDYKE, J.E. **Avaliação em educação especial e corretiva.** 4. ed. São Paulo: Manole, 1991.

SEABRA JUNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e educação física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar.** 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA, P.T.N. **Avaliação da aprendizagem em educação física na escola de 1º grau.** 1993. 252 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

SOARES, C.L. et al. **Metodologia de ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

ULRICH, D.A. Children with especial needs: Assessing the quality of movement competence. In: **Journal of physical education, recreation and dance**, v.59, n.1, p.43-47, jan., 1988.

WARWICK, C. O apoio às escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D. (org) **Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva.** Portugal: Porto, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário para identificação do perfil das instituições
(Questionário 1).

→ QUESTIONÁRIO 1

- 1- Quais deficiências a instituição atende (mental, motora, auditiva, multideficiências, etc).
- 2- A instituição possui Atendimento Pedagógico (escola, acompanhamento escolar, etc);
- 3- Existe algum programa de Educação Física sendo desenvolvido na instituição (aulas, projetos, etc).

APÊNDICE B: Roteiro de entrevista para o diretor, coordenador ou assistente social
(Entrevista 1).

→Entrevista 1: Diretor, Coordenador ou Assistente Social

1. Há quanto tempo a instituição existe?
2. Qual o âmbito de ação da instituição (municipal, regional)?
3. Como a instituição obtém os recursos necessários para sua manutenção?
4. Quais as condições de admissão na instituição (faixa etária, tipos de deficiências, renda familiar, etc)?
5. Quantas pessoas a instituição atende atualmente? Qual é a capacidade de atendimento?
6. Quais os trabalhos desenvolvidos na área pedagógica (escola, acompanhamento escolar, psicopedagogia, etc)?
7. A instituição possui profissionais da área de Educação Física (professores, voluntários, estagiários)? Quantos?

**APÊNDICE C: Roteiro de entrevista para o(s) professor (es) de Educação Física
(Entrevista 2).**

→ Entrevista 2: Professor(es) de Educação Física

1. Em que tipo de faculdade você se formou (particular, estadual, federal)? Há quanto tempo você é formado?
2. Durante sua formação, você teve disciplinas que abordassem a Educação Física Adaptada? Quais?
3. Você tem interesse em fazer algum curso de especialização na área de Educação Física Adaptada?
4. Há quanto tempo você trabalha com a área de Educação Física Adaptada? Com quais deficiências você já trabalhou?
5. Há quanto tempo você trabalha nessa instituição?
6. Quantas são as turmas que participam das aulas de Educação Física e qual a carga horária semanal de cada turma?
7. Você tem acesso ao projeto político pedagógico dessa instituição? Você o utiliza no planejamento das suas aulas?
8. O trabalho que você desenvolve tem relação com outras áreas? Quais?
9. O que você prioriza no seu trabalho com as pessoas com deficiência (lazer, terapia, esporte, pedagogia, outros)?
10. Você realiza avaliações nas suas aulas? Com que frequência?
11. Quais os objetivos dessas avaliações?
12. Que instrumentos e mecanismos de avaliação você utiliza?
13. Após as avaliações, como você utiliza as informações obtidas?
14. Você teria interesse em participar de seminários, simpósios e congressos na área de Educação Física Adaptada?
15. Você teria interesse em se informar sobre novas publicações na área de Educação Física Adaptada?
16. Você teria interesse em trocar informações com outros profissionais da área que atuam na região de Campinas, SP?
17. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, qual o seu e-mail para contato?

APÊNDICE D: Transcrição das entrevistas realizadas com os diretores, coordenadores ou assistentes sociais das instituições. (Entrevista 1).

Instituição A

1. Foi fundada em maio de 1989 (há 17 anos)
2. Regional
3. Através de recursos da Prefeitura Municipal, Feac, Secretaria de Saúde, Secretaria de Educação e Assistência, sócio-contribuintes, eventos próprios, ...
4. Diagnóstico fechado de autismo.
5. São atendidos 68 alunos, 21 no projeto de inclusão e 47 na escola. Está na sua capacidade máxima de atendimento.
6. Escola, acompanhamento dos alunos que freqüentam a rede de ensino e orientações para os professores que os recebem. As salas de aula da instituição são formadas de acordo com o perfil dos alunos.
7. Sim, um professor de educação física.

Instituição B

1. Há 30 anos.
2. Região de Campinas e cidades próximas (é regional).
3. Através de verbas da Feac, Prefeitura de Campinas, Secretaria da Educação, eventos próprios, rifas, bazares, sócio-contribuintes, doações, ...
4. Alunos de 3 a 18 anos (mas existem exceções de faixa etária em casos estudados pela equipe de profissionais), apenas surdos (de acordo com o caso, com algumas outras deficiências associadas), com qualquer tipo de deficiência auditiva.
5. São 50 alunos na escola, 75 no geral (25 fazem atendimento e acompanhamento escolar). Ilimitada a capacidade de atendimento.
6. Escola de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, acompanhamento escolar, psicopedagogia, trabalho social, informática, coral.
7. Sim, um professor de educação física. Abre espaço para estagiários sem vínculo (mas está atualmente sem nenhum).

Instituição C

1. Há 32 anos desde que foi fundada e 15 anos como Escola de Educação Especial.
2. Regional.
3. O trabalho da comunidade da mantenedora é responsável por 70% da arrecadação, e os outros 30% vem da Secretaria de Assistência do Município de Campinas.
4. Surdez bilateral severa e/ou profunda sem deficiências associadas, ter de 4 a 14 anos, freqüentar Educação Infantil ou Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.
5. Atualmente atendem 30 crianças e adolescentes surdos (24 na escola e 7 com apoio escolar). Tem capacidade para atender 50.
6. Trabalho escolar com Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, apoio pedagógico de língua portuguesa e matemática para alunos surdos que freqüentam a escola de 5ª a 8ª séries.

7. Sim, uma professora de educação física. Recebe estagiários anualmente (no momento não está com nenhum).

Instituição D

1. Há 28 anos
2. Municipal, mas acaba atendendo a região.
3. Verbas da Prefeitura Municipal, Estado, ONG's estrangeiras, doações, eventos próprios, mantenedora, ...
4. Deficiência mental e deficiências associadas, de 4 a 18 anos (até duas semanas antes da entrevista atendia pessoas com até 14 anos).
5. Atualmente com 88 alunos, sendo 68 na escola. Tem capacidade para atender até 100 alunos na escola.
6. Escola, dividida em níveis, acompanhamento escolar, oficina pedagógica.
7. Sim, um professor. Aceita estagiários (mas no momento não está com nenhum).

Instituição E

1. Desde 1983 (23 anos).
2. Regional.
3. Doações, mantenedora nos Estados Unidos, parcerias, verbas municipais, Fundo Nacional da Educação, doações de alimentos, eventos próprios.
4. Ser surdo, a partir da 1ª série do ensino fundamental, sem limite máximo de idade.
5. Atende 35 pessoas, com capacidade para atender até 40.
6. Escola de ensino fundamental, aulas de informática, acompanhamento escolar ou no emprego até adaptação.
7. Sim, um professor de educação física e um estagiário (carga horária total de 17 horas).

Instituição F

1. Há 40 anos.
2. Municipal. Só atende pessoas de outras cidades quando não existe atendimento para a pessoa na cidade onde ela reside.
3. 70% através de telemarketing (doações de contribuintes e empresas), 30% de verbas (Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Prefeitura Municipal de Campinas e SUS).
4. Pessoas com deficiência mental e deficiências associadas, com idade de 0 a 25 anos (para entrada na instituição).
5. São 607 alunos matriculados dentre os 3 programas (estimulação precoce, educação infantil e fundamental e educação profissional).
6. Escola, aulas de musicoterapia, informática, dança e natação incluídas no currículo escolar, e complemento terapêutico e educacional dos alunos que estão freqüentando a rede formal de ensino.
7. São 4 professores de educação física: 1 professor de educação infantil, 1 professor de ensino fundamental e dança, 1 professor de treinamento (em basquete, futsal e atletismo) e 1 professor de natação. A instituição conta também com dois estagiários, atualmente.

APÊNDICE E: Transcrição das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física das instituições. (Entrevista 2).

Professor 1

1. Particular, formado há meio ano.
2. Sim, no último semestre. Disciplina sobre Educação Física para pessoas portadoras de necessidades especiais.
3. Tem, mas não fez ainda.
4. Há 4 anos (desde o 1º ano de faculdade). Já trabalhou com deficiência mental, autismo, deficiências físicas, deficiências visuais, deficiências auditivas e múltiplas.
5. 6 meses.
6. São 42 alunos, com atendimento individual, de 15 a 30 minutos, 1 vez por semana.
7. Não teve acesso, mas a instituição o disponibiliza. Não utiliza o projeto político-pedagógico na elaboração do planejamento, mas sim o perfil de cada aluno.
8. Sim, terapia ocupacional, fonoaudiologia e pedagogia.
9. Todos os enfoques, mas principalmente a terapia e pedagogia.
10. Sim, avaliação diária.
11. Verifica os resultados dos alunos, a percepção da evolução.
12. Controle das atividades através de fichas e reunião dos dados em um relatório mensal. Elabora as fichas através da observação das atividades.
13. Passa os dados para um relatório semestral, mas devido à instabilidade dos quadros dos alunos, acha difícil a utilização dos dados posteriormente.
14. Sim, tem acompanhado alguns eventos.
15. Sim.
16. Sim.
17. (Disponibilizou e-mail pessoal para contato).

Professor 2

1. Particular, há 16 anos.
2. Nenhuma específica.
3. Não tem interesse.
4. Há 5 anos. Já trabalhou com deficiência auditiva e deficiências associadas.
5. Há 5 anos.
6. São 7 turmas, com duas aulas semanais de 50 minutos.
7. Tem acesso e o utiliza no planejamento das suas aulas.
8. Sim, com a fonoaudiologia, pedagogia e nutrição.
9. Esporte.
10. Sim. Avaliação diária (de uniforme, participação).
11. Observar a resposta aos estímulos aplicados.
12. Observação, participação, frequência.
13. É formado o conceito após o fechamento do trimestre através das anotações diárias. Esse conceito é passado para o boletim e para os pais e demais professores. Quando necessário, faz relatório para a diretora e assistente social.
14. Sim, e já participa.
15. Sim.

16. Sim.
17. (Disponibilizou e-mail pessoal para contato).

Professor 3

1. Particular, há 30 anos.
2. Não.
3. Não atualmente, pois já fez vários cursos.
4. Há 4 anos, só com deficiência auditiva.
5. Desde 2001, há 5 anos.
6. São 3 turmas, 50 minutos semanais.
7. Sim, e o utiliza no seu planejamento.
8. Sim, pedagogia.
9. Lazer e pedagogia, além do lúdico.
10. Sim. Diariamente.
11. Observar o crescimento do aluno e reestruturação do trabalho pedagógico – revisão dos objetivos e metodologias para atingir o objetivo.
12. Observação, anotações, comparação, diálogo com o professor da sala e coordenação.
13. Realiza revisão de objetivos e metodologias quando o objetivo não é atingido, e aprimoramento do exercício quando é atingido.
14. Há interesse, mas não há disponibilidade.
15. Sim.
16. Sim.
17. (Disponibilizou da escola para contato).

Professor 4

1. Particular, há 23 anos.
2. Não.
3. Sim, e já fez um.
4. Há 15 anos. Já trabalhou com deficiência visual, distúrbio de aprendizado, deficiência auditiva e deficiência mental.
5. Há 12 anos.
6. São 7 turmas, duas vezes por semana, sendo que três turmas têm 45 minutos de aula e quatro turmas têm 30 minutos de aula.
7. Sim, em reunião, e o utiliza no planejamento.
8. Sim, principalmente fisioterapia.
9. Autonomia, associado ao esporte e lazer.
10. Sim. A instituição tem avaliação semestral e anual.
11. Acompanhar o progresso da criança ao final do ano, em resposta aos estímulos dados (motor, socialização, dificuldades, participação).
12. Os questionários desenvolvidos pela instituição, observação, trocas de informações em reuniões.
13. O questionário de cada aluno é avaliado juntamente com o de outras áreas e é elaborado um relatório da equipe multidisciplinar. Essas informações são utilizadas para planejamentos das salas e objetivos de trabalho no ano seguinte.
14. Sim.

15. Sim.
16. Sim.
17. (Disponibilizou e-mail pessoal para contato).

Professor 5

1. Particular, 16 anos.
2. Sim. Neurologia.
3. Não.
4. Há 5 anos, com deficiência auditiva e múltiplas.
5. Há 5 meses.
6. São 4 turmas, com 1 hora de aula, 2 vezes na semana.
7. Sim, e o utiliza no seu planejamento.
8. Sim, fonoaudiologia, pedagogia.
9. Esporte (trabalha as modalidades), pedagogia.
10. Sim, diariamente.
11. Avaliar a melhora no aprendizado e re-planejamento das aulas.
12. Observação, frequência, verifica uniforme, comportamento, cooperação, interação, aplica testes e realiza avaliação prática.
13. Passa os dados para a caderneta e boletim. Também passa os dados para outros profissionais, e para os pais nas reuniões. Elabora um relatório final, que é arquivado na pasta de cada aluno.
14. Sim, e já costuma participar.
15. Sim.
16. Sim.
17. (Disponibilizou e-mail pessoal para contato).

Professor 6

1. Particular, desde 1987 (há 19 anos).
2. Não.
3. Sim, e já fez.
4. Há 9 anos. Já trabalhou com deficiência mental, e algumas deficiências associadas.
5. Há 9 anos.
6. São 10 turmas, com uma aula por semana de 45 minutos.
7. Sim (tem acesso através de reuniões), e o utiliza no planejamento.
8. Sim, pedagogia, musicoterapia, terapia ocupacional, fisioterapia.
9. Lazer e pedagogia.
10. Sim, a cada dois meses, em média.
11. Verificar o resultado das aulas e se houve progresso, além do rendimento durante o período.
12. Realiza testes de habilidades (utilizando bolas, cones, bancos, estrutura da escola) e realiza o exame biométrico no início e final do ano (utiliza balança).
13. Faz anotações e passa para outros profissionais através de relatórios. Com esses dados a equipe faz o re-planejamento de salas e aulas.
14. Sim.
15. Sim.

16. Sim.
17. (Disponibilizou da escola para contato).

Professor 7

1. Particular, há dois anos (2004).
2. Sim, atividade motora adaptada, no último semestre.
3. Sim.
4. Há 2 anos, com deficiência mental.
5. Trabalha na instituição há 6 anos, mas há 2 anos com a área de Educação Física.
6. São 10 turmas, com aulas 1 vez por semana, de 40 minutos.
7. Sim, tem contato através de reuniões e o utiliza no planejamento.
8. Sim, pedagogia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e fisioterapia.
9. Lazer e terapia.
10. Sim, todas as aulas.
11. A avaliação diária serve para avaliar o desempenho, se os objetivos foram atingidos pelo aluno. A avaliação bimestral (reunião das informações diárias) é utilizada para verificar o desempenho durante o período, os progressos.
12. A avaliação diária é feita através da observação direta e anotações. Na avaliação bimestral os dados são reunidos em um único relatório. Na avaliação biométrica, realizada no início e final do ano, utiliza balança.
13. Elabora os relatórios e planeja a continuidade do trabalho.
14. Sim.
15. Sim.
16. Sim.
17. (Disponibilizou da escola para contato).