

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

MARINA BRASILIANO SALERNO

**INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS
COM E SEM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
Validação de Instrumento**

Campinas
2009

MARINA BRASILIANO SALERNO

**INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS
COM E SEM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
Validação de Instrumento**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Paulo Ferreira de Araújo

Campinas
2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

Sa32i Salerno, Marina Brasiliano.
Interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física escolar: validação de instrumento / Marina Brasiliano Salerno. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador: Paulo Ferreira de Araújo.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Inclusão social. 2. Educação Física. 3. Interação social. 4. Validação de método. I. Araújo, Paulo Ferreira de. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

Título em inglês: Interaction between students with and without disabilities: validation of instrument.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Social inclusion; Physical Education; Social interaction; Method validation.

Banca Examinadora: José Luiz Rodrigues; Paulo Ferreira de Araújo; Suraya Cristina Darido.

Data da defesa: 17/02/2009.

MARINA BRASILIANO SALERNO

**INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS
COM E SEM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
Validação de Instrumento**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por Marina
Brasiliano Salerno e aprovada pela Comissão
julgadora em: 17/02/2009


Paulo Ferreira de Araújo
Orientador

Campinas
2009

COMISSÃO JULGADORA

Paulo Ferreira de Araújo
Orientador

Suraya Cristina Darido



José Luiz Rodrigues

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais...Muito obrigada!

Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo por acreditar, incentivar, colaborar e compartilhar seu imenso conhecimento profissional e humano.

Agradeço à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pelo financiamento e auxílio para realização da presente pesquisa.

Agradeço também à Rita de Fátima da Silva pelas conversas e apoio! Somos fortes porque não somos sozinhas!

Agradeço aos componentes da banca examinadora: Profa. Dra. Suraya Cristina Darido e Prof. Dr. José Luiz Rodrigues pela colaboração e por compartilhar o conhecimento para engrandecer este trabalho.

Agradeço àqueles que colaboraram para que essa pesquisa se tornasse possível dedicando tempo para analisar o instrumento, para realizar as observações, além das escolas que abriram suas portas para nos receber.

Agradeço aos meus professores que me acompanharam e apoiaram meu crescimento acadêmico compreendendo o processo de formação.

Agradeço aos funcionários da Faculdade de Educação Física da Unicamp que sempre disponibilizaram sua atenção, profissionalismo e sorriso!

Agradeço ao meu namorado Branco por todo apoio, carinho, dedicação e compreensão nesse momento.

Agradeço aos meus amigos de perto e de longe sem os quais não teria superado tal desafio! Todos moram em meu coração e vivem em minhas lembranças! Vocês são muito importantes para mim!

Agradeço também a minha família, simplesmente por ser família!

A todos que fazem parte da minha vida meu MUITO OBRIGADA!

Marina

SALERNO, Marina Brasiliano. **Interação entre alunos com e sem deficiência na educação física escolar**: validação de instrumento. 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RESUMO

O processo inclusivo se mostra como aquele que foi longamente discutido teoricamente mas que se apresenta distante da realidade das pessoas com deficiência. A dificuldade encontrada em acessar os direitos adquiridos legalmente faz com que essa população deixe de usufruir de forma satisfatória dos diferentes segmentos sociais, dentre eles o educacional. As trocas possíveis entre os integrantes do ambiente escolar são percebidas como interessantes para o desenvolvimento dos envolvidos, assim, a interação entre os alunos com e sem deficiência passa a ser percebida como um dos fatores que, se analisados, abrem caminho para a consolidação da inclusão. Percebendo, porém, a disparidade existente sobre a teoria e prática, faz-se necessário perceber, de forma sistematizada, como a realidade se encontra, para tanto, uma ferramenta confiável deve ser utilizada para direcionar caminhos possíveis de atuação. Assim, o presente trabalho teve como objetivo validar um instrumento de pesquisa que analisa a interação entre alunos com e sem deficiência nas aulas de educação física escolar. Para tanto, realizamos dois processos que englobam a validação de um instrumento: a de face e a semântica. Assim, foi solicitado a três professoras estudiosas das áreas de interação, inclusão e educação física escolar para analisar o instrumento e tecer comentários e sugestões sobre os mesmos. Para o passo seguinte foi solicitado aos acadêmicos da área de educação física que aplicassem o instrumento em instituições escolares para buscar a compreensão que os aplicadores teriam com relação ao instrumento. Permeando essa discussão, foi realizado um levantamento sobre os elementos que estão interligados ao processo inclusivo e diretamente relacionados aos itens selecionados para a construção do instrumento avaliativo: a inclusão, o ambiente escolar, atitudes e estratégias do professor, a educação física, a interação entre alunos com deficiência / alunos sem deficiência, alunos / professor. Pode-se perceber que o levantamento realizado referente aos itens anteriormente citados contribuiu para a formulação do instrumento e a percepção da dinâmica e complexidade que o processo inclusivo carrega consigo. O instrumento proposto para avaliar o cotidiano das aulas de educação física e as interações foi, depois do processo de validação semântica, compreendido pelos aplicadores que relacionaram a utilização dessa ferramenta para análise contextualizada das relações corridas durante as aulas observadas.

Palavras-Chaves: Inclusão social, Educação Física, Interação social, Validação de método.

SALERNO, Marina Brasiliano. **Interaction between students with and without disabilities: validation of instrument.** 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ABSTRACT

It seems that the process of inclusion has been discussed in theory; however it is still distant from the reality of persons with disabilities. The difficulty in accessing the legally acquired rights keeps this population from fully benefiting all the social segments, including the educational. The possible changes among the members of school environment are interesting for the development of all people involved, in a way that the interaction between students with and without disabilities is realized as one of the factors which, if analyzed, open the path to the inclusion consolidation. Despite the clear disparity between theory and practice, it is necessary to realize, in a systematized way, what is the reality like. In order to do that, a reliable tool must be used to direct the possible procedures. Therefore, this dissertation aims to support a research instrument which analyzes the interaction between students with and without disabilities inside the physical education classes. For that reason, we performed two procedures which comprise the validation of an instrument: content and semantics. So we requested three teachers, who are scholars in the areas of interaction, inclusion and physical education, to convey comments and suggestions about these subjects. At the next step, scholars of the physical education area were requested to apply the instrument at schools to seek the comprehension the applicators would have regarding this instrument. Concerning this discussion, a survey was made about the elements connected to the inclusion process and directly related to the selected items to the construction of evaluative instrument: the inclusion, the school environment, teacher's attitudes and strategies, the physical education, the interaction between students with disabilities/students without disabilities, students/teacher. It's possible to realize that the performed survey referring to the previously mentioned items contributed to the instrument formulation and the perception of the dynamics and complexity which the inclusion process carries. The instrument proposed to evaluate the daily physical education classes and the interactions was, after the process of semantics validation, comprehended by the applicants who associated the use of this tool in a contextualized analysis of the relations which occurred during the observed classes.

Keywords: Social inclusion, Physical Education, Social interaction, Method validation.

SUMÁRIO

1 Introdução	17
2 Inclusão – concepções e trajetórias.....	21
2.1 Aspectos legais e diretrizes sobre o processo inclusivo.....	21
2.2 Avaliar para planejar ações.....	27
3 O contexto interativo – escola, atividade e personagens.....	33
3.1 Educação física escolar.....	34
3.1.1 Abordagens da educação física enquanto forma de reflexão sobre a área	42
3.1.2 Educação física adaptada: a descoberta de todos os alunos.....	54
3.2 Sobre professores e alunos.....	57
3.3 Interagir para conhecer e agregar.....	60
4 O instrumento.....	71
5 O método.....	79
5.1 Validação.....	79
5.1.1 Validação de face.....	80
5.1.2 Validação semântica.....	81
6 Resultados.....	83
6.1 Contribuições da validação de face.....	83
6.2 Contribuições da validação semântica.....	90
6.3 Contribuições da reaplicação da validação semântica.....	94
6.4 Instrumento final.....	96
Discussão.....	101
Considerações Finais.....	109
Referências bibliográficas.....	113
Anexos.....	121

1 INTRODUÇÃO

O processo inclusivo carrega consigo a história de uma trajetória marcada por mudanças, interesses, conhecimento pessoal e abertura ao outro:

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre você mesmo e sobre cada um dos outros em um situação de diversidade de idéias, sentimentos e ações[...] (PEDRINELLI, 2002, p. 54)

Participar, compreender e agir exigem além do engajamento formas de sistematização do olhar para que se possa ter um direcionamento coerente com a ação desejada não se perdendo em meio à complexidade das relações e ações.

Através do envolvimento com o processo inclusivo, principalmente no ambiente escolar, foi que surgiu o interesse na realização do presente trabalho. A formulação e o teste de um instrumento de pesquisa caracterizado como uma ficha de observação passou a ser o objetivo de pesquisa que se desenvolveu através da elaboração de diferentes trabalhos acadêmicos.

Com os estudos passou-se a compreender o ambiente escolar como aquele que engloba desde a construção física das estruturas – sala de aula, sanitários, bebedouros, cantinas, refeitórios, quadras poli-esportivas, secretaria administrativa – até as relações que cercam esse ambiente - entre os alunos, professores, coordenadores, diretores, merendeiros, faxineiros – que o transforma em uma esfera mais ou menos acolhedora ou segregadora.

As relações se tornaram interesse principal dos estudos quando notou-se que pela existências dessas se constrói a personalidade, os grupos de amizade, fatores de influência direta na vida de uma pessoa. A interação entre as pessoas passou a ser estudada e compreendida como a sutileza de ações corporais que podem transmitir sentimentos (ARGYLE; TROWER, 1979) até a elaboração de papéis sociais dentro de um grupo e o desenvolvimento dos envolvidos nesse ambiente de troca (RAMALHO, 1996; TREVISAN, 1997; BOATO, 2002). Além disso, são pelas trocas, das conversas, do conhecimento do outro que laços podem ser formados, a amizade construída e o processo inclusivo consolidado.

Relacionando ao processo inclusivo, pesquisou-se, então, como estavam ocorrendo as interações entre os alunos com deficiência e sem deficiência nas aulas de educação física do ensino regular (SALERNO; ARAÚJO, 2004). Foi percebido que havia a proximidade física entre os alunos sem deficiência e com deficiência, porém, a interação não era freqüente entre os mesmos. Para além desses fatores, há a relevância das atitudes dos professores enquanto facilitadores da interação entre os alunos com e sem deficiência, sendo que os mesmos poderiam intervir de forma a incentivar a interação tanto pelo incentivo quanto da elaboração de aulas que possibilitassem a participação efetiva de todos, ou poderia desmotivar a interação conforme a realização de atividades paralelas aos alunos com deficiência ou atividades que salientam a dificuldade e não a possibilidade.

Utilizando a observação como método para alcançar o objetivo da primeira pesquisa, foi possível elencar suas facilidades e dificuldades. Primeiramente, estar no local onde acontecem as aulas, olhando os alunos realizando-as de um local afastado facilita as observações de diferentes ocorrências e focando a atenção no aluno com deficiência, percebeu-se a facilidade para discutir e debater sobre o ambiente escolar: as disputas, as cooperações, a relação com os professores e com os alunos, a expectativa por começar as atividades, a frustração quando a aula acaba. Estar lá e atenta às aulas foi interessante. Porém, a dificuldade encontrada foi com relação ao instrumento elaborado como roteiro para aquela pesquisa que não se mostrava completo, a literatura não indicava um instrumento específico para direcionar as observações, algo que contribuiria para que as mesmas não fossem desviadas por outros acontecimentos.

Assim, surgiu a necessidade de elaborar um instrumento que pudesse avaliar, de forma contextualizada, a interação dos alunos com e sem deficiência nas aulas de educação física do ensino regular. Pensando nisso, foi estruturado um instrumento que visa explorar os elementos que compõem o ambiente escolar - em seu termo mais amplo -, as ações dos professores, a proposta pedagógica e as atitudes dos alunos como fatores relevantes na construção da interação entre os alunos.

A interação, como estudado, poderia ser compreendida pelo mais sutil gesto de um olhar, porém, o foco de nossa observação passou a ser a capacidade de iniciar e estabelecer as relações, elemento que garante as trocas entre os indivíduos envolvidos.

Deu-se início, então, à elaboração do instrumento pautado em outros trabalhos presentes na literatura que se aproximassem do tema de interesse: a interação entre alunos com e

sem deficiência na educação física. Após a aplicação piloto do instrumento, questões relevantes para serem acrescentadas ao instrumento proposto bem como sua possibilidade de aplicação e percepção de influências na interação (SALERNO, 2007).

A fase seguinte passou a ser testar o instrumento construído, validá-lo, buscar compreender se o mesmo poderia ser compreendido por aqueles que o aplicassem.

Assim, o objetivo do presente trabalho foi de buscar a validação do instrumento como forma de registrar os contextos presentes na educação física escolar que, a nosso ver, podem ser facilitadores ou não da interação entre alunos com e sem deficiência. O início dessa validação engloba a validação de face e a validação semântica, momento no qual o conteúdo do instrumento é testado e discutido primeiramente por estudiosos da área da educação física os quais puderam opinar, dar sugestões de alterações sobre o conteúdo do instrumento. Na validação semântica, o conteúdo do instrumento foi testado na prática, tendo sido aplicado por alunos de graduação em educação física, procurando discutir possíveis dificuldades na compreensão do instrumento e do texto utilizado na redação do mesmo.

Optando pela realização de um estudo mais reflexivo, o presente trabalho extrapolou a objetivo central de validação do instrumento para poder discutir um panorama geral do processo inclusivo – sua trajetória, conceitos, ações – da educação física – culminando na educação física escolar com suas alterações de objetivo e objeto de estudo – e dessa influência nos participantes: professores e alunos. Não se deixou de discutir a interação como foco principal, refletindo a mesma inserida na sociedade para o crescimento de todos, apresentando estudos que focaram a interação entre pessoas com e sem deficiências inseridas ou não no contexto escolar.

O presente trabalho apresenta, assim, uma estrutura de discussão sobre o processo de inclusão no qual se apresenta o delineamento englobando elementos legais e atitudinais desde a busca pela normalização, tentando transformar a pessoa com deficiência no ideal de normalidade da época; a intenção da integração com o intuito de aproximar essa população da sociedade com momentos de preparação da mesma para a participação ativa; até alcançar a inclusão, ou seja, a aceitação do diferente como um fator presente na sociedade, ampliando a possibilidade real de atuação da pessoa com deficiência.

Na seqüência, a análise da trajetória da educação física colaborou para a compreensão dos elementos excludentes carregados pelo seu histórico e a intenção de modificar

essas questões para a participação de todos no momento de aprendizagem dos diferentes temas da área.

Permeando essas questões discutiram-se as relações envolvidas focadas principalmente nos participantes diretos das aulas de educação física: os professores, os alunos com e sem deficiência. Foram tratadas questões referentes à responsabilidade de mediação dos professores no momento da interação tanto dele com os alunos quanto dos alunos para com os alunos.

Após esse panorama, foi apresentado o instrumento para elucidar seu processo de elaboração realizado em outro trabalho acadêmico. Dando seqüência, à explicação do método de validação apresentando os resultados obtidos com a validação de face e semântica.

Finalizando o trabalho com a discussão interligando os fatores apresentados e discutidos com o instrumento apresentado e validado.

2 INCLUSÃO – CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIAS

O tratamento com o qual a pessoa com deficiência contou ao longo da história ocorreu de diversas formas de acordo com crenças e atitudes determinadas pelas diferentes épocas. Abandonadas, santificadas ou sofredoras de um castigo dos deuses, as pessoas com deficiência aparente despertavam interesse, pena, medo, entre outros (SILVA, 1987; CARMO, 1991; AMARAL, 1994; SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008).

Após essa fase, mais próximo de nossos tempos, a pessoa com deficiência passou a ser percebida como um ser humano que requeria cuidados. Assim, as diferentes formas de atendimento foram alterando o modo de compreender a pessoa com deficiência. Diferentes reflexões, conceitos e conhecimentos foram modificados e ampliados alterando de forma lenta e contínua a sociedade.

2.1 Aspectos legais e diretrizes sobre o processo inclusivo.

As alterações acima citadas podem ser analisadas discutindo diferentes formas de atendimento à pessoa com deficiência, tendo sido apresentada de diversas formas ao longo dos anos, desde sua permanência em locais alijados da sociedade até a busca pela sua participação real na mesma. No transcorrer desse processo, diversas foram as compreensões referentes às possibilidades de realizações dessa população, partindo do desconhecimento de potencialidades até a percepção da necessidade de estímulos para seu pleno desenvolvimento enquanto cidadão.

Até aproximadamente a década de 1960, as pessoas com deficiência recebiam atenção, educação e cuidados inseridos exclusivamente em instituições especializadas com o objetivo de tentar prepará-las para viver em sociedade, ou seja, tentavam conduzi-las à normalidade (SILVA, 1897).

O conceito de normalidade estava relacionado ao que era aceito como correto e normal em cada sociedade. Assim sendo, a busca da oralidade do surdo, a utilização de meios

para que a pessoa com baixa visão pudesse enxergar a escrita dos videntes, entre outros fatores, foram utilizados não havendo reflexão sobre a real necessidade da pessoa.

A especificidade de cada condição de deficiência sendo ela, sensorial, motora ou cognitiva, fez com que também as instituições fossem especializadas em uma determinada condição de deficiência. Dessa forma, pensava-se que os elementos que as levariam à normalidade seriam melhor trabalhados nos grupos de “iguais” (SILVA, 1989).

Entende-se, porém, a necessidade de oferecer subsídios diferenciados para cada pessoa com deficiência, entretanto, limitar a convivência entre grupos de “iguais” limitava também a interação entre as pessoas. Isso foi demonstrado nos resultados da pesquisa publicada por Glatt (1989), na qual constatou a falta de contato que havia entre pessoas institucionalizadas com outros que não fossem os familiares e os profissionais da instituição.

As questões levantadas a partir das discussões concernentes à instituição especializada cercavam temas referentes à incapacidade do sistema educacional em atender as pessoas com deficiência na rede regular de ensino (FONSECA, 1991).

As discussões tomaram corpo a partir do ano de 1981 considerado como o Ano Internacional do Portador de Deficiência, momento no qual algumas metas foram traçadas e iniciativas foram tomadas nos países que participaram desse encontro.

Após tais discussões foram redigidos documentos internacionais que objetivavam avaliar as condições de acesso e participação da pessoa com deficiência, propor atuações com relação à formação de profissionais capacitados, políticas de acessibilidade e metas para serem alcançadas ao longo dos anos como a participação efetiva na sociedade com direito à educação, ao trabalho, ao lazer, ao esporte, à saúde...

Em 1981 foram publicadas a Declaração de Cuenca e Declaração de Sunderberg. Ambos os documentos objetivavam a participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade com ênfase na educação, eliminação de barreiras arquitetônicas e acesso à cultura (SILVA, 2005; SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008).

Os países participantes das discussões envolvendo a pessoa com deficiência assinaram documentos nos quais concordavam e se dispunham a realizar ações em seus países para a concretização das metas traçadas. Cabe, então, uma análise sobre a influência exterior na tomada de decisões. Sendo o Brasil um país em desenvolvimento, dependente de recursos financeiros e tecnológicos de países desenvolvidos, dominantes no momento de oferecer

subsídios, a influência dos mesmos se fortificava no sentido de transformar numa obrigação uma transformação histórica como da inclusão da pessoa com deficiência, sob pena de dificultar parcerias ou acordos financeiros (SILVA, 2005).

Assim, sobre a pressão de alcançar as metas pouco se planejou para realizar as ações sugeridas. Ou seja, havia a proposta de inserção da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, no campo do trabalho, do lazer, porém, esses fatores exigem reflexões e alterações de valores (SILVA, 2005).

As primeiras modificações, no que tange à educação, ocorreram no âmbito legal, considerando-a como um direito de todos, a afirmação de que a educação da pessoa com deficiência deve ser realizada preferencialmente no ensino regular, é encontrada e reafirmada em diferentes documentos:

- Constituição Federal Brasileira (1988): *Título VIII, da Ordem Social: Artigo 208: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.*
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996): *Capítulo IV Artigo 58º: Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.*
- Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), a qual se pautou nos documentos acima para propor estratégias de atuação e reflexão acerca do processo inclusivo também considerou os elementos voltados à educação da pessoa com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

O termo “preferencialmente” utilizado nos documentos, abre margem à discussão quando possibilita alternativa principalmente utilizada para pessoas que demonstram um nível de comprometimento motor ou cognitivo alto, ou seja, a dificuldade encontrada da real participação no ambiente escolar em decorrência da necessidade constante de auxílio para realização das atividades ou a incapacidade de realizá-las em decorrência de um quadro mais

grave. Compreendendo a possibilidade de alunos com alto grau de comprometimento obterem melhor atendimento em espaços especializados, percebe-se, ainda, a possibilidade do não atendimento ao aluno com deficiência que não apresenta grande comprometimento, com a resposta formulada sendo a do não preparo do espaço e do grupo de profissionais para o atendimento ao mesmo.

No transcorrer do tempo com as alterações legais e atitudinais, percebeu-se a modificação no atendimento da pessoa com deficiência e no entendimento construído sobre a mesma. Dessa forma, apresenta-se brevemente o processo a partir da reflexão sobre a integração da pessoa com deficiência.

Esse processo desencadeou a integração da pessoa com deficiência, aproximadamente na década de 1980, momento que precede a formulação do conceito de inclusão, que é entendido por Sato, Cardoso e Tolocka (2002) como sendo o fim da exclusão total do deficiente. Os alunos foram inseridos nos prédios escolares, porém, em classes especiais que possuíam horários especiais, metodologias especiais, entre outros. Assim, o aluno passa a ser notado como um aluno com necessidades educativas especiais.

As classes especiais se assemelhavam às instituições especializadas no fato de tentar dar os subsídios necessários para que o aluno freqüentasse a classe regular. Ou seja, a classe especial fora criada com caráter transitório para que o estudante se adequasse ao cotidiano e às normas da escola para que, em seguida, fosse inserido na classe regular (BRASIL, 2001).

Sobre a classe especial Fonseca (1991, p. 85) se coloca: “educar em ‘ghettos’ ou em envoltórios isolados (vulgo ‘classes especiais’), é, numa certa dimensão deseducar, na medida em que se assume que os deficientes não têm hipóteses de aprender”.

O caminho proposto seria, então, da instituição para a classe especial para, finalmente, a classe regular. Porém, o caminho que ocorria era o inverso. A classe especial fora rotulada como a classe dos que não sabiam e se transformou em uma forma de ameaça aos alunos que não se enquadravam no comportamento considerado adequado para a instituição de ensino.

Outra dificuldade encontrada no fator integração ocorreu como a forma de avaliar a capacidade de um aluno de participar ou não da classe regular. Utilizava-se o teste de QI, porém, não havia a percepção de múltiplas inteligências que poderia fazer com que o mesmo obtivesse possibilidade de participar com suas capacidades (BAILÃO; OLIVEIRA; CORBUCCI, 2002).

Além desses fatores pontuais de avaliação, houve a reflexão da terminologia empregada sendo discutido o uso do termo alunos com necessidades educativas especiais. Todos os alunos possuem, em algum momento escolar, dificuldade, independente de disciplina. Considerar-se-ia, então, todos os alunos como sendo com necessidades especiais? Ou apenas as pessoas com deficiência que se enquadrariam nesse conceito.

Sobre isso, Rodrigues (2000, p. 71) discorre acerca de três fatores:

[...] dizer que um aluno tem necessidades educativas especiais significa fundamentalmente três coisas: em primeiro lugar que eles têm necessidades educacionais (e não só necessidades de tratamento ou ocupacionais), em segundo lugar que algumas das necessidades que ele possui são especiais (no sentido que não fazem parte do repertório de respostas da escola regular) e finalmente que só algumas das necessidades educativas são especiais: outras (freqüentemente a maioria) não o são (o que permite a sua resposta no âmbito da 'integração' ou 'inclusão' na escola regular).

Esse conceito aponta fatores como a utilização de atividades meramente ocupacionais e não de aprendizagem, além de chamar a atenção para que a necessidade especial é uma característica permanente do aluno sendo a escola apontada como incapaz de responder ao que o aluno necessita.

Isso não significa dizer, contudo, que as pessoas com deficiência podem ser deixadas no ensino regular sem qualquer discussão sobre suas reais necessidades, sejam elas o uso do Braille, das LIBRAS, entre outros meios para garantir seu melhor aproveitamento dos conteúdos trabalhados.

Assim, a não adequação da escola ao educando fez com que estudiosos percebessem a importância da instituição especializada como sendo aquela que já o conhece e pode contribuir para sua formação global. A indicação de um tipo de escola para integração do aluno com deficiência não implica na exclusão da outra. Para a formação e desenvolvimento global do aluno não poderia haver um trabalho excludente e sim um trabalho conjunto no qual a pessoa com deficiência terá o melhor atendimento nas duas, sendo que uma suprirá as ausências da outra (SILVA, 2005).

Aproximadamente na década de 1990 foi proposta a inclusão escolar, ou seja, a pessoa com deficiência iria freqüentar a classe regular de ensino. Uma das diferenças básicas observadas entre a integração e a inclusão diz respeito à forma pela qual as pessoas com deficiência deveriam ser atendidas pelas escolas, ou seja, a transformação exigida deixaria de

focar o aluno e passaria para a escola. Ao procurar o ensino regular durante a integração o aluno com deficiência deveria demonstrar capacidades já adquiridas para o ingresso e permanência na mesma. Já para a inclusão, a escola deveria suprir as necessidades dos alunos, ou seja, as modificações e a ampliação da visão de ser humano deveriam ser, em maior proporção, realizadas pela escola (RODRIGUES, 1991)

Assim, no início das discussões referentes à inclusão enquanto um processo, a mesma era vista como um fator a ser alcançado através do conhecimento desse indivíduo por muito deixado à margem. Sobre isso esclarece Werneck (1999, p. 25):

Para incluir é preciso reconhecer.
Um dia escola será só escola. Nem especial, integradora ou inclusiva. Sociedade?
Sociedade. E ponto.
Trabalho, apenas trabalho.
Estaremos dispensando adjetivos.
Por enquanto, não pulemos etapas.
Para incluir é preciso reconhecer. Ainda.

Após esse reconhecimento e percepção do ser humano por trás de uma condição de deficiência, a inclusão pôde ser compreendida como um fator que engloba todos sem perder de vista as necessidades especiais que cada ser humano carrega consigo. A inclusão passou a ser um fator de oportunidade para todos, ou seja:

A inclusão é o resultado da soma das oportunidades bem-sucedidas que são possibilitadas a qualquer cidadão e não somente dos decretos, sem oportunizar o real acesso às oportunidades e aos meios para superar os desafios que promovam o seu desenvolvimento (ARAÚJO, 2003, p. 89).

Dessa forma, esses conceitos sugerem a percepção que as discussões da inclusão da pessoa com deficiência foram interessantes para ampliar o olhar para aqueles que não possuem uma condição de deficiência e estão à margem das oportunidades reais.

Ainda com esse olhar amplo, as questões envolvendo a pessoa com deficiência causam constrangimento devido a pouca convivência durante as atividades da vida diária, ou seja, poucos foram aqueles adultos de hoje que tiveram contato em suas escolas, e atividades paralelas, com a pessoa com deficiência. Isso pode levar à atitudes diversas, desde o ataque, fuga, abandono até a negação ou super proteção, como destaca Amaral (1994).

As atitudes de negação, abandono, super – proteção são encontradas na sociedade nos dias de hoje ainda que as discussões sobre a inclusão da pessoa com deficiência sejam consideradas esgotadas.

Esse esgotamento conceitual não garante a participação ativa da pessoa com deficiência na sociedade. A concretização da inclusão “não acontecerá antes de uma mudança real de atitudes frente aos preconceitos e que isto não se dará através de decretos, portarias ou outras formas de imposição” (SILVA; ARAÚJO; DUARTE, 2004, p.1).

Significa dizer, então, que ainda que os conceitos estejam bem formulados, englobando a pessoa com deficiência e outros que se encontram à margem da sociedade como uma forma de oferecer acesso às possibilidades, a inclusão ainda não se concretizou em forma de atitude, bem como as leis e propostas discutidas que sustentam a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular que não são cumpridas.

Assim, seria ingenuidade afirmar que finalizado um conceito o processo histórico – cultural ocorra de maneira espontânea, seria o mesmo que dizer que feitas as leis não haverá infrações.

As ações junto à democratização dos diferentes segmentos da sociedade são pertinentes para diminuir barreiras até que aqueles à margem possam ser conhecidos, compreendidos e respeitados enquanto cidadãos.

2.2 Avaliar para planejar ações

Compreendendo a inclusão como um processo histórico e complexo, após a discussão anterior, passa-se para o momento de reflexão da atualidade. Percebendo a disparidade entre conceito e realidade, a avaliação demonstra ser um elemento necessário para analisar essa discordância.

Centrando a atenção no processo inclusivo no âmbito escolar a ausência de um planejamento das atitudes referentes à chegada da pessoa com deficiência no ensino regular fez surgir questões a serem discutidas.

Pode-se pensar sobre as pessoas que irão atuar diretamente com os alunos com deficiência: os professores. Muitos desses profissionais não tiveram em sua formação disciplinas que discutissem as causas e conseqüências das diferentes condições de deficiência, bem como suas limitações e principalmente suas possibilidades. Compreende-se que sua formação inicial não irá delinear todos os traços de sua ação profissional, porém, os professores que discutem temas relacionados à pessoa com deficiência podem chegar ao ambiente de trabalho de forma mais propícia para realização de alterações e buscas para aprimorar e garantir a participação de alunos com deficiência.

Apesar dos estudos realizados e do progresso obtido na participação da pessoa com deficiência, ainda encontra-se reações próximas ao conceito de integração, ou seja, ainda busca-se preparar a pessoa com deficiência para a vida em sociedade (SALERNO; ARAÚJO, 2004).

Ainda que o meio ambiente se adapte às pessoas com deficiência, o desconforto gerado pela chegada não preparada minimamente desses alunos pode afetar o relacionamento, tornando-o infantilizador, super protetor ou constrangedor. Assim, há a necessidade e o cuidado mínimo quando se pensa em preparar um ambiente para receber uma pessoa com deficiência de modo que a mesma, ao chegar, perceba a acessibilidade e acolhimento (ARAÚJO, 2008).

As atitudes esperadas giram em torno da busca pelo conhecimento que pode ser formalizado através de formação de grupos de estudos entre os professores, a busca por cursos de especialização, além de medidas governamentais que pudessem oferecer subsídios para que o professor desenvolva um trabalho adequado.

Para além desses fatores, o Sistema de Ensino ainda se baseia no rendimento focado em determinadas disciplinas, tais como o Português e a Matemática, foco dos principais instrumentos de avaliação de Governos Estadual e Federal (SARESP e Prova Brasil, respectivamente). Tais resultados de rendimento são comparados entre as escolas e com relação à ela mesma, contudo não há qualquer análise contextualizada, ou seja, não se busca analisar o avanço de cada aluno. “A grande maioria das escolas que conhecemos hoje se organiza na lógica da uniformidade de currículo, ritmos e métodos para atender a todos os alunos” (RODRIGUES, 2008, p. 106). A base no rendimento pré-estabelecido e na uniformidade reflete as ações governamentais que buscam o melhor rendimento para contabilizar estatisticamente e não para que o aluno possa compreender-se enquanto cidadão atuante.

Esse fator de avaliação vai de encontro com o ideal de inclusão que preconiza que cada aluno possa participar da escola oferecendo o seu melhor.

Ainda que esses mecanismos de comparação (avaliações escritas e pontuais) levem em conta laudos que diagnostiquem o aluno com deficiência, principalmente quando se pensa sobre a pessoa com déficit cognitivo, não há meios de se perceber quais foram os avanços realizados por esses alunos por conta desse processo não ser longitudinal.

A troca com outros alunos também é um fator de análise, haja vista que laços de amizades são formados durante os anos escolares. Essa vivência social, além dos conteúdos pragmáticos, deve ser considerada como um elemento na formação do sujeito que compõe uma sociedade.

Como discutido anteriormente, a inclusão pode ser considerada como um conceito estruturalmente acabado ou esgotado no âmbito acadêmico, porém, com relação à sua concretização real ainda requer diferentes estudos e formas de intervenção junto aos locais nos quais as pessoas com deficiência irão participar.

Essa disparidade entre o conceito formulado e a realidade deve ser acompanhada para que haja planejamento e posterior realização de medidas para buscar igualar esses dois fatores que se completam – a teoria e a prática. A manutenção dessa diferença retarda a possibilidade de novas reflexões e a abertura de novos campos de atuação da pessoa com deficiência.

Desse modo, faz-se necessário avaliar questões relacionadas à inclusão escolar para poder definir as ações encontradas nas instituições escolares e formular atitudes com base no que se quer alcançar, ou seja, a oportunidade de participação de todos os alunos com deficiência de forma efetiva no âmbito educacional.

Para a concretização dessa avaliação são consideradas três palavras-chave:

[...] verificar, situar, julgar:
Verificar a presença de qualquer coisa que se espera (conhecimento ou competência);
Situvar (um indivíduo, uma produção) em relação a um nível, a um alvo;
Julgar (o valor de...) (HADJI, 1994, p. 28).

Entende-se, assim, que no momento da avaliação busca-se verificar a presença ou não de um elemento, no caso do presente trabalho a efetivação do processo inclusivo, a participação dos alunos com deficiência nas aulas de educação física; situar o momento em que

encontramos a inclusão no ambiente real (não na formulação do conceito); para julgar o momento vivido com base no que foi verificado e o que se deseja alcançar com esse processo, ou seja, a participação efetiva de alunos com deficiência nas aulas de educação física do ensino regular.

O instrumento proposto, assim, não possui o significado apenas de julgar ou apontar os resultados obtidos ou os rendimentos e sim busca verificar, de forma sistemática, o processo de inclusão. A formulação de juízos de valor irá ser baseada nos conceitos aos quais se quer igualar a realidade, assim, avaliando, pode-se dizer o quão distante um está do outro e, então, construir possibilidades de atuação sem perder de vista o objetivo.

Então, entende-se que a avaliação é:

[...] o processo de coletar informações [...] Entretanto, a avaliação é mais do que simplesmente a coleta de informações; e a coleta com um objetivo. A avaliação é o processo de coleta de dados com o objetivo de (1) especificar e verificar problemas e (2) tomar decisões...(SALVIA; YSSELDYKE, 1991, p. 5)

Assim, percebe-se a avaliação como uma constante nos processos, haja vista que, para não sair das linhas objetivas do trabalho, passa a ser interessante as avaliações enquanto partes integrantes de projetos.

Assim, o temor da avaliação que existe pelo fato de se buscar rendimento pré-determinado se dissipa quando há o interesse de realizar a verificação da existência de um dado, a contextualização do mesmo para verificar a adequação da teoria e por fim colocar um juízo de valor no que diz respeito ao como se encontra determinada situação. A partir dessa delimitação do que se tem de forma contextualizada, parte-se, então, para as tomadas de decisão sobre os próximos passos.

Avaliar passa a ser uma forma de colaboração com o desenvolvimento, não apenas aponta erros, e sim, propõe atitudes elaboradas a partir da análise dos resultados obtidos de forma contextualizada, compreendendo a atualidade e entorno da instituição.

Dessa forma, fazendo uso do instrumento proposto na presente pesquisa no que diz respeito ao processo inclusivo, pode-se buscar perceber como ele está ocorrendo no âmbito escolar, focando as aulas de educação física como contexto, para posterior formulação de propostas de atuação.

O presente instrumento poderá ser utilizado como uma forma para diagnosticar elementos dos prédios escolares e a possibilidade dos alunos com deficiência transitar pela

instituição de ensino; aspectos profissionais no que se diz respeito à formação dos mesmos, sua experiência e necessidades de aprimoramento; e aspectos de interação entre os integrantes das aulas de educação física.

Tais dados poderão ser utilizados como forma de conduzir políticas públicas, detectar a necessidade de realização de cursos para aprimoramento dos profissionais envolvidos, de reestruturação dos prédios escolares, entre outros.

3 O CONTEXTO INTERATIVO – ESCOLA, ATIVIDADES E PERSONAGENS

Pertencer a um contexto significa, em um primeiro olhar, ter acesso às diferentes estruturas do ambiente, sendo elas físicas ou sociais.

Ao eleger a escola como um ambiente a ser estudado, deve-se pensar na possibilidade de aproveitamento da estrutura física por todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

Os Estados devem reconhecer a importância global das possibilidades de acesso no processo de conquista da igualdade de oportunidades em todas as esferas da sociedade. Para pessoas com deficiência de qualquer natureza, os Estados devem estabelecer programas de ação para que o meio físico seja acessível e adotar medidas para garantir o acesso à informação e à comunicação (BRASIL, 2001).

De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), acessibilidade significa “Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT, 2004, p. 2).

Dessa forma, quando há a reflexão entorno dos equipamentos escolares adaptados para a pessoa com deficiência, objetiva-se oferecer a acessibilidade às diferentes estruturas escolares para seu aproveitamento integral.

As normas referentes à estrutura de prédios, espaços e equipamentos são detalhadas pela ABNT, determinando angulações e espaçamentos de banheiros, angulação de rampas, tamanho de corrimão, entre outros, principalmente para reformas e construções de imóveis, sendo que atualmente todos os imóveis construídos devem ter em seu projeto a acessibilidade, algo que já é de direito mas não de fato..

Porém, para perceber as adaptações que garantam a acessibilidade às pessoas com deficiência, deve-se observar o espaço pelo qual irá passar a pessoa com deficiência, se há muitos obstáculos, se há segurança para o trajeto, o conforto para a realização de tarefas sentadas, entre outros elementos.

Constatar possíveis adaptações realizadas no interior da escola passa pela capacidade da pessoa com deficiência de ir e vir no seu interior. Dessa forma, poderá ser garantida a chegada do aluno a todos os espaços físicos, podendo participar do ambiente escolar que compreende não apenas espaços físicos como também as relações interpessoais.

Inserida no ambiente escolar com o intuito de compreender e aprofundar as discussões a respeito do contexto em que ocorrem as interações entre alunos com deficiência e sem deficiência serão apresentados elementos que constituem o momento selecionado: as aulas de educação física.

Percebe-se, então, a necessidade de se compreender o histórico que envolve a disciplina educação física, pano de fundo do presente estudo, bem como refletir brevemente sobre as personagens envolvidas – professores e alunos - e a interação entre as mesmas.

3.1 Educação Física Escolar

Atualmente entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento que engloba fatores biológicos, psicológicos, sociais, culturais, entre outros. Tais fatores podem ser compreendidos como complementares, devendo ser base para a formulação de trabalhos que serão aplicados às diferentes populações. Essa diferenciação das populações com as quais se trabalha abarca os elementos acima citados, além dos objetivos dos alunos que podem partir desde a reabilitação até a estética. Assim, a atuação do profissional da educação física alcança diversos espaços, tais como: escolas, clubes, escolinhas de esportes, colônias de férias, empresas, entre outros.

Em cada local que se insere a educação física tem objetivos diferenciados voltados para o público que atendem. Exemplos: a educação física inserida na academia possui valores voltados à estética, ao desenvolvimento físico ou melhora do mesmo em decorrência de problemas de saúde. Inserida em locais como colônia de férias pretende oferecer momentos de lazer àqueles que se propõem a participar. As atividades alocadas em clubes podem oferecer desde a prática de ginástica com caráter estético até o ensino sistematizado de modalidades esportivas. A educação física escolar pode ser compreendida como um momento no qual os

alunos irão experimentar diferentes formas de movimento, compreender seu corpo e sua atuação na sociedade, assim, expressar-se das mais diversas maneiras compreendendo os fenômenos que envolvem o esporte, a dança, a ginástica, a luta, o jogo, atividades circenses, teatrais, etc.

Apresentadas de forma simplista, os diversos objetivos específicos da educação física não são percebidos por aqueles que dela farão uso, porém, pode-se discutir que cabe ao profissional da educação física que atua nesses diversos campos ter em mente os fatores que permeiam a educação física – biológicos, sociais, psicológicos, culturais, de lazer, entre outros. Tais elementos podem ser apresentados e discutidos com os praticantes para que os mesmos tomem ciência do que estão fazendo, os motivos, os percursos e da proposta pedagógica selecionada pelo professor.

Essa possibilidade de ampliar a atuação e os olhares sobre a área da educação física percorreu longos caminhos até ser estruturada.

Centrando a atenção inicial a partir das últimas décadas do séc. XVIII e durante o séc. XIX, percebe-se nesse período a sistematização crescente das práticas que envolviam as atividades físicas (BRACHT, 1992).

Tal sistema foi oriundo de diferentes interesses norteadores de cada época e de cada região. Tais vertentes foram propagadas em diferentes regiões do mundo e contribuíram para a construção do que por hoje se entende por educação física.

Inicialmente compreendida como Ginástica, essa atividade serviu – e pode-se dizer que em alguns casos ainda se permite servir – aos interesses vigentes do grupo dominante de um determinado período histórico.

O momento citado se contextualizava por mudanças tanto sociais quanto econômicas. A Europa, local no qual se iniciavam tais transformações, encontrava-se sobre forte influência do nacionalismo e do liberalismo, com uma população emergente: a burguesia (BETTI, 1991).

A Revolução Industrial, que ocorreu na Inglaterra em 1760 e na Europa continental a partir de 1850, trouxe consigo a migração das pessoas do campo para as cidades, o produto manufaturado deu espaço ao produto industrializado e a transformação do artesão em trabalhador especializado na execução de uma parte da linha de produção (SOARES, 2004).

A velocidade das mudanças não foi suficientemente acompanhada de estratégias para alocar o proletariado, melhorar a qualidade do trabalho, melhorar a infraestrutura das cidades para oferecer os serviços necessários à população.

A burguesia, classe social emergente, objetivando o lucro, não planejou o futuro de forma a sanar problemas provenientes da falta de organização dos mesmos. As doenças se alastraram até alcançar a burguesia e a nobreza, os empregados passaram a não conseguir cumprir as horas de trabalho devido à carga excessiva além da falta de conhecimento por parte dos trabalhadores que dificultava o manuseio adequado das máquinas que compunham as fábricas.

Os problemas foram sendo resolvidos de acordo com sua chegada, ou seja, medidas paliativas foram tomadas e só então transformadas em formas de atuação para que não se repetissem. Esse fator era transmitido como uma forma de cuidar das pessoas que compunham a sociedade, porém, o real objetivo era o de fazer com que as pessoas suportassem as longas jornadas de trabalho (CASTELLANI FILHO, 1994).

Sendo o corpo o principal “instrumento” de trabalho, ele deveria ser cuidado e treinado para poder produzir mais em seu trabalho e em sua vida. Assim, formas de atuação foram sendo pensadas e dentre elas encontrou-se a atividade física como meio de sanar essas dificuldades. Um corpo saudável poderia trabalhar mais, gerar mais lucro, além de causar bem-estar àqueles que a praticam (CASTELLANI FILHO, 1994; SOARES, 2004).

Tendo em mente esse ideal os diferentes países iniciaram a proposição de modelos para serem trabalhados. Assim foram formulados os Modelos Ginásticos.

Tais modelos de ginástica estavam vinculados à formação de indivíduos saudáveis para o trabalho, à afirmação do nacionalismo crescente e ao preparo para possíveis guerras. Três foram os principais métodos inseridos na Europa continental e que influenciaram o desenvolvimento da educação física em diferentes regiões do mundo, sendo eles desenvolvidos em diferentes países: Alemanha, Suécia e França (SOARES, 1996).

O movimento alemão teve três grandes nomes envolvidos com sua construção e consolidação. Guts Muths foi um de seus primeiros fundadores juntamente com Friederich Ludwig Jahn, quem fortaleceu o caráter militar do método ginástico; e para sua consolidação e ampliação da atuação como plano futuro, Adolf Spiess que preocupou-se com a inclusão do movimento no sistema escolar (SOARES, 2004)

Franz Nachteggall, influenciado por aqueles que desenvolveram o método alemão e pensando na defesa da pátria, fundou o primeiro ginásio com o objetivo de oferecer ginástica para militares e civis com a finalidade de formar profissionais para trabalhar com esse modelo nas escolas da região formando, desde o início, pessoas saudáveis e que no futuro serviriam ao país. Assim sendo, a educação física foi obrigatória para crianças de 7 a 14 anos (BETTI, 1991).

Idealizado por Pehr Henrik Ling, o movimento sueco teve por base um Manual de Ginástica Militar e Esgrima que foi redigido pelo seu idealizador e adotado integralmente no exército do país.

O objetivo, mais uma vez, era o de formar o homem forte capaz de defender o seu país em possíveis guerras além de formar o homem saudável para trabalhar nas fábricas. Diferentemente do modelo alemão, o sueco foi dividido em quatro partes para alcançar um maior número de adeptos (SOARES, 1996):

- Ginástica Pedagógica ou Educativa: incluía atividades que todos conseguiriam realizar;
- Ginástica Militar: incluía movimentos da ginástica pedagógica mais atividades exclusivamente militares, tais como tiro e esgrima;
- Ginástica Médica e Ortopédica: foi formulada com base na ginástica pedagógica com o objetivo de eliminar vícios e os defeitos de postura;
- Ginástica Estética: também formulada com base na primeira ginástica citada e que objetivava o desenvolvimento harmonioso do corpo com movimentos leves para a melhora da beleza corporal.

As ginásticas que não apresentavam objetivos militares foram mais utilizadas em épocas de paz pelos países que adotaram o método sueco.

Na França pós-napoleônica, o espanhol Francisco Amoros deflagrou o método ginástico francês particularmente introduzido no exército para engrandecer as forças militares para defesa do país.

Seu idealizador formulou quinze séries de exercícios que poderiam ser aplicados em diferentes locais, contudo possuíam o foco na instituição escolar. Sua aplicação ficou a cargo de militares que demonstravam o conhecimento das séries propostas, mas sem preparo pedagógico para trabalhar com os alunos (BETTI, 1991; SOARES, 2004).

A consequência desse fator foi a busca científica para modos de aplicação das séries de acordo com a ciência, estudando a eficácia dos modos para alcançar os objetivos traçados.

Apresentando os três Métodos Ginásticos observa-se que as principais intenções dos mesmos estavam voltadas à defesa do país, pelo fato de possíveis novas guerras ser iminente, e ao desenvolvimento do homem saudável para que o mesmo produzisse melhor nas fábricas.

Diferentemente dos países da Europa continental a Inglaterra, isolada de combates iminentes pela sua geografia bem como sua marinha consolidada, não possuía preocupações tão fortes com relação à formação de homens combatentes como os países anteriormente citados. Assim, a preocupação maior e a resolução de problemas refletia mais na formação do homem saudável para o trabalho.

A educação nesse país pré-revolução industrial era considerada responsabilidade da sociedade civil, assim, havia pouco influência do Estado. As classes privilegiadas financiavam sua própria educação e a classe menos favorecida recebia educação através das igrejas ou locais que a ofereciam com caráter beneficente (BETTI, 1991).

Após a revolução industrial houve, também, o aumento da população nos grandes centros com pessoas que buscavam o trabalho nas fábricas. Com o aumento de pessoas o Estado passou a intervir na educação gradativamente. A partir de 1879 a escola passou a ser obrigatória para todos (BETTI, 1991).

Ao contrário dos países já citados, não foi a ginástica introduzida nas escolas como meio de formação, e sim o esporte.

Inicialmente, a atividade esportiva na Inglaterra era elitizada, apenas a aristocracia inglesa a praticava. Porém, nas escolas públicas, obrigatória a todos no período da Revolução Industrial, os alunos passaram a praticar esportes ainda que contra o consentimento das autoridades, fato que contribuiu para difundir a atividade entre as classes.

O aumento da prática esportiva, porém, não ocorreu juntamente com um ideal descompromissado com as diferentes camadas sociais. Ao final do séc. XIX e início do séc. XX o governo inglês, através do departamento de educação, fechou um acordo com os militares para que os mesmos ministrassem aulas de educação física nas instituições escolares.

O sistema empregado nas escolas primárias que recebiam alunos das classes menos privilegiadas foi o método sueco, como visto anteriormente liderado pelo seu precursor Ling. O objetivo não seria coerente, porém, se fosse traçado no sentido de formar homens fortes para defender sua pátria, haja vista que a marinha inglesa era respeitada e bem estruturada. Assim, o objetivo traçado por esse método envolvia a exigência da época: o trabalho nas fábricas. Homens fortes e saudáveis conseguiriam trabalhar por longas horas e não adoeceriam facilmente não causando prejuízo à indústria.

Uma vez mais a educação física foi utilizada com fins de fortalecer o ser humano que a realizava independentemente da compreensão da atividade realizada ou contextualização da mesma.

Já na escola pública destinada às pessoas com renda elevada, eram ministrados jogos com função de promover em seus alunos espírito de liderança, autodisciplina, entre outros, para formar os futuros chefes e empreendedores da nação (BETTI, 1991).

Fazendo uso do esporte como fonte primária de desenvolvimento para os dois extremos da sociedade: tanto do homem forte para produzir mais nas indústrias quanto a formação do homem criativo que estaria a frente da nação enquanto chefes, esse tema que compõem a educação física passou a ser difundido no país.

Assim, o fenômeno esportivo passou a ser compreendido como uma forma de sanar as dificuldades encontradas na época em decorrência do aumento populacional nas grandes cidades.

O discurso higiênico foi formulado com base na idéia da falta de higiene das pessoas ser ocasionada por um fator cultural, sendo aquelas de classe menos favorecida naturalmente não higiênicas. Assim, passa a ser importante ensinar às pessoas hábitos básicos de higiene pessoal, manutenção da moradia em estado de limpeza, entre outros fatores. (BETTI, 1991)

Contextualizando a falta de higiene como um fator natural e não como um problema social, a classe dominante fez com que, através das atividades físicas, as pessoas da classe menos favorecida aprendessem a se cuidar, disciplinando mais uma vez o corpo.

Além de dominar o ser humano através do ideal higienista, podia-se conter possíveis revoltas de classe fazendo com que as mesmas acreditassem que elas nasceram em um determinado nível ali permaneceriam. Seria compreendido como um fator genético e, dessa

forma, as pessoas não deveriam misturar diferentes classes através de casamentos. Surge, assim, o ideal eugênico, ou seja, a busca pela raça ideal.

Através desse discurso foi justificada a escravidão e a diferenças entre as classes sociais. Para legalizar as constatações foram realizadas pesquisas científicas que alcançavam a conclusão sistematicamente que havia raças superiores e inferiores, e que assim, essas deveriam aceitar sua condição de vida, de trabalho, de higiene e de oportunidades (SOARES, 2004).

No Brasil, a história da educação física e suas funções junto à sociedade e à educação trilharam caminhos equiparados aos dos países europeus (VAGO, 1999).

A educação escolar no país ocorreu inicialmente de forma regionalista, ou seja, descentralizada e cada local desenvolvia em suas escolas os temas predominantes para obtenção de seus interesses (SOARES, 2004).

Apenas em 1851 a educação física escolar passou a se tornar obrigatória com a Reforma Couto Ferraz, pela qual foram apresentadas mudanças para o ensino primário e secundário, sendo que no primeiro haveria a disciplina voltada para ginástica e o segundo para a dança (DARIDO, 2003).

A partir do fim da escravidão, início do trabalho assalariado e crescimento das indústrias no país, a necessidade passa a ser a mesma da percebida na Europa: o desenvolvimento de um homem forte capaz de sustentar economicamente o país através de jornadas longas de trabalho.

Apesar das questões pertinentes à utilização da educação física como forma de manutenção das indústrias e do crescimento de outros setores da sociedade, essa disciplina permaneceu até a década de 1930 apenas nas escolas da cidade do Rio de Janeiro e das escolas militares (SOARES et al., 1992; CASTELLANI FILHO, 1994; DARIDO, 2003).

A educação física foi novamente impulsionada durante o governo de Getúlio Vargas, ainda com objetivos higiênicos e de formação para a consciência patriótica.

Em 1937 a educação física aparece diretamente citada na Constituição, momento no qual torna-se obrigatória e passa a ser compreendida como uma disciplina que deve ter o mesmo tratamento das demais. Tal fato é logo modificado, em 1938, quando o diretor da Divisão de Educação Física não a considera como tal pelo fato de não possuir um objeto de ensino (BETTI, 1991).

O entendimento de educação física pelo então Ministério de Educação e Saúde Pública (MES) era:

[...] proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, corroborando, assim, para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico de seu valor e das suas responsabilidades (BRASIL, 1938 apud BETTI, 1991, p. 4).

A formação do espírito e corpo, física e moralmente, reforça a dicotomia utilizada entre corpo e mente para alcançar um ser humano integral e capaz de reconhecer e cumprir com suas responsabilidades, independente de seu modo de viver. Assim, a educação física ainda é um meio de obtenção da ordem, não possui o objetivo único de formar um cidadão capaz de perceber o contexto no qual convive e modificá-lo.

A influência militar corroborou para fortalecer o objetivo de formar guerreiros. Além dessa intenção, a educação física passou a ter, também, objetivos eugênicos, ou seja, a busca pelo aperfeiçoamento da raça. Isso foi obtido com a atividade física para formação de corpos saudáveis que gerariam corpos saudáveis, além da proibição dos casamentos consangüíneos, realização de exames pré-nupciais como formas de controle sobre a raça.

Os elementos discutidos ao longo da história da educação física envolvendo o corpo saudável como instrumento de trabalho, a higiene como primordial para a sociedade, a desigualdade social compreendida como um “fator genético” e o corpo perfeito com o propósito de gerar filhos saudáveis contribuíram para a exclusão de pessoas consideradas como aquelas que não possuíam possibilidades de sucesso.

O histórico de perseguir a perfeição corporal e o rendimento esportivo pré-estabelecido fez com que alunos em condição de deficiência ou aqueles considerados pouco hábeis não realizassem as aulas ou o fizessem de maneira auxiliar não participando de maneira efetiva, havendo a possibilidade de conseguir dispensas das aulas com atestados médicos.

Através de reflexões acerca dessas questões, modificações internas começam a tomar corpo na área da educação física com discussões dos e entre os profissionais da educação física.

3.1.1 – Abordagens da educação física enquanto forma de reflexão sobre a área.

Como se percebe até o momento, a educação física inicialmente entendida como ginástica, foi sendo elaborada de acordo com as necessidades da época e sua possibilidade de ser um instrumento para suprir dificuldades.

Após o aumento da importância da ciência para a humanidade, houve o interesse em se teorizar a educação física, haja vista que o que se propunha vinha principalmente da área da medicina com influência militar.

As primeiras teorizações foram marcadas pelo cunho biológico: “Teorizar era fundamentar uma prática pedagógica envolvendo práticas corporais, embora com base em um arcabouço teórico – metodológico marcadamente biológico” (BRACHT, 2003, p. 17-18).

No período pós II – Guerra Mundial, o interesse de consolidar a educação física enquanto uma ciência cresceu, juntamente com o fenômeno esportivo que teve início na Inglaterra e foi de tal forma absorvido pelos países que ele se impôs à educação física, deixando os demais temas à margem das aulas.

Ao final da década de 1970 foi criado o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e a produção acadêmica foi voltada para o esporte e seu desenvolvimento (BRACHT, 2003).

Além desse fator, o caráter social do esporte também foi utilizado pela elite para poder oferecer à população além de uma forma de lazer, uma forma de ascensão social, de reconhecimento nacional e internacional, prestígio.

Foi focando essas questões que a partir de 1970 iniciam as pesquisas pedagógicas com o interesse de promover, desde os berços escolares, a possibilidade de encontrar talentos nas aulas de educação física que pudessem, futuramente, representar o país. É então que o esporte passa a ser o principal conteúdo da educação física:

O esporte é que legitima a educação física porque faz coincidir seu discurso com o daquela no que diz respeito ao seu papel nos planos educativos e da saúde – o esporte se impôs também enquanto tema e orientados da teorização neste campo acadêmico em construção. Em suma, o discurso pedagógico na educação física foi quase sufocado pelo discurso da *performance* esportiva; literalmente afogado pela importância sociopolítica das medalhas olímpicas, ou pelo ‘desejo’, tornado público, por medalhas (BRACHT, 2003, p. 23).

Objetivando o fator de alto rendimento, a educação física consolida suas buscas científicas com profissionais da área, porém, faz uso de outras áreas para as pesquisas, tais como: a fisiologia, a anatomia, a psicologia, ou seja, mesmo pesquisando sobre a educação física, ela não possuía de forma bem delimitada um tema próprio, e sim fazia uso das outras áreas para estudar seu conteúdo.

É a partir das discussões em torno das práticas pedagógicas que começam a surgir questionamentos acerca da priorização do esporte dentro das instituições escolares. Passa-se a questionar a formação integral do ser humano, se a educação física seria apenas uma atividade física, ou seria estudado o movimento humano ou ainda a cultura corporal, ou seja, atividades que façam parte desse movimento característico do ser humano contextualizado em cada cultura (CASTELLANI FILHO, 1994).

Sobre as influências sofridas pela educação física discorre Medina (1983, p. 91-92):

Lamentavelmente a Educação Física tem vivido em demasia ao sabor da moda. Ela tem sido prática condicionada a uma estrutura que a estrutura maior montou para ela. Seus profissionais não possuem um projeto autônomo para colocá-la a serviço de nossa coletividade, valorizando o corpo na totalidade de suas relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Esta área da atividade humana vem descambando obsessivamente para o rendimento motor, da mesma maneira como nosso Sistema descambou obsessivamente para o lucro. Portanto, antes de um desafio profissional, estamos diante de um desafio existencial.

A tentativa de contextualizar o movimento humano, o objetivo da educação física e fatores determinantes no meio escolar – principalmente – fizeram com que diversos estudiosos propusessem diferentes formas de pensar a educação física.

Tais abordagens apareceram de acordo com teóricos que se propuseram a dar forma a uma área historicamente desvinculada de uma base própria, ou seja, sendo pensada e estruturada por pessoas de outras áreas.

Para discorrer sobre as mesmas, utilizar-se-á a distribuição proposta por Darido (2003) a qual possibilita melhor visualização das mesmas, ainda que muitas tenham sido pensadas nas mesmas épocas e outras surgiram como forma de contestações de abordagens anteriores.

As abordagens que serão apresentadas a seguir se fazem presente no cotidiano das aulas de educação física escolar e não devem ser pensadas como certas ou erradas. Todas

podem oferecer sua contribuição para a área possibilitando uma aplicação mais direta no cotidiano escolar ou servindo como base do pensamento do professor enquanto articulador das aulas.

O autor de maior representatividade que abarca a abordagem desenvolvimentista é Tani (1988) e traz como sua principal obra o livro Educação Física Escolar: uma Abordagem Desenvolvimentista.

Nesta obra defini-se qual o objetivo de trabalho da educação física nas instituições escolares. A principal meta dessa abordagem é de proporcionar o desenvolvimento de habilidades motoras, ou seja, a aprendizagem de diferentes movimentos que são considerados importantes para os alunos. O desenvolvimento motor deve ocorrer, pois as habilidades motoras exigidas variam de acordo com a idade dos alunos.

As aulas de educação física, com base no desenvolvimento, devem ser pensadas de acordo com a evolução da capacidade que os alunos têm com relação à complexidade do movimento, ou seja, devem ser propostas aulas que partam de exercícios mais simples até os mais complexos.

Deve obedecer à maturação dos alunos, ou seja, deve haver adequação das atividades de acordo com as faixas etárias. A busca da disciplina é pelo desenvolvimento normal do aluno, sendo pensado como um fator que ocorrerá para todos, porém, a velocidade no desenvolvimento pode variar de criança para criança (TANI et al., 1988).

Além de categorizar três domínios do ser humano – DOMÍNIO COGNITIVO (demonstração da capacidade de organizar informações para solucionar problemas); DOMÍNIO AFETIVO-SOCIAL (demonstração da afetividade e das emoções que podem ser adquiridas no processo de aprendizagem); e DOMÍNIO MOTOR (demonstração dos movimentos e do desenvolvimento); a obra trata, com base em Singer (1980) de três momentos básicos do domínio motor sendo eles: manipular um objeto, equilibrar um objeto e saber manter e movimentar o corpo no espaço por um determinado período de tempo com a imprevisibilidade das atividades (TANI et al, 1988).

A importância do movimento é colocada como sendo um fator de interação com o meio um “fator que contribui para uma crescente ordem no sistema e na interação com o meio ambiente” (TANI et al., 1988, p. 13).

Baseada na concepção de Freire (1989), a abordagem Construtivista – Interacionista, publicada no livro Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física, apresenta as intenções da educação física.

Inicialmente debate questões referentes à divisão do ser humano em corpo e mente, idéia defendida na época dicotomizando a educação com elementos intelectuais para desenvolver a mente e a atividade física como forma de fortalecer o corpo.

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar (FREIRE, 1989, p. 13-14).

As considerações feitas acerca da instituição escolar esclarecem a visão do autor no que concerne a função da escola, sendo considerada um dos meios pelo qual a criança irá aprender, deixando de ser o aprendizado mérito exclusivo dessa instituição.

Um dos levantamentos realizados pelo autor é referente ao conhecimento já trazido pelos alunos que será a base para o desenvolvimento das aulas, sendo que o aprendizado ocorrerá na resolução de problemas através da interação com meio (DARIDO, 2003). A não entrega de um produto pronto aos alunos e sim a elaboração de uma atividade que estimule a resolução de problemas como forma de se adaptar, se transformar e se relacionar com o mundo (FREIRE, 1989).

Apontando os problemas da educação física cita-se a falta de criatividade durante sua execução, fato que faz com que nada se crie ou se transforme, apenas seja perpetuada uma educação física que visa o rendimento pré-estabelecido.

A abordagem crítico superadora foi elaborada por Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar e Bracht que trabalharam em conjunto para compor a obra Metodologia do Ensino da Educação Física (1992).

Questões referentes ao âmbito social foram dispostas como forma de intervenção na educação física, sendo que o conhecimento do contexto no qual a escola está inserida deve ser levada em consideração para que as aulas sejam baseadas no que o aluno conhece e partir para a compreensão de outras formas de expressão.

Tal expressão é percebida pelos autores como inserida nos temas da cultura corporal, através da qual se pode existir no mundo, participar dele e modificá-lo.

Um dos eixos tomados pelos autores para a definição da problemática da educação física gira em torno do projeto político pedagógico da escola com o qual os professores e alunos poderão refletir e propor intervenções contextualizadas aos alunos. Segundo o coletivo de autores, essa reflexão passa a destacar a função social da educação física que sai do enfoque de alto rendimento e passa a expandir o pensamento ao que vai além da atividade física pura e simples.

A educação física foi compreendida na obra como:

[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (SOARES et al, 1992, p. 50)

Nessa fase percebe-se a ausência da predominância de um tema apenas citada na teoria, porém, o domínio esportivo não se modificou na prática escolar, deixando à margem os demais temas. Alguns até deixados pela ausência de interesse do professor ou por não ter formação para trabalhar com os temas. A dança pode gerar o preconceito dos homens que a praticam, a ginástica pode ser considerada de difícil execução quando pensada da forma esportiva, a luta pensada como forma de incitar a violência. Porém, o trabalho com esses temas não priorizava o uso de técnicas de movimento e sim os pensando como fenômenos culturais, apresentados e trabalhados a partir de suas origens, não utilizando movimentos prontos.

Um dos fatores que se prega é a construção do conhecimento com o aluno e a discussão sobre os processos e fatores que podem envolver sua construção e não a apresentação pronta do conhecimento.

Por esse caráter, encontrado na maioria das abordagens, de construir ao invés de entregar o produto pronto os autores discutem a relação do esporte inserido no âmbito escolar e o esporte construído na instituição escolar – esporte na escola e esporte da escola. O primeiro aparece como o esporte observado em competições oficiais que são levados com a mesma fórmula, regras, espaço, materiais para o interior da escolar; já o segundo é compreendido com sendo aquele que os alunos constroem, esporte que pode até ser conhecido, mas há a modificação das regras, materiais – há a desconstrução para a reconstrução.

Tendo como principal autor Betti e sua obra de referência o livro Educação Física e Sociedade (1991), a educação física na abordagem sistêmica é compreendida como uma

disciplina que influencia e é influenciada, ou seja, faz parte da história da educação, da escola e do indivíduo, assim sendo, modifica e por eles é modificada.

Para o autor a educação física é uma forma de

[...] integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais de atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica ...) (BETTI, 1992, p. 285).

Aqui se percebe um conceito interessante: o da experiência. Assim, o enfoque sai do rendimento físico pré-estabelecido e a busca por resultados e alcança o mérito da vivência, ou seja, experimentar os mais diversos movimentos encontrados em diferentes atividades e realizados de diversas maneiras em diferentes povos, e se permitir experimentar os mesmos sem a preocupação do fazer o gesto corretamente, e sim vivenciar corporalmente diferentes sensações.

Tal abordagem compreende a educação física envolvida em um sistema que pode ser compreendido do maior para o menor em termos de influência. Para melhor compreender esse fator faz-se uso do Modelo Sociológico Sistêmico da Educação Física (BETTI, 1991, p. 136), no qual se percebe a hierarquia dos fatores: A **sociedade** enquanto influenciadora dos costumes e objetivos para população influenciando diretamente a **política educacional**, pois já se percebeu que os interesses políticos influenciam o que é oferecido ao aluno no **sistema escolar**. Através desse sistema há a interferência nos **objetivos educacionais da educação física** que também é influenciado por **outros fatores da sociedade** (família, mídia, entre outros). Essa conexão entre os fatores exerce modificações no **processo de ensino aprendizagem** que varia com a **personalidade humana** e influencia variações na mesma. Esse fator de personalidade também acompanha tendências da sociedade moderna, fatores que não são controlados e se modificam de geração para geração, consideradas pelo autor como **outras influências sociais**.

Com modelo proposto percebe-se a relevância da história da educação física para a compreensão das práticas atuais. As modificações pretendidas pelos autores que se dispuseram a discutir a educação física compreendem a transformação como um processo sendo explicado pela história e podendo ser modificado pelos profissionais que agora são considerados profissionais da educação física a serviço dela e não de outra instituição.

A ampliação do olhar e o entendimento do contexto interferindo nas decisões da área podem ser compreendidos como um grande passo para a “libertação” da educação física, não

que apenas pelo fato dessa percepção a mudança ocorra, porém, o pensamento reflexivo surte efeito na prática cotidiana.

A abordagem da psicomotricidade surge por volta de 1970 com seu principal representante, Le Boulch, com sua obra Educação pelo Movimento (1986).

Tem como suporte teórico questões relacionadas à formação integral do aluno com base fatores que envolvem o processo cognitivo, afetivo e psicomotor.

Segundo o autor:

A educação psicomotora concerne uma formação de base indispensável a toda criança que seja normal ou com problemas. Responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta a possibilidade da criança e ajudar sua afetividade a expandir-se e equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano (LE BOULCH, 1982, p. 13).

Para alcançar essas questões, parte-se das diferentes fases do movimento, a complexidade crescente dos problemas a serem respondidos pelos alunos e a vivência dos mesmos.

Por compreender os ritmos diferenciados dos alunos e propor atividades para o desenvolvimento psicomotor, no início, a psicomotricidade foi estigmatizada como a abordagem que ofereceria aulas de educação física para pessoas com deficiência que precisavam de um olhar diferenciado.

Ao contrário do que se pode pensar, essa abordagem privilegia o movimento espontâneo da criança (LE BOULCH, 1982) que a partir de então, o aluno poderia compreender-se em seu contexto e desenvolver-se.

A abordagem crítico – emancipatória teve como sua principal publicação o livro Transformação Didática Pedagógica do Esporte, Kunz (2003), tal abordagem, segundo Darido (2003), questiona o caráter alienante da educação física, ou seja, a prática pela prática sendo realizada em uma instituição que deveria ter como base a reflexão.

Baseada no esporte, porém, sem descartar os demais temas, o autor incita o cuidado com o termo cultura corporal por pensar reforçar a dualidade corpo/mente, ainda que perceba que não é a intenção dos autores que utilizaram esse termo.

Com o enfoque no esporte, Kunz (2003) considera fatores relevantes como a necessidade de construir as modalidades esportivas com os alunos, a possibilidade de ir além das quatro modalidades básicas que foram utilizadas durante anos nas aulas de educação física escolar: futebol, basquetebol, voleibol e handebol.

Para além desses fatores, surge o debate sobre a especialização precoce, deixando de estimular a vivência de outras práticas esportivas e a colocação do produto acabado no interior dos muros escolares (MONTAGNER, 1993; PAES, 1996).

O autor propõe a ruptura com conceitos limitados do esporte, deixando de lado a intenção de encontrar talentos nas instituições escolares e proporcionando a todos a oportunidade da participação. Dessa forma, irá se compreender o fenômeno esportivo com possibilidade de crítica e aprendizagem de organização de atividades esportivas.

Considera, ainda, sua abordagem como uma junção da teoria crítico emancipatória com a didática comunicativa, dando devida importância à interação social tanto de professores e alunos quanto de alunos e alunos.

Proposta por Daólio, a abordagem cultural faz uma crítica à abordagem biológica. Publicada na obra *Da Cultura do Corpo* (1995), o autor analisa a ação do profissional da educação física como uma forma de ação social, sendo o professor seu agente.

Sendo a prática determinada culturalmente compreende-se a influência histórica na atuação profissional e pensa-se uma forma de modificá-la.

O autor propõe um olhar antropológico para a educação física percebendo o corpo como uma construção cultural, bem como suas formas de expressão e a aceitação de outras.

Na época de redação de seu livro o autor entrevistou professores e refletiu:

A falta de especificidade e de identidade da Educação Física, que deveria ser vista como um problema da disciplina e do próprio sistema escolar que a inclui, é representada pelo professor como uma virtude. Como ela não ensina nada de modo específico, pode ensinar tudo globalmente (DAÓLIO, 1995, p. 71).

Essa questão de temas tratados passa a idéia de como a educação física era vista, sem conteúdos específicos para serem trabalhados poderia trabalhar qualquer tema seja com interesse voltado à educação física, seja voltado para qualquer outra disciplina.

A contextualização cultural do local de exercício das aulas propiciará melhor contato com os alunos respeitando os fatores culturais para, após percebê-los e compreendê-los, poder apresentar outras formas de expressão de outras culturas. Assim, o respeito ao diferente pode ser desenvolvido bem como a compreensão de que o diferente não significa superior ou inferior.

Brotto (1999) escreveu *Se o Importante é Competir o Fundamental é Cooperar*, baseando suas idéias nas formas de jogos cooperativos, formulando uma nova abordagem para a educação física.

Através de sua obra, o autor discutiu questões pertinentes construindo a percepção de fatores de contraposição entre a cooperação e a competição, bem como fatores de congruência entre as mesmas.

Porém, ainda que complementares cooperação e competição apresentam diferentes *status* e histórico, segundo Brotto (2001, p. 45):

Os Jogos Cooperativos surgiram da preocupação com a excessiva valorização dada ao individualismo e à competição exacerbada, na sociedade moderna, mais especificamente, na cultura ocidental. Considerada como um valor natural e normal da sociedade humana, a competição tem sido adotada como uma regra em praticamente todos os setores da vida social. Temos competido em lugares, com pessoas e em momentos que não precisaríamos, e muito menos, deveríamos. Temos agido assim como se essa fosse a única opção.

Essa afirmação nos revela o interesse em desenvolver no âmbito escolar, considerando-o como um local no qual a criança se forma enquanto cidadão, a cooperação e a percepção que em momentos distintos haverá a necessidade de se trabalhar em conjunto para o alcance dos seus objetivos.

As publicações voltadas para o esclarecimento sobre os jogos cooperativos ocorrem apresentando fatores que são inerentes à competição como a presença de ganhadores e perdedores, o jogar contra – ainda que se precise de um outro grupo para a realização do jogo, entre outros fatores. Com relação à cooperação o trabalho realizado em grupo para alcançar um mesmo objetivo sendo que poderá agradar mais pessoas, já que não haverá ganhadores e perdedores. O compartilhar aparece como um fator de convivência, sendo realizados jogos que se compartilha a motivação, o empenho, entre outros (BROTTO, 2001).

A abordagem da Saúde Renovada, defendida Nahas (1996) e Guedes; Guedes (1996), apresenta uma visão voltada aos hábitos saudáveis de vida. A educação física escolar mostra-se como uma disciplina que deve apresentar aos alunos as diferentes atividades com a possibilidade de ser realizada em diferentes momentos da vida.

O desenvolvimento dos hábitos saudáveis englobam a manutenção da prática regular de uma atividade física, hábitos alimentares saudáveis, a compreensão dos modismos, entre outros fatores.

Assim, o objetivo maior é que o aluno compreenda a necessidade de manutenção de bons hábitos para preservação de uma boa saúde.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998; BRASIL, 1999) foram elaborados por diversos colaboradores e pareceristas que participaram da construção do texto desenvolvido para servir de base para a atuação do professor de educação física de 1º e 2º ciclos, 3º e 4º ciclos e para ensino médio. Além dessa disciplina foram desenvolvidos Parâmetros Curriculares Nacionais para todos os temas que compõem o contexto escolar básico – geografia, história, matemática, português, entre outros, além de proporcionais reflexões acerca de temas transversais, cada qual publicado em um volume.

Os objetivos gerais dos PCN focam a atenção no aluno, para que o mesmo possa, entre outros:

[...] compreender a cidadania como participação social e política [...] .posicionar-se de maneira crítica...conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais...conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro...perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente...desenvolver conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança...conhecer e cuidar do próprio corpo...utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar, e comunicar suas idéias...saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos...questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los (BRASIL, 1997, p. 7-8)

Especificamente para a educação física de 1º e 2º ciclos, foram traçados os seguintes objetivos:

[...] participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros...adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas...conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo...reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais...solucionar problemas de ordem corporal em diversos contextos...reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento...conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais...conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer...(BRASIL, 1997, p. 43-44).

Compreende, assim, a área como um fator cultural com movimentos advindos de diferentes manifestações culturais que com o passar do tempo foram ressignificadas para os diversos temas da cultura corporal: dança, jogo, esporte, luta e ginástica, elementos esses que permeiam a atuação para as demais fases da educação (3º e 4º ciclos e ensino médio).

Cada uma dessas atividades é compreendida como sendo componentes a serem trabalhados nas aulas de educação física do ensino regular com o objetivo de formar cidadãos atuantes, compreendendo as diferenças culturais e respeitando-as. Além da compreensão, formar sujeitos capazes de aproveitar as oportunidades de lazer sabendo ser agente de sua própria atividade física.

Cada abordagem apresentada anteriormente contribuiu no momento de sua elaboração para a reflexão e consolidação da educação física enquanto área de conhecimento. Os elementos apontados pelos autores principais e posteriores estudos sobre eles influenciou e ainda influencia os pensamentos referentes à educação física escolar.

A elaboração das abordagens partiu de diferentes grandes áreas para sua formulação: sociologia, antropologia, psicologia, entre outros. Cada uma dessas áreas contribuiu para uma visão diferenciada da educação física, porém, com um fator comum: a percepção da necessidade de pensar o ser humano como único e imerso em um contexto, fator exposto por Lavoura, Botura e Darido (2006, p. 206) “[...] todas elas, em última análise, propõem algo para melhorar o ser humano no mundo. Isso quer dizer que todas têm como origem de suas proposições o indivíduo”.

O olhar diferenciado proposto pelas abordagens rompe com o ideal biológico da educação física e passa a compreender o entorno do corpo estudado, sua história que faz compreender o momento atual pela repercussão das ações anteriores.

As diferentes abordagens tomadas como itens distintos para serem escolhidos separadamente influenciam na prática profissional de duas formas: primeiro em uma possível dificuldade de definir qual abordagem o professor se identifica mais, ou compreender os objetivos de cada uma bem como suas particularidades interligando-as com sua prática; segundo influencia na incoerência entre discurso e prática existente na área da educação física. Tal distanciamento pode ocorrer pela obrigação impensada de eleger uma das abordagens como meio de trabalho, ou talvez pela distância dos meios acadêmicos com a realidade prática, ou seja, o

apontamento de que acadêmicos não entendem da prática e professores não compreendem a teoria segregando o que deveria ser complementar (COSTA; NASCIMENTO, 2006).

Esse fator pode acarretar a busca por culpados do insucesso da educação física escolar em alguns momentos, porém, pode abrir margem para o diálogo e reflexão, conseqüentemente, adequação de ambas – teoria e prática - que são complementares e não excludentes.

Quando se reflete sobre as questões da atuação profissional e das abordagens que compõem a educação física enquanto ciência, percebe-se que as mesmas foram elaboradas em tempos diferentes, por pessoas diferentes, com bases diferenciadas, e permeiam a atuação profissional. Pode-se dizer que algumas das abordagens aproximam-se mais do cotidiano efetivo das aulas enquanto outras podem permanecer em planos mais “abstratos” do momento de elaboração das mesmas.

Pensando no contexto das aulas de educação física, sendo elas inseridas em um ambiente culturalmente construído com alunos participantes dessa cultura e detentores de fatores que a compõem, percebe-se que o profissional da educação física deve levar em consideração diferentes fatores.

Para deixar mais claro a reflexão aqui pretendida, pode-se pensar de maneira simplificada questões que permeiam as aulas. Primeiramente deve se ter em mente o público com o qual se trabalha, a faixa etária e as teorias de desenvolvimento irão modificar fatores concernentes à complexidade de movimentos, possibilidade de abstração, fatores enfocados pelas abordagens: desenvolvimentista, psicomotricista e construtivista. Sendo o aluno um indivíduo que compõe uma cultura, ele chegará até a escola com conhecimentos em diferentes assuntos, sendo eles embasados ou baseados em conceitos deturpados. No decorrer das aulas o conceito poderá ser desconstruído e reconstruído pelos alunos de forma a compreender os porquês e compreender a relação errônea entre o diferente / inferior. Esses fatores podem ser observados em abordagens como a construtivista, crítico-superadora. Dentre esses assuntos encontraremos os temas da cultura corporal: dança esporte, luta ginástica e jogos. Tais saberes estarão impregnados com valores correspondentes ao ambiente no qual a escola está inserida. Assim, a educação física passa a ser uma disciplina que poderá romper com preconceitos e apresentar um novo olhar sobre os temas, contextualizando-os e desmistificando-os através da realização de vivências corporais sem o objetivo de gestos técnicos corretos, fator preconizado pelas abordagens sistêmica, crítico -

emancipatória, cultural, PCN. Tal influência pode levar o aluno a interessar-se por diferentes atividades, tornando-as parte de seu cotidiano mesmo após a finalização do período escolar, fator focado pela saúde renovada.

Enfatizamos que a reflexão realizada acima explica a complexidade dos fatores que englobam uma aula de educação física, assim, consideramos as abordagens complementares e não excludentes, não devendo, necessariamente, optar por uma ou outra para nortear as aulas.

3.1.2 Educação Física adaptada: a descoberta de todos os alunos.

Entrecruzando as reformas da educação física, o conceito de inclusão se desenvolvia culminando na matrícula de alunos com deficiência no ensino regular e conseqüentemente a sua presença nas aulas de educação física. Esse desequilíbrio causado por alunos com características diferenciadas repercutiu nas discussões da área.

Após as reflexões acerca do objetivo da Educação Física, sua atuação, entre outros, a área deparou-se com alunos que não teriam o mesmo ritmo para as aulas, assim, não conseguiriam realizar as atividades propostas sem que as mesmas fossem pensadas para todos.

A reflexão a partir da inserção da pessoa com deficiência nas aulas de educação física do ensino regular, foi incorporada às discussões que aconteciam relacionadas: à esportivização das aulas, à competitividade não discutida e excessiva, à escolha dos esportes, à possibilidade de trabalho de outros temas, à participação também não efetiva de alunos sem deficiência, fatores esses que culminaram na questão envolvendo o papel da educação física escolar (SOARES, et AL., 1992; PEREZ GALLARDO; OLIVEIRA; ARAVENA, 1998; SALERNO; ARAÚJO, 2004; SEABRA JR., 2006).

Observou-se durante a descrição da história da educação física a influência externa na formulação dos preceitos da área escolar que acarretou a seleção do esporte como tema central no trabalho da educação física escolar. Justificou-se na importância da busca de novos talentos para melhorar o desempenho esportivo em competições internacionais e o fez em detrimento de outros não habilidosos.

Essa habilidade perseguida girava entorno de quatro modalidades básicas: basquetebol, futebol, voleibol e handebol. Pode-se questionar a escolha dessas quatro modalidades consideradas tradicionais sendo que a gama de esportes praticados em competições internacionais encontra-se em maior número.

O desenvolvimento de uma pessoa dentro de uma modalidade esportiva não ocorre com duas aulas semanais com duração de 50 minutos, tempo padrão com possibilidade de haver pouca diferença entre escolas. Dessa forma, compreende-se que a influência das aulas no alcance de alguns objetivos traçados, tais como a autonomia de realização de atividade física, experimentação de diferentes movimentos não acontecerá com a utilização de algumas modalidades apenas.

Trabalhar o esporte na instituição escolar não é aqui considerado inapropriado, porém, pensa-se que deve ser feito de forma reflexiva, não considerando apenas a prática pela prática, compreendendo fatores que englobam o esporte.

Compreende-se ainda a relevância na vivência de esportes adaptados ou para pessoas com deficiência na escola. A utilização de atividades que façam uso dos elementos do goalball ou do vôlei sentado, por exemplo, podem ser efetivadas como prática para os alunos explorarem os movimentos de forma diferenciada (SALERNO; ARAÚJO, 2007).

Além da construção esportiva no interior das instituições escolares, pode-se trabalhar, ainda, com outros temas que fazem parte do movimento humano construído culturalmente, sendo eles: a dança (PELLEGRIN, 2007; COSTA, 2004), a luta (LIMA, 1999), o jogo (OLIVEIRA, 2005; MONTEIRO, 2006), a ginástica (KOREN, 2004; BUENO, 2004), entre outros...

Esses temas diferenciados podem levar aos professores a dificuldade no trabalho pela preocupação com técnicas corretas de execução. Porém, percebe-se os temas quando compreendidos como fenômenos de uma cultura de movimento construída historicamente é diferente de região para região. Assim, a técnica dos movimentos não necessariamente precisa ser o foco no trabalho com os alunos, devendo os mesmos vivenciarem os movimentos tentando copiar de um filme, seguir as instruções de um profissional ou criar o movimento.

Objetivando a vivência de um movimento, sua compreensão e contextualização, os alunos, nas aulas de educação física, poderão participar com o que de melhor cada um pode oferecer com o objetivo de ultrapassar seus limites e ajudar os outros.

Essas reflexões não descartam a vivência da competição, porém, a mesma deve ser discutida com os alunos com o levantamento de ocorrências do dia – a – dia.

As atividades realizadas em aula não necessariamente precisam ser adaptadas às pessoas com deficiência, sendo que as mesmas podem participar sem a alteração dos objetivos das práticas. Havendo a adequação dos materiais utilizados quando necessário, os alunos com deficiência poderão realizá-las dentro de suas possibilidades colaborando com o coletivo e satisfazendo sua necessidade de participação.

O que se percebeu com a inserção do aluno com deficiência nas aulas de educação física foi que a mesma não conseguia realizar seu trabalho com todos os alunos presentes em aulas, considerando aqueles que não apresentavam as habilidades da forma como exigida, ou aqueles com comportamento fora dos padrões exigidos, além dos alunos com deficiência.

Ampliou-se, então, o olhar nas aulas e verificou-se a presença (e não participação) de alunos obesos, aqueles considerados sem coordenação para determinadas atividades, incapazes de realizar um gesto técnico. Tais alunos também não realizavam as aulas e quando comprovada a dificuldade podiam pedir dispensa das aulas. Sobre isso citamos Rodrigues ([19-], p.81):

[...] quando um aluno tem dificuldades, por exemplo, em Língua Portuguesa a solução passa freqüentemente por intensificar as suas oportunidades de aprendizagem e por muitas dificuldades que evidencie não pode ser dispensado dessa disciplina; pode, no entanto, se evidenciar dificuldades em EF ser dispensado[...]

Ainda com a percepção de que outros alunos não participavam da educação física escolar, o profissional da área não deve deixar de ter atenção em cuidados especiais para com as pessoas com deficiência, não impossibilitando sua participação, e sim, ao contrário, pensar em formas de facilitá-la.

O conceito de inclusão trouxe à área a percepção da manutenção do aspecto excludente das aulas apesar das discussões entorno dos conceitos de rendimento previamente estipulados, permanecendo a dificuldade de compreender e conviver com ritmos diferentes inseridos nas turmas (RODRIGUES, 1991).

No entanto, com a chegada do aluno com deficiência a exclusão saltou aos olhos, fato que ia contra quesitos obrigatórios da escola: a participação de todos os alunos. O

discurso passou a ser confrontado com a prática de forma explícita, pois o aluno com deficiência não conseguiria fazer volume na quadra, como acontecia com outros colegas que estavam presentes, porém, sem a participação efetiva.

Assim, fazer parte apenas como auxiliar do professor ou a observação externa incomodaram. Alguns professores passaram, então, à propor atividades paralelas às principais, na qual alunos com deficiência permaneceriam para garantir que os mesmos fizessem a aula de educação física (SALERNO; ARAÚJO, 2006).

Com essa relação, percebe-se a dificuldade do professor em trabalhar com uma idéia diferenciada de educação física. Além da modificação das aulas, o profissional encontra alunos com deficiência e pela ausência de informação sobre sua etiologia e cuidados necessários as atitudes discutidas anteriormente tornam-se a forma encontrada de se trabalhar e oportunizar a realização de uma atividade.

No entanto, a mudança de comportamento não irá ocorrer apenas na compreensão da população com a qual irá trabalhar, e sim, ocorrerá na atitude do professor perante seus alunos. A competição deverá ser repensada pela inexistência de igualdade dentro da sala para realização justa da mesma. O gesto técnico não poderá ser cobrado rigorosamente pois ele será realizado de formas diferentes.

A homogeneidade das salas deixará de ser um fator determinante e a pluralidade poderá ser compreendida. As atividades podem permanecer com a implementação de outras, porém, a vivência do movimento deverá ser objetivada ao contrário do certo e do errado elaborado por uma minoria.

3.2 Sobre professores e alunos

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida pelos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 2002, p. 110).

A relação entre professores e alunos pode ser percebida, assim como outros fatores já discutidos, como uma construção histórica - cultural, ou seja, com o desenvolvimento

das sociedades, o trato com os alunos e professores foi sendo modificado, bem como a atenção dada a eles. Assim relata Arroyo (2002, p. 24):

As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor (a) em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor (a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica.

A formação dos profissionais da educação gira entorno do que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, quais as formas de avaliação serão utilizadas, de onde começar a ensinar e até onde chegar. Esse processo de educar para diversos autores não permanece estanque na apreensão de um conteúdo (FREIRE, 2002; ARROYO, 2002; JANNUZZI, 2003) vai além, segundo Saltini apud Perez (2001, p. 90):

Educar significa ajudar a acordar, ajudar a encontrar no próprio ser o ímpeto, a seriedade, a vontade de agir, buscar e descobrir, de crescer, e de progredir. Educar significa também, aprender a ensinar lutar, aprender a ensinar a intensificar a existência e a cumpri-la com decisão e consciência[...]

Dessa forma, percebe-se que o papel do professor deixou de ser a de transmissor de um conhecimento, pelo fato da escola não ser mais o único meio de divulgação do conhecimento, ela é, sim, um espaço que pode discutir um fato, teorizá-lo, compreendê-lo, reconstruí-lo. Assim, o tema será compreendido em duas diferentes facetas e, então, incorporado (ALARCÃO, 2003).

Atualmente, o professor deixou de ser aquele que detém o conteúdo para transmitir a seus alunos, dessa forma, o conhecimento deve ser trabalhado a partir daquilo que o aluno já sabe, direcionando as aulas para o aprofundamento dos temas que irão caminhar ao encontro de outros. Assim, o conhecimento trazido pelo aluno fará parte de seu processo de aprendizagem, porém, sendo questionado, apresentado outras formas de reflexão com o objetivo de fazer com que os alunos possam ser críticos e não apenas receptores de um conhecimento.

A avaliação é um fator que compõem o ambiente escolar e que, para alguns, não representa uma forma de provar que se apreendeu um conteúdo. Esse momento passa a compor o processo de aprendizagem no que tange a auto-avaliação dos professores que poderão repensar sua prática para auxiliar os alunos que apresentarem dificuldades de resolver problemas quando realizados sozinhos ou em grupo. Além disso, aqueles que respondem a avaliação

poderão aprender com seus erros, percebendo, também de forma reflexiva, fatores que faltam compreender, ou contrapor pontos de vista que podem ser discutidos durante as aulas.

Nesse mesmo processo de formação de pessoas conscientes e reflexivas encontram-se as pessoas com deficiência, recém chegadas ao ensino regular. Os profissionais estão se adaptando ao tempo diferenciado desses alunos e às novas formas de aprendizagem.

Baseados nas questões que englobam a reflexão e não apenas elementos decorados, o professor deve repensar sua prática e quebrar conceitos envolvendo apenas o rendimento pré-estabelecido. A inclusão de pessoas com deficiência que inicialmente foi julgada como uma forma de atrasar os alunos sem deficiência, pode ser percebida como uma forma de ampliação do olhar daqueles que compõe a escola para com seus alunos.

A desestabilização de uma forma de ensinar resulta na avaliação e reflexão sobre a prática.

Com relação ao professor de educação física e os alunos com deficiência, esses fatores tornam-se mais evidentes. Por se tratar de uma disciplina que envolve o movimento que pode ser diferenciado nas pessoas com deficiência, o fator rendimento e despreparo dos professores saltam aos olhos.

A perspectiva na qual o professor trabalha, de rendimento pré-determinado ou de participação, definirá a efetiva relação do aluno com deficiência nas aulas de educação física (OLIVEIRA, 2005). Caso o professor objetive a técnica correta, provavelmente o aluno com deficiência será deixado de lado, ou seu potencial não será desafiado. Objetivando a vivência, o aluno com deficiência poderá integrar a aula de forma efetiva, dedicando seu melhor para as aulas, além de tentar superar seus limites, sendo desafiado na medida em que pode responder às tarefas propostas.

Porém, para que isso aconteça, o profissional da educação física deverá repensar sua atuação no campo escolar. Isso é mostrado na pesquisa realizada por Amorim, Araújo e Silva (2004), na qual os autores estudaram o descrédito que existe com relação ao professor de educação física na escola. O profissional é encarado como aquele que é brincalhão, em cujas aulas os alunos podem fazer o que quiserem sendo um momento para se distraírem e voltarem para a sala com a energia gasta, sendo que prestarão mais atenção nas demais disciplinas.

Havendo a reflexão sobre sua atuação, o professor de educação física poderá, através da compreensão de sua história, modificar seu papel de formador de atletas e se tornar o mediador reflexivo entre os temas da educação física e os alunos.

Em meio a essas discussões, alunos e professores buscam o prazer em aprender e ensinar. A escola deixou de ser um local que prega o silêncio e a disciplina e passou a ser um local de construção do conhecimento.

Esse momento, porém, ainda pode ser encarado como aquele em que o aluno deve permanecer em silêncio para ouvir a explicação e, após, parado para realizar as atividades em sala de aula em contraposição à compreensão e do respeito no momento de falar e ouvir.

3.3 Interagir para conhecer e agregar

Este item tem o propósito de apresentar e discutir fatores relacionados à interação. Não possui a pretensão de discuti-la em seu aspecto quase subliminar que pesquisa expressões faciais ou corporais que revelam intenções disfarçadas.

A complexidade do ato de interagir está em estabelecer o vínculo entre aqueles que interagem e fatores que permeiam o ato inconscientemente. Tais elementos integram conceitos e simbologias que encontram-se culturalmente enraizadas nas atitudes daqueles que modificam e são modificados pela sociedade em que se encontram.

Sociedades influenciam outras sociedades e, atualmente, com a globalização, a velocidade na troca de informações e facilidade na comunicação, efetivam tal influência. Costumes, vestimentas, conceitos, atitudes, músicas, são alguns elementos sem fronteiras.

Para a compreensão dessa dinâmica citada, será utilizado o conceito da Ecologia do Desenvolvimento Humano pelo fato de caracterizar:

[...] o ser humano em desenvolvimento, como alguém ativo em seu meio, em inter-relações que estabelece com todos com os quais participa, direta ou indiretamente. Amplia-se a visão de homem e mundo, ao levar-se em conta as dinâmicas que se estabelecem entre a pessoa e seu contexto e as transformações daí decorrentes (KREBS, 1997, p. 15)

Inserido na Teoria dos Sistemas de Bronfenbrenner (2002), o contexto que influencia uma população que, em sua maioria, dificilmente irá vivê-lo (participar efetivamente), como sendo o exossistema que:

[...] se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2002, p. 21).

O indivíduo pode participar de outros dois ambientes nomeados pelo mesmo autor como sendo o microsistema e mesossistema definidos a seguir:

Um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos (BRONFENBRENNER, 2002, p. 18).

O mesossistema inclui as inter – relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com amigos da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social (BRONFENBRENNER, 2002, p. 21)

Englobando os três sistemas supra citados, encontra-se o macrosistema que é composto pelo microsistema, mesossistema e exossistema, ou seja:

O *macrosistema* se refere a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso- e exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências (BRONFENBRENNER, 2002, p. 21)

Inseridos nesses ambientes, o autor faz referência à pessoa em desenvolvimento. A conceituação desse termo refere-se à mudança ocorrida no indivíduo que deve acontecer de forma duradoura, ou seja, ela deve permanecer no indivíduo mesmo que ele esteja em outro ambiente e em outro momento (BRONFENBRENNER, 2002; KREBS, 1997).

O desenvolvimento não ocorre de maneira espontânea, e sim através da participação da pessoa em ambientes diferentes: [...] tanto as características pessoais quanto os aspectos relevantes do ambiente, são fatores importantes na efetivação do desenvolvimento [...] (KREBS, 1997, p. 17).

O transitar entre os ambientes faz com que as pessoas se adaptem a determinados comportamentos exigidos e à convivência com diferentes pessoas. Esse momento é chamado de transição ecológica (BRONFENBRENNER, 2002). A mudança de papéis que uma pessoa tem de um ambiente para outro, ou apenas a troca com outros diferentes dela altera conceitos e fortalece o desenvolvimento.

Assim, percebe-se que o desenvolvimento ocorre por meio de trocas advindas de duas fontes: o ambiente ou da alteração de papéis.

Com relação ao primeiro fator, o ambiente imediato, do qual o indivíduo participa ativamente, pode exigir modificações nas atitudes das pessoas para que as mesmas respondam às expectativas do meio. Inseridos nesses contextos os indivíduos poderão alterar os papéis, como por exemplo, assumir a responsabilidade de um monitor, ou de um professor. Alterar os papéis significa assumir novas posturas dentro de um contexto. “Assim, a pessoa em desenvolvimento não pode ser considerada somente como um produtor cultural, pois em interação com a cultura também é produto dela” (KREBS, 1997, p. 19).

O desenvolvimento compreendido enquanto formas de trocas entre indivíduos ocorre em ambientes imediatos e são analisados enquanto sistemas. A menor unidade desse sistema é a díade composta por duas pessoas que participam da interação.

Essa relação entre duas pessoas é bastante explorada e sobre isso alerta Bronfenbrenner (2002, p. 6):

Embora a literatura sobre a psicologia desenvolvimental faça freqüentes referências às díades como estruturas caracterizadas por relações recíprocas, nós veremos que, na prática, este princípio muitas vezes é desconsiderado. De acordo com o foco tradicional do procedimento de laboratório num único sujeito experimental, os dados costumam ser coletados acerca de uma pessoa por vez, por exemplo, ou em relação à mãe ou em relação à criança, mas raramente para as duas ao mesmo tempo. Nos poucos casos em que isso ocorre, o quadro emergente revela possibilidades novas e mais dinâmicas para ambas as partes. Por exemplo, a partir de dados diádicos parece que, se um dos membros do par passa por processo de desenvolvimento, o outro também passa.

Perceber a dinâmica integrada facilita a compreensão da interação enquanto fator motivador do desenvolvimento das partes envolvidas.

Esse sistema, porém, não permanece apenas com a participação de duas pessoas, ele pode aumentar tornando-se como uma equação $N + 2$, formulando tríades e estruturas mais numerosas. Esses sistemas complexos, através de estudos, foram considerados

como primordiais para o desenvolvimento humano, pois percebeu-se que para uma díade se desenvolver efetivamente foi fundamental a participação de uma terceira pessoa (familiares, vizinhos, amigos, professores). Foi observado que se essas partes encontravam-se ausentes ou participavam de forma negativa, o processo desenvolvimental se interrompe (BRONFRENBERGER, 2002).

Percebe-se, assim, que a interação negativa de uma terceira pessoa pode romper o desenvolvimento dos indivíduos envolvidos, enquanto que, se ela for positiva, irá corroborar para o desenvolvimento, ou seja, uma mudança duradoura na atitude ou conhecimento dos envolvidos.

Esses sistemas desde sua unidade mais básica, as díades, até as mais complexas vistas na equação $N + 2$, compõem o ambiente escolar. Considera-se a escola como um ambiente imediato da criança no qual ela irá desempenhar diferentes papéis, apropriar-se da compreensão de agente cultural e de conhecimentos culturalmente construídos. Assim, a adaptação ocasionada por essa transição ecológica implicará em seu desenvolvimento com a influência de seus colegas, professores – de forma mais constante; e de diretores, coordenadores e funcionários – de forma menos constante.

Sobre essa influência principalmente no campo da aprendizagem de conteúdos, diferentes autores tratam desse tema.

Para exemplificar tal afirmação pode-se basear na relação pensada entre diferentes teóricos da pedagogia: Piaget, Vygotsky e Wallon.

Jean Piaget teve formação plural envolvendo-se em atividades relacionadas a psicologia, epistemologia, biologia, zoologia, fatores que influenciaram seus estudos envolvendo a educação. Sua teoria é caracterizada como interacionista sendo baseada no desenvolvimento humano descrito sobre as bases biológicas somadas a influência da interação com o meio ambiente no qual os alunos encontravam-se inseridos (LA TAILLE, 1992).

Pode-se referir então a diversos itens que compõem um ambiente, sendo eles o ambiente escolar, os profissionais envolvidos, as atividades relacionadas à possibilidade de aprendizagem da criança.

Sobre a interação criança – criança, Piaget considerou-a importante, porém, não aprofundou os estudos sobre essa influência, fato que levou alguns estudiosos a pensar o descaso

do autor sobre o assunto, contudo isso pode ser observado como uma alteração de atenção focando outros aspectos (LA TAILLE, 1992).

O autor Lev S. Vygotsky focou seu estudo na relação da aprendizagem considerando-a como um fator histórico e social, ou seja, contextualizada no tempo e no espaço. O autor considerou o desenvolvimento do ser humano e sua aprendizagem de acordo com sua relação com o mundo, porém, tal interação com o ambiente era discutida e inserida em um momento histórico (OLIVEIRA, 1992).

O pesquisador idealizou a construção do conhecimento através do amadurecimento neurológico de forma que a complexidade do mundo fosse sendo absorvida de acordo com a capacidade de cada época da vida do ser humano, ou seja, da simplicidade à complexidade de acordo com a idade do indivíduo e seu desenvolvimento neurológico.

Um dos itens inseridos nas teorias do autor referem-se à mediação, ou seja, a apreensão de elementos e objetos de nossa sociedade acompanhada de alguém para mediar a interação e instigar questões para que o indivíduo busque as respostas.

Dessa forma, Vygotsky não refletiu apenas sobre o papel do professor como aquele que já construiu o conhecimento e sendo o detentor do mesmo deve mediar a construção dos alunos, o autor ainda propõe que há a capacidade de melhor aprendizagem a partir da discussão entre pessoas que estão descobrindo aquele conhecimento juntas, ou seja, estão no mesmo nível. As particularidades de cada um podem auxiliar no grupo para que o mesmo alcance seus objetivos (OLIVEIRA, 1992).

Outro autor utilizado é Henri Wallon, médico, com pesquisas permeadas por conceitos próprios da medicina e da filosofia, corrobora da percepção de que o conjunto colabora com a aprendizagem coletiva e acrescenta o fator de percepção que existe do sujeito dentro de um grupo.

Seu eixo de pesquisa é a questão da motricidade colocando problemas do movimentar-se com os problemas de personalidade (DANTAS, 1992).

Através dos componentes do movimento (músculos e estruturas do cérebro) o autor tenta observar como ocorrem os posicionamentos e as percepções dos indivíduos no que tange a sua postura em meio ao grupo.

Percebe-se o interesse dos estudos mais aprofundado das ocorrências existentes nos meios de convívio, sendo que os pesquisadores alcançam melhores resultados observando as cenas.

Assim, o entendimento que se busca dos papéis sociais inseridos no grupo passam a ser pertinentes quando se tem o objetivo de perceber a real inserção de uma pessoa em um grupo. Suas atitudes e idéias compondo e contrapondo ações tomadas em um grupo formulam uma figura atuante independente de fatores externos, sendo esses determinantes na formação do grupo, mas não em sua manutenção (BOATO, 2002). “Cada papel implica obrigações especiais e exige tipos particulares de comportamento social. Se você viola as regras que se aplicam a um papel e a uma situação, a interação pára” (ARGYLE; TROWER, 1979, p. 56).

Pertencer a um grupo, então, é compreendido não apenas como um fator para melhorar a aprendizagem escolar, mas sim a aprendizagem dos papéis sociais e a percepção do ser humano enquanto sujeito atuante do grupo.

Três formações distintas com três teorias distintas que convergem na discussão da relevância das interações sociais, seja pela aprendizagem dos temas escolares seja pela experiência social que ser integrante de um grupo causa nos seres humanos.

Tais grupos sociais podem ser considerados desde os mais próximos às pessoas em questão até os mais distantes que irão influenciar de forma indireta as ações, atitudes e ambiente ao qual fazem parte.

Refletir sobre a escola pode levar à percepção da relação que existe entre os ambientes e sua influência. Após a família, a creche e depois a escola fazem parte do cotidiano de uma criança por longos anos, juntamente com a participação em outros grupos que influenciam o desenvolvimento do indivíduo (RAMALHO, 1996; TREVISAN, 1997)

A dinâmica que existe na sociedade é sentida nas relações inseridas nesses contextos, as modificações passam a integrar constantemente a vida das pessoas e sua adaptação gera o desenvolvimento.

Assim, pensa-se que a inclusão da pessoa com deficiência seja um fator que quebra a estabilidade que havia no ambiente escolar e faz com que tudo se modifique para progredir e adequar-se à nova realidade.

Fatores que integram a escola estão compreendidos na metodologia empregada, na atitude dos alunos e dos professores, nas cobranças realizadas com as avaliações, na

compreensão do tempo de aprendizagem de cada aluno, na influência das famílias, na influência das decisões vindas com poucas discussões, na atitude dos funcionários, entre outros.

Quando se pensa nas atitudes dos seres humanos que estão envolvidos no contexto escolar: professores, funcionários, demais alunos, todos eles carregam consigo diferentes compreensões sobre as pessoas com deficiência, assim como diferentes experiências com as mesmas ou talvez até a nulidade delas. Isso pode acarretar em formas diferenciadas de tratamento como fazendo uso de super - proteção ou descrédito na capacidade da pessoa com deficiência (AMARAL, 1994). Tais ações podem ser compreendidas pela ausência de convivência em diversos ambientes imediatos dos quais esses participaram e da imagem de que a pessoa com deficiência ou é heroína por participar da sociedade ou considerada inferiorizada pela sua condição de deficiência.

Quando a imagem da pessoa com deficiência passa a ser reconstruída entre os alunos com a percepção das capacidades e das dificuldades de todos, pode haver a interferência da família que pensa que seu filho que não possui nenhuma deficiência pode ser prejudicado pela presença daquele em condição de deficiência que irá atrasar as aulas pela necessidade de maior atenção.

Quando se discute esses fatores, pensa-se sobre a participação das pessoas com deficiência mental, sua possível dificuldade em lidar com interações negativas que ocorrem na escola. Sobre isso, entende-se que as mesmas são capazes de responder às interações negativas como iniciar uma interação negativa com outros alunos.

Chakur (1994, p. 5) afirma que “[...] manifestações de discriminação e segregação realmente ocorrem na escola regular, não é menos verdade que outras de acolhimento e cooperação também existem” e complementa:

A defesa do ensino regular para o deficiente mental não se fundamenta no princípio de que a escola estaria isenta de interações conflituosas. Toda e qualquer interação é permeada por situações confortáveis e desconfortáveis, pelo acolhimento pela rejeição, etc... Situações pelas quais qualquer ser humano passa em um ou outro momento da vida (CHAKUR, 1994, p. 20).

A autora observou uma turma de ciclo I no qual havia uma aluna com deficiência mental. Durante as observações realizadas, percebeu-se que a aluna passou por situações conflitantes, nas quais ela soube se impor, outras que ela precisou da atenção e intervenção da professora, outros momentos em que a troca com os colegas ocorreu

positivamente sem a necessidade de intervenção de uma terceira pessoa. Ou seja, as mesmas situações positivas e negativas ocorridas com outros alunos ocorreram com ela, em alguns momentos houve a intervenção da professora, em outros ela resolveu a questão sozinha.

Salerno e Araújo (2006) observaram que a proximidade física entre os alunos sem deficiência em turmas com um aluno com deficiência incluído não foi um fator ausente, sendo que a verbalização, a interação física e interação com objetos, quando observado dos alunos sem deficiência para com o aluno com deficiência ainda não ocorriam em todas as aulas observadas. Esses fatores foram encontrados independentemente da etiologia da deficiência, tendo os pesquisadores observado alunos com deficiência mental, deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva ou múltipla.

Trevisan (1997) pôde perceber com os resultados de sua pesquisa realizada em pré-escola que a interação entre os alunos sem deficiência para com o aluno com deficiência ocorreu de forma satisfatória em atividades livres e algumas atividades direcionadas, nessa última quando a professora demonstrava-se como facilitadora do processo. Assim, percebe-se que algumas atividades podem não ser facilitadoras para a interação devido à dificuldade encontrada por alguns alunos com deficiência na realização das tarefas, o que pode influenciar negativamente a fluência na participação conjunta dos alunos.

Silva e Aranha (2005) observaram a interação entre alunos e a professora de classe. Na primeira turma observada havia um aluno com deficiência mental. Foram contabilizadas as interações ocorridas e quais as pessoas que iniciaram a interação. Constatou-se que em algumas aulas não houve nenhuma interação entre o aluno com deficiência e a professora, não havendo iniciativa de nenhuma das partes. Já nas sessões gravadas em que a professora iniciou a interação, o aluno com deficiência mental não apenas respondeu a elas como iniciou outras em diferentes momentos. Com a observação na segunda turma, as autoras constataram a proximidade dos resultados com a primeira turma. Contudo, essa turma apresentava três alunos com deficiência (1) deficiência mental, (2) deficiência física e mental e (3) deficiência auditiva e física. Os alunos com deficiência apresentaram menor número de iniciativas de interação, sendo que essas aconteciam nas sessões em que a professora também interagiu com eles, ou seja, era uma resposta a abertura da professora, sendo que essa atitude não partia dos alunos se não partisse primeiro dela. Não houve referência na pesquisa sobre os resultados obtidos do aluno com deficiência auditiva e física, apenas constando na tabela de contabilização das interações.

Observa-se assim, a importância da interação entre professores e alunos para que os mesmos se sintam acolhidos e dispostos à interagir com os professores e outros alunos.

Ballaben (2001) realizou filmagens durante aulas que possuíam uma rotina. A autora analisou a interação entre os alunos com o colega com Síndrome de Down no momento de realização de escrita. Percebeu a possibilidade de interação entre alunos sem deficiência e alunos com Síndrome de Down sendo que a mediação do professor mostrou-se essencial para a participação de todos os alunos, facilitando a troca entre os mesmos para a efetivação das atividades.

Félix (2008) pesquisou a participação de alunos surdos em uma sala de aula inclusiva na qual havia 4 alunos surdos, não havia a participação de um intérprete da linguagem dos sinais e a professora ou demais alunos não sabiam LIBRAS. A pesquisadora realizou uma observação não participante com anotações em diário, gravação de áudio das aulas. Sua pesquisa focou a linguagem dos alunos surdos, ouvintes, estratégias de comunicação da professora com os alunos surdos. A discussão atravessou questões de identidade, tendo percebido que os alunos surdos, apesar da tentativa da professora de fazê-los participar de todas as atividades, por alguns momentos permaneceram à margem. A alternativa encontrada pelos mesmos foi de conversar entre eles, compreendendo sua possibilidade de comunicação sendo que não haveria quem os entendesse, a não ser por apenas uma aluna ouvinte que sabia a linguagem dos sinais. A autora percebeu através de suas observações que, apesar da pouca interação entre os alunos ouvintes e surdos, a identidade atribuída pelos ouvintes para os alunos surdos foi, em geral, positiva.

O'Brien et al. (1998) observaram o comportamento visual e a dinâmica na interação entre pessoas com deficiência mental e aqueles sem deficiência mental em conversas sobre um tema fora do contexto escolar. Observou-se que em díades sem comprometimento cognitivo houve um comportamento mais arredo com menos fluência na conversa, sendo que em díades compostas por uma pessoa com comprometimento cognitivo e outra sem, a conversa e o comportamento foram considerados tranquilos, porém, com maior tempo de fala da pessoa sem comprometimento cognitivo. Isso foi considerado como uma forma de manter a conversa ativa, dando oportunidade da pessoa com comprometimento cognitivo dar mais opiniões.

Meyer et al. (2001) pesquisaram o grau de conforto ou desconforto de pessoas consideradas não deficientes enquanto na presença de uma pessoa com deficiência fora do contexto escolar. Essa medição ocorreu em aplicação de questionário com escala de atitude e

com questões cujas respostas estavam configuradas como a Escala de Likert, os questionários passavam por questões demográficas e questões que envolviam a atitude do respondente para com qualquer pessoa com deficiência. O esperado na pesquisa era que nas duplas compostas por pessoas sem deficiência e duplas compostas por pessoas com deficiência obtivessem o mesmo resultado, e que duplas compostas por uma pessoa com deficiência e outra sem deficiência haveria a percepção de desconforto. Contudo, o resultado obtido não confirmou a hipótese traçada, sendo que as duplas de pessoas sem deficiência não obtiveram o mesmo resultado, enquanto que as duplas: pessoa com deficiência / pessoa sem deficiência e pessoa com deficiência / pessoa com deficiência obtiveram o mesmo resultado. Os autores atribuíram esses resultados à possibilidade das pessoas sem deficiência encobrirem o desconforto, ou pela simples presença da pessoa ter modificado suas respostas, ou possuíam experiências anteriores com outras pessoas com deficiência o que não acarretou alterações emocionais.

Percebe-se, através das pesquisas apresentadas que envolveram a interação entre pessoas com e sem deficiências, que a interação entre as mesmas é um fator que pode ou não ocorrer, não tendo sido definido o porquê da presença ou não dessa relação. Pode-se refletir que a interação é um elemento que pode ocorrer de forma espontânea, porém, também pode ser estimulada ou desestimulada de acordo com as atitudes dos envolvidos, confirmando Bronfenbrenner (2002) e Krebs (1997). Dessa forma, procurar compreender quais são os fatores que limitam e os que possibilitam a interação contribui para a reflexão do contexto e a proposta de atitudes.

4 O INSTRUMENTO

A elaboração de um instrumento de pesquisa requer a percepção do que se deseja analisar para então elaborar itens que possam coletar os dados condizentes com um objetivo (SALVIA; YSSELDYKE, 1991).

Dessa forma, foram selecionados instrumentos na literatura que fizessem referência a interação entre alunos com deficiência e sem deficiência tendo como contexto a instituição escolar para, posteriormente, relacionar com a educação física.

Três instrumentos foram utilizados para discussão próxima ao tema tratado para o presente trabalho Prodócimo (1994), Rodrigues (2002) e Salerno (2003).

Os instrumentos foram analisados observando a relação de itens tratados, o modo de coleta dos dados e sendo realizadas considerações acerca dos mesmos (SALERNO, 2007).

O primeiro instrumento analisado (PRODÓCIMO, 1994) foi realizado em instituição especial que, em seu cronograma, incluía atividades realizadas com alunos com deficiência mental e alunos sem deficiência mental. As atividades utilizadas para a pesquisa foram caracterizadas como “brinquedo livre”, sendo as mesmas filmadas para posterior discussão. A forma de análise dos dados trouxe contribuições acerca dos elementos de iniciativa dos alunos, tanto dos alunos com deficiência quanto dos alunos sem deficiência, como uma forma de iniciar a interação com seus colegas. Tais elementos podem ser considerados como interações negativas (de repulsa, de afastamento físico) ou positivas (para agregar, conversar, haver aproximação física).

O segundo instrumento analisado (RODRIGUES, 2002) foi elaborado com o propósito de acompanhar a concretização da inclusão no contexto das aulas de educação física no ensino regular. A pesquisadora focou o instrumento em atividades baseadas nos movimentos fundamentais: locomoção, manipulação, e equilíbrio; com utilização de diferentes abordagens de jogos: jogos com resultados coletivos, cooperativos ou semi-cooperativos e de elaboração / criação. Além dessa seleção de tema e movimentos, foram elaboradas categorias de atitudes e interação: prontidão, parceria, persistência, incentivo, insulto, criação e inibição. Cada categoria permitia apenas duas formas de resposta: SIM ou NÃO. O instrumento foi estruturado em forma

de tabela para preenchimento durante as observações realizadas em aula, sendo que cada aluno recebia um código com um número e uma letra que, quando cruzadas na tabela, preencheriam a lacuna de determinado aluno. A contribuição trazida pelo instrumento foi relacionada às categorias de atitudes e interação que sugere a inserção de elementos que caracterizam os momentos de relação entre os alunos.

O terceiro instrumento analisado (SALERNO, 2003) foi elaborado em trabalho monográfico para realização de observações em escolas da rede regular de ensino para perceber a ocorrência da interação entre alunos com e sem deficiência durante as aulas de educação física. O objetivo da pesquisa não foi de elaboração do instrumento, porém, o roteiro utilizado se mostrou interessante quando da contextualização da aula e a possibilidade de análise aluno – aluno. O instrumento não se demonstrou, porém, completo para ser aplicado em larga escala.

Através dos instrumentos utilizados, foi elaborada uma ficha de observação a qual foi pensada para ser utilizada durante as aulas de educação física escolar com o objetivo de perceber, de forma contextualizada, como estavam ocorrendo as interações entre alunos com e sem deficiência e seus professores. Além disso, como dito anteriormente, perceber se o contexto das aulas dessa disciplina influencia em tais momentos de interação.

A complexidade dessa análise foi sendo construída durante o processo de planejamento para a configuração desejada do instrumento. Para tanto, estabeleceu-se um estudo piloto para a aplicação da ficha possibilitando analisar a necessidade de inclusão ou exclusão de determinados itens (SALERNO, 2007). Observar uma aula de educação física abarca observar diversos fatores humanos e de dinâmica de aula.

Dessa forma, para compreender a atuação do professor fez-se necessário incluir itens que pudessem, através de análise, dirigir a discussão para um caminho ou outro, sendo que os mesmos pudessem indicar uma direção mais participativa ou menos participativa, de forma de auxiliar mais ou menos os alunos, a elaboração das aulas de forma a agrupar ou a segregar, entre outros fatores. Tais elementos analisados em conjunto são considerados como um constructo, ou seja, sendo a atuação do professor um elemento complexo que abarca diferentes atitudes, analisa-se um conjunto de itens que poderão contribuir para uma análise de algo maior e mais complexo: a atitude do professor.

Iniciou-se a discussão relacionada aos professores elencando ações que poderiam despertar a atenção para a forma de atuação perante uma sala de aula, sendo elas:

elaboração de atividades inclusivas; incentivo ao aluno com deficiência; ajuda fisicamente aluno; estímulo à cooperação; estimula diálogo sobre aulas – reflexão; ouve e aceita opinião dos alunos; infantiliza o aluno com deficiência; propõe atividade paralela ao aluno com deficiência; coloca o aluno com deficiência em posição de auxiliar.

Seguindo a mesma lógica para a construção dos constructos, o processo foi realizado para ações esperadas dos alunos sem deficiência: participa das atividades de aula ativamente; participa das atividades de aula passivamente; não participa das atividades em aula; “aceita” permanecer fora da atividade; faz atividade paralela por conta própria; permanece paralelo com proposta do professor; expõe suas idéias; interage com seus colegas de forma positiva; interage com seus colegas de forma negativa; inicia interações com seus colegas; responde às iniciativas de interação dos colegas; pede ajuda aos colegas para realizar atividade; pede ajuda ao professor para realizar atividade.

O último constructo proposto foi com relação às ações dos alunos sem deficiência perante os colegas com deficiência: interagem com o aluno com deficiência de forma positiva; interagem com o aluno com deficiência de forma negativa; iniciam interações com colega com deficiência; respondem à iniciativa interativa do colega com deficiência; infantilizam o colega com deficiência; oferecem ajuda ao colega com deficiência; ajudam o colega com deficiência quando solicitado; fazem pelo aluno com deficiência.

A elaboração desses elementos como forma de observação foi baseada na análise dos instrumentos selecionados, bem como na literatura utilizada e experiência dos pesquisadores.

Dando seqüência à elaboração, pensou-se em itens para contextualizar as aulas observadas, foi feito uso de elementos que podem compor uma aula de educação física, inserindo itens para o preenchimento do local utilizado para a realização das aulas bem como o tema da educação física que foi ministrado. Para a definição da terminologia utilizada para elencar os elementos da cultura corporal que podem ser trabalhados, foi abordada a possibilidade de identificação dos trabalhos como sendo apresentados em nos seguintes termos: dança, luta, esporte, jogo, ginástica ou outro fator não identificado como atividades circenses ou teatrais. O uso dessa terminologia não acompanha os termos presentes na literatura especializada, porém, engloba as diversas formas de expressão da cultura.

Compreende-se que as atividades envolvendo a dança, a luta e a ginástica podem ser “esportivizadas” para sua aplicação, ou seja, transformar o fenômeno da cultura corporal em um esporte com regras definidas e rígidas. Porém, para a compreensão de como os temas foram trabalhados durante as aulas, inserimos itens referentes às possibilidades de estratégias utilizadas pelos professores: atividades competitivas, cooperativas, com caráter de vivência, com caráter de treinamento, realizada em grupo ou individualmente, com momentos de criação ou sem esses momentos, com utilização de materiais adaptação ou ausência de necessidade do mesmo, aulas livres ou dirigidas.

Optou-se por, além de perceber essas formas de atuação, analisar as abordagens da educação física utilizadas pelos professores, sendo que as inseridas no instrumento foram: desenvolvimentista; psicomotricista; saúde renovada; sistêmica; construtivista; crítico – emancipatória; PCN; crítico – superadora; cultural; jogos cooperativos; e inserimos a possibilidade da pessoa não saber distinguir a abordagem utilizada pelo professor.

Além das ações focadas no instrumento, foram inseridos itens referentes à caracterização da escola observada contendo elementos de acessibilidade do espaço da escola para percepção das possibilidades de circulação do aluno com deficiência e seu aproveitamento do espaço escolar; outro item caracterizando a escola como pública ou particular. A caracterização do aluno com deficiência, que também consta no instrumento, foi baseada na sua condição de deficiência, na turma em que ele estuda, há quanto tempo ele frequenta aquela turma e sua idade. Outro fator que será marcado no instrumento será o tempo de realização da observação, seguindo orientação da literatura para o método do intervalo com o registro da ocorrência ou não de um comportamento (THOMAS; NELSON, 2002).

Dessa forma, o instrumento foi finalizado com elementos que contextualizarão as aulas observadas e outros que irão possibilitar a percepção das atitudes dos alunos e professores. Percebeu-se que o instrumento elaborado não se ateve apenas ao momento da aula, e sim, ir além pensando na possibilidade de trânsito do aluno pela escola, o aproveitamento existente antes e depois das aulas. Compreender os elementos físicos da escola e a interação entre os alunos possibilita abranger a discussão do uso do espaço escolar.

Esse instrumento foi testado com uma aplicação piloto para percepção da necessidade de inserção ou exclusão de itens, ficando o instrumento com a seguinte configuração (SALERNO, 2007):

Instrumento de Avaliação do Contexto das Aulas de Educação Física Escolar e sua Influência na Interação entre Alunos com Deficiência e demais Alunos - Salerno, Araújo e Silva 2007

Ficha de Observação No. _____

Aluno: _____ Série: __ Idade: _ Tempo Turma: _____

Condição de deficiência: _____

Escola () Pública () Particular Tempo observado: _____

AMBIENTE ESCOLAR

Assinale com um X os itens encontrados na escola visitada

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Corrimão nas escadas | <input type="checkbox"/> Sinais sonoros |
| <input type="checkbox"/> Poucos obstáculos pelos caminhos | <input type="checkbox"/> Sinais visuais |
| <input type="checkbox"/> Rampas adequadas | <input type="checkbox"/> Mesas Adaptadas |
| <input type="checkbox"/> Piso regular | <input type="checkbox"/> Banheiros adaptados |
| <input type="checkbox"/> Bebedouros adaptados | <input type="checkbox"/> Balcões adaptados |

ATITUDE DO PROFESSOR DURANTE TEMPO DAS AULAS

professor

professora

Assinale com um X a freqüência com que cada item ocorreu na aula observada

	Frequentemente	As vezes	Raramente	Nunca
Elaboração de atividades inclusivas				
Incentivo ao aluno com deficiência				
Ajuda fisicamente aluno				
Estímulo à cooperação				
Estimula diálogo sobre aulas - reflexão				
Ouve e aceita opinião dos alunos				
Infantiliza o aluno com deficiência				
Propõe atividade paralela ao aluno com deficiência				
Coloca o aluno com def em posição de auxiliar				

ATIVIDADES DE AULA

Local utilizado para realização das aulas: _____

Assinale com um X o tema ministrado na aula observada

- () dança () esporte () luta () jogo () ginástica
 () outro: Qual?: _____

Assinale com um X a abordagem utilizada pelo professor.

- () Desenvolvimentista () Construtivista () Crítico - superadora
 () Psicomotricista () Crítico - emancipatória () Cultural
 () Saúde Renovada () PCNs () Jogos Cooperativos
 () Sistemica () Não soube distinguir a abordagem

Assinale com um X o item, em cada linha, que descreva a metodologia da aula observada

<input type="checkbox"/> competitivas	<input type="checkbox"/> cooperativas	<input type="checkbox"/> ambas, alternadas em aula
<input type="checkbox"/> caráter de vivência	<input type="checkbox"/> caráter de treinamento	
<input type="checkbox"/> em grupo	<input type="checkbox"/> individual	
<input type="checkbox"/> com momentos de criação	<input type="checkbox"/> sem momento de criação	
<input type="checkbox"/> não há necessidade de materiais adaptados	<input type="checkbox"/> adaptação de materiais	
<input type="checkbox"/> livres	<input type="checkbox"/> dirigidas	<input type="checkbox"/> ambas

ATITUDE DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Assinale com um X a freqüência das ocorrências referentes às atitudes do aluno com deficiência

	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Participa das atividades de aula ativamente				
Participa das atividades de aula passivamente				
Não participa das atividades em aula				
"Aceita" permanecer fora da atividade				
Faz atividade paralela por conta própria				
Permanece paralelo com proposta do professor				
Expõe suas idéias				
Interage com seus colegas de forma positiva				
Interage com seus colegas de forma negativa				
Inicia interações com seus colegas				
Responde às iniciativas de interação dos colegas				
Pede ajuda aos colegas para realizar atividade				
Pede ajuda ao professor para realizar atividade				

Assinale com um X a freqüência das ocorrências referentes às atitudes dos colegas do aluno com deficiência

	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Interagem com aluno com def. de forma positiva				
Interagem com aluno com def. de forma negativa				
Iniciam interações com colega com deficiência				
Respondem à iniciativa interativa do colega com def				
Infantilizam o colega com deficiência				
Oferecem ajuda ao colega com deficiência				
Ajudam o colega com deficiência quando solicitados				
Fazem pelo aluno com deficiência				

5 MÉTODO

Após a formulação de um instrumento, o mesmo deve ser testado de diferentes formas, assim, pode-se discutir quais os elementos interessantes, quais elementos podem ser substituídos para a melhor compreensão e análise dos dados. Essas discussões trazem reformulações do instrumento para deixá-lo mais coeso e coerente.

Dessa forma, inicia-se o processo de validação do instrumento fazendo uso de três momentos para avaliá-lo e discuti-lo: a validação de face, a validação semântica e a validação estatística. Para o presente trabalho, foi feito uso dos dois momentos iniciais.

Anteriormente à realização da presente pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Unicamp o qual o aprovou assim como posterior adendo entregue como complementação ao Parecer CEP nº 634/2006 (ANEXO-A).

5.1 Validação

O conceito de validação gira em torno do entendimento de que um instrumento deve medir o que ele se propõe a medir, fato que pode não ocorrer em primeira análise, e, de acordo com as dificuldades encontradas, realiza-se a reformulação do instrumento:

A validade se refere ao grau que um teste mede o que seus autores ou usuários declarem que ele mede. Especificamente, a validade de um teste se refere à adequação das inferências que podem ser feitas com base nos resultados do teste. A validade de um teste não é medida; na verdade, a validade de um teste para diversos usos é julgada segundo uma ampla gama de informações, incluindo sua confiabilidade e adequação de suas normas. O processo de reunião das informações sobre a adequação das inferências baseadas em um teste é chamado de validação (SALVIA; YSSELDYKE, 1991, p. 141).

Três momentos distintos constituem o processo de validação. São eles: validação de face, validação semântica e validação estatística.

Essas três fases são formas de colocar o instrumento à prova para perceber possíveis falhas e alterá-las, assim “Na verdade, não se valida um teste; realizam-se experiências para demonstrar que o teste é uma medida válida do traço ou estrutura. A incapacidade contínua para negar a validade de um teste, na realidade, valida-o” (SALVIA; YSSELDYKE, 1992, p. 148).

Os dois primeiros passos que antecedem a validação estatística são realizados de forma reflexiva baseada nos dados obtidos, assim, incide um fator qualitativo sobre a abordagem.

Na seqüência foram descritos os passos realizados para alcançar a validação do instrumento – validação de face e validação semântica, objetivos do presente trabalho.

5.1.1 - Validação de face

Para iniciar o processo de validação, o instrumento construído e aplicado em pequena escala foi enviado para três professoras especialistas que atuam em instituições diferentes. A elas foi solicitada a colaboração para análise dos conteúdos utilizados bem como das assertivas que compuseram os constructos (PASQUALI, 2003; SILVA 2007).

A contribuição de diferentes profissionais para a pesquisa valida o conteúdo no momento em que outro pesquisador que também trabalha com os termos empregados no protocolo de avaliação pode apontar formas errôneas de emprego de um ou outro termo, ou a ausência de outros fatores que podem ser inseridos nos itens que compõem o instrumento. Caso as professoras não fizessem referência a algum dos componentes do instrumento assumiu-se que os mesmos estivessem de acordo.

Essa fase da pesquisa se mostra como um momento no qual diferentes olhares irão influenciar a construção do protocolo avaliativo. Tal fonte de opinião se mostra válida no que diz respeito ao “costume” do pesquisador com seu objeto. Esses protocolos avaliativos são criados, pensados, repensados, modificados por uma mesma pessoa ou grupo de pessoas. Assim sendo, a leitura torna-se viciada não atentando para detalhes que podem passar sem a percepção daqueles que estão sempre em contato com o mesmo.

Foram convidadas a participar três professoras de diferentes instituições UNESP/Rio Claro; Mackenzie/SP e Unicamp. Cada profissional fez apontamentos para esclarecer e ampliar a proposta inicial do instrumento com relação ao conteúdo selecionado para compor o mesmo, contribuindo, dessa forma, para fortalecer a possibilidade de análise das ocorrências em aula.

As professoras receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que permitem que as modificações foram utilizadas no trabalho, citando seus nomes como professoras que contribuíram para essa fase de validação.

5.1.2 - Validação semântica

Após a adequação do conteúdo que compõe o instrumento avaliativo parte-se para a avaliação semântica do instrumento que objetiva verificar a capacidade de ser compreendido por aqueles que o aplicam no ambiente real.

Para esse momento, é pedido a diferentes pessoas que apliquem a ficha de observação e anotem as dificuldades enfrentadas durante a utilização das mesmas com relação aos itens e à explicação que acompanha o instrumento. O número de participantes para esse momento pode ser considerado suficiente em um intervalo de 5 a 10 pessoas, sendo que pode ser enviado a um número maior que esse para garantir o retorno de uma quantidade suficiente para realização da análise (PASQUALI, 2003; SILVA, 2007).

A partir dessa análise, pode-se configurar de diferentes formas o instrumento alterando alguns fatores para facilitar a compreensão dos itens integrantes, viabilizando a coleta correta dos dados.

Para esse momento, foi solicitado à 15 acadêmicos de Educação Física que cursam a disciplina de estágio supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física para que realizassem a observação e o preenchimento da ficha em escolas que tenham alunos com deficiência matriculados e participantes das aulas.

Aos alunos do curso de graduação foi enviado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicando os termos éticos da pesquisa, o sigilo de sua identidade e esclarecimentos sobre os demais aspectos do trabalho.

Além dos alunos, o coordenador do curso de Educação Física da referida instituição também o recebeu permitindo a realização da pesquisa com os alunos interessados.

Às escolas em que os alunos de graduação realizaram a observação foram enviados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido à direção que permitiu a execução da pesquisa.

Em decorrência das primeiras alterações realizadas através das análises dos acadêmicos, o instrumento reestruturado passou novamente pela validação semântica. Nesse momento recorreremos novamente aos alunos de graduação em educação física para que realizassem as observações e avaliassem, também, o instrumento através de questionário estruturado com questões abertas referentes à relevância do instrumento percebida pelo mesmo, à adequação dos itens, facilidades e dificuldades de preenchê-lo.

6 RESULTADOS

6.1 Contribuições da validação de face

A primeira fase da validação foi concluída com a participação de três avaliadoras que colaboraram para a análise aprofundada do instrumento, uma releitura que contribuiu para a reestruturação da ficha de observação.

Decidiu-se analisar as colaborações dadas pelas professoras pelos itens componentes do instrumento.

Sobre o item AMBIENTE ESCOLAR, foi proposta a alteração do título, haja vista que os itens selecionados fazem referência à acessibilidade existente na escola que facilitará ou dificultará a participação nas aulas de educação física. Além desse fator, foi proposta a inclusão de itens como a presença de elevadores e piso tátil.

Assim, para esse item, realizou-se a alteração do título de ambiente escolar para ACESSIBILIDADE ÀS ESTRUTURAS DA ESCOLA, bem como a inclusão dos elevadores e piso tátil como possibilidade da acessibilidade. Com a reflexão sobre o número de itens possíveis de serem encontrados, a colocação de um elemento contendo “outros”, para preenchimento do observador pareceu interessante, pois, apesar de ter sido pensado diversos fatores que facilitam o acesso da pessoa com deficiência às instalações escolares, a criatividade dos profissionais da escola pode ir além do comum encontrado.

Um outro fator recomendado foi a explicação do conceito de, por exemplo, balcão adaptado, banheiro adaptado, assim, será completado com comentário entre parênteses relacionando a altura ao balcão adaptado e o espaço nos banheiros bem como a presença de apoios em formas de corrimão, assim como altura das mesas e de seus bancos. Acrescentamos também a adequação dos bebedouros referentes à altura dos mesmos.

Na seqüência dos itens encontra-se a ATITUDE DO PROFESSOR DURANTE O TEMPO DAS AULAS. Sobre esse elemento, foi comparado o título aos subitens selecionados e, assim, percebida a presença de questões que vão além da atitude e englobam, também, estratégias de ensino utilizadas ou não pelo professor. Concordando com o apontamento

realizado, decidiu-se alterar o título do item para ATITUDES E ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR DURANTE O TEMPO DAS AULAS. Optamos por manter o termo “durante o tempo das aulas” para reforçar o momento das ocorrências assinaladas.

A utilização da diferenciação do professor ou professora foi incluída no instrumento com o intuito de analisar uma influência de gênero, que pode ou não ser percebida durante a realização da pesquisa. Porém, uma das professoras que colaboraram para avaliação do instrumento, sugeriu a inclusão de outras possibilidades de cargo como: estagiário, professor efetivo, professor temporário ou professor substituto. A diferenciação dos cargos pode acarretar maior ou menor comprometimento com a realização das aulas, assim, optou-se por acatar a inclusão dos termos sugerida, porém, organizando os itens um abaixo do outro, mantendo a diferenciação dos gêneros.

Com relação aos itens selecionados para formar o constructo das atitudes e estratégias utilizadas pelo professor, algumas delas foram debatidas pelas avaliadoras, sendo que uma das sugestões foi de deixar todos os itens com o verbo utilizado:

- “Elaboração de atividades inclusivas”: foi questionado por uma das avaliadoras como atividades inclusivas sendo substituída por atividades cooperativas, porém, apesar do conceito de atividades cooperativas trazer a participação de todos como essencial, ela não garante que todos participem. Assim, compreendendo a questão levantada pela professora, decidiu-se alterar o termo “inclusivas” para “elaboração de atividades que todos participem”;
- “Ajuda fisicamente o aluno”: não foi questionado, porém, optou-se por acrescentar “aluno com deficiência”;
- “Estímulo à cooperação”: uma das avaliadoras questionou se o estímulo é dado entre alunos ou entre professor e aluno. Dessa forma, acrescentamos ao tópico o termo “entre os alunos”;
- “Propõe atividade paralela ao aluno com deficiência” e “coloca o aluno com deficiência em posição auxiliar”: foram questionados por uma das avaliadoras no que diz respeito à diferenciação de atitude e estratégia, acarretando a alteração do título do tópico;

- Os demais tópicos não apresentaram elementos para questionamento ou sugestão.

Com relação às ATIVIDADES DE AULA referentes ao local de realização e ao tema trabalhado, não houve questionamento, sendo que foram utilizados os temas tradicionais da educação física, deixando espaço em “outros” para a especificação de algum outro tema tratado em aula.

Quanto as questões referentes às abordagens da educação física foram alcançadas, percebe-se, durante a discussão realizada anteriormente no trabalho, a relevância das abordagens para a conceituação e concretização da área da educação física. Porém, quando colocado em uma ficha de observação para selecionar uma delas como aquela utilizada pelo professor, encontra-se a dificuldade de, dentre uma gama de fatores determinantes de cada abordagem, definir uma pela observação. Durante a discussão realizada, percebeu-se a dificuldade encontrada até mesmo pelos profissionais da área em definir sua atitude profissional enquadrada em uma abordagem, bem como a possibilidade das diferentes abordagens permearem a atuação profissional.

Assim, optou-se por suprimir esse bloco de observação pela dificuldade em determinar uma abordagem apenas pela observação das aulas.

Com relação aos aspectos metodológicos utilizados pelos professores observados, algumas alterações foram sugeridas, até com a possibilidade de exclusão do tópico como um todo. Optou-se, porém, em completar as frases dos tópicos já elencados.

Nesse momento de avaliação das metodologias uma questão foi pensada e acarretou alterações em todo o instrumento, desde o tópico “atitudes e estratégias do professor durante o tempo das aulas” até o tópico “atitude dos colegas”. Percebeu-se a possibilidade de, numa mesma aula, haver mais de uma atividade. Apesar de, pela experiência no meio escolar, perceber ser pouco o tempo de aula para desenvolver de forma crítica mais de uma atividade, esse fato não pode ser descartado.

Dessa forma, a instrução primária para preenchimento será que para cada atividade realizada em aula, todos os itens abaixo do tópico “atitudes e estratégias do professor durante o tempo das aulas” deverão ser preenchidos. A ordem das atividades deverá respeitar a ordem de realização sendo que os itens referentes à primeira atividade deverão ser marcados com o número 1, com relação à segunda atividade com o número 2 e assim sucessivamente. Dessa

forma, foram excluídos os itens que demonstravam a presença de duas formas de trabalho em diferentes momentos das aulas: “ambas, alternadamente em aula” – referente à competição; e “ambas” – referente às aulas livres ou dirigidas. Assim sendo, a especificidade de cada atividade será percebida quando enumerada. Esse aspecto acarretou, ainda, a retirada dos modos de assinalar as questões que constavam ao início de cada bloco, permanecendo as instruções apenas no início do instrumento.

Serão consideradas, porém, atividades diferentes aquelas que possuem uma estrutura de organização, movimentos, regras, entre outros, ou seja, uma atividade de pular corda com diferentes maneiras de saltar ou se organizar é considerada uma atividade apenas, sendo que se o professor sair dessa atividade para uma outra de “pique-bandeira” apenas nesse momento será considerada outra atividade.

Com relação às atividades competitivas e cooperativas, foi discutida a possibilidade de haver atividades semi - competitivas ou semi - cooperativas, porém, com os demais itens elencados, poderá ser percebida a utilização da competição ou da cooperação de forma a não focar estritamente as questões concernentes às atividades.

Foi questionado por uma das avaliadoras que existem outras formas de trabalho que não utilizam, necessariamente, o movimento nas aulas de educação física. Pode ser utilizado um texto de apoio, pesquisa na internet, apresentações coreográficas, entre outros. Dessa forma, em conjunto com os elementos que já constavam no instrumento, foram acrescentados fatores como: “com texto individualmente”; “com texto em grupo”; “com texto com a sala como um todo”; “pesquisa na internet individualmente”; “pesquisa na internet em grupo”; “pesquisa na internet com a sala toda”. Além desses fatores pontuais, decidiu-se por acrescentar um item de “observações” no qual o pesquisador poderá preencher com algum outro elemento que não apareceu diretamente no instrumento.

Esse item incluído referente à possibilidade de preenchimento pelo observador poderia ser caracterizado como uma fraqueza do instrumento que não fecha, por si só, as diversas formas de atuação. Porém, isso pode ser considerado como algo que fortalece o mesmo pela possibilidade de captar com a observação a capacidade de adaptação, criação e superação de professores e alunos, dados que poderão ser analisados em conjunto com aqueles assinalados durante a coleta dos dados.

Um elemento levantado por uma das avaliadoras com relação aos itens selecionados para compor os fatores de interação, tanto dos alunos com deficiência para os demais alunos quanto dos colegas para o aluno com deficiência foi referente aos termos “positivo” e “negativo” pelas diferentes possibilidades de interpretação do mesmo. Para melhorar essas questões, decidiu-se por acrescentar, entre parênteses, os termos receptivo e agradável à frente de positivo e os termos repulsivo e discriminatório em frente ao termo negativo.

Especificamente relacionado ao aluno com deficiência e sua atitude perante seus colegas, uma das avaliadoras propôs a inclusão de um item relacionada à prontidão para a participação das atividades, assim, esse item foi incluído no tópico da “atitude do aluno com deficiência”.

Um último questionamento foi realizado com relação aos termos utilizados para definição da frequência das ocorrências selecionadas para compor o instrumento. A dificuldade de contabilizar as interações e ações dos professores, alunos com deficiência e sem deficiência durante as aulas havia sido superada com a utilização dos termos frequentemente, às vezes, raramente e nunca. A problemática se concentrou nos termos às vezes e nunca, ficando obscura a diferença na quantidade aproximada das ações. Dessa forma, mantendo a percepção das ocorrências ao invés de sua contagem número, optou-se por modificar as possibilidades de interpretação para SEMPRE, ÀS VEZES e NUNCA.

Dessa forma, o SEMPRE tenderá à presença da ação por quase todos os períodos de sua observação durante a aula; o termo ÀS VEZES com atitudes inconstantes, ou seja, observáveis em alguns momentos pertinentes e em outros não e NUNCA quando não ocorrer o item observado durante a aula.

Segue, assim, o instrumento reestruturado a partir das colaborações realizadas pelas professoras avaliadoras:

Proposta de instrumento após alterações realizadas com as contribuições advindas das validação de face.

Ficha de Observação No. _____

Aluno: _____

Série: __ Idade: __ Tempo Turma: _____

Condição de deficiência: _____

Escola () Pública () Particular

Tempo observado: _____

ACESSIBILIDADE ÀS ESTRUTURAS DA ESCOLA

Assinale com um X os itens encontrados na escola visitada

- | | | |
|---|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Corrimão nas escadas | <input type="checkbox"/> Sinais sonoros | <input type="checkbox"/> elevadores |
| <input type="checkbox"/> Poucos obstáculos pelos caminhos | <input type="checkbox"/> Sinais visuais | <input type="checkbox"/> pisos táteis |
| <input type="checkbox"/> Rampas adequadas | <input type="checkbox"/> Mesas Adaptadas (altura delas e dos bancos) | |
| <input type="checkbox"/> Piso regular | <input type="checkbox"/> Banheiros adaptados (espaço para cadeira de rodas e apoio - corrimão) | |
| <input type="checkbox"/> Bebedouros adaptados (altura) | <input type="checkbox"/> Balcões adaptados (altura) | |
| <input type="checkbox"/> Outros. Qual?: _____ | | |

A seguir você deve preencher todos os itens para a atividade realizada (sendo que diferentes formas de realizar a mesma atividade contam como apenas uma atividade). Caso ocorra mais de uma atividade, você deverá preencher novamente todos os itens utilizando a seqüência numérica: 2 para a segunda atividade, 3 para a terceira atividade e assim sucessivamente, separando os número por barras.

ATITUDES E ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR DURANTE O TEMPO DAS AULAS

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> professor efetivo | <input type="checkbox"/> professora efetiva |
| <input type="checkbox"/> estagiário | <input type="checkbox"/> estagiária |
| <input type="checkbox"/> professor temporário | <input type="checkbox"/> professora temporária |

	Sempre	Às Vezes	Nunca
Elabora atividades que todos participem			
Incentiva o aluno com deficiência			
Ajuda fisicamente aluno com deficiência			
Estímula à cooperação entre alunos			
Estimula diálogo sobre aulas - reflexão			
Ouve e aceita opinião dos alunos			
Infantiliza o aluno com deficiência			
Propõe atividade paralela ao aluno com deficiência			
Coloca o aluno com def em posição de auxiliar			

ATIVIDADES DE AULA

Local utilizado para realização das aulas: _____

() dança () esporte () ginástica
 () luta () jogo () outro: Qual?: _____

() competitivas () cooperativas

() caráter de vivência () caráter de treinamento

() em grupo () individual

() com momentos de criação () sem momento de criação

() não há necessidade de materiais adaptados () utilização de materiais adaptados

() livres () dirigidas

() com texto individualmente () com texto em grupo () com texto com a sala como um todo

() pesquisa internet individual () pesquisa internet grupo () pesquisa internet sala como um todo

Observações: _____

ATITUDE DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

	Sempre	Às Vezes	Nunca
Participa das atividades de aula ativamente			
Participa das atividades de aula passivamente			
Não participa das atividades em aula			
"Aceita" permanecer fora da atividade			
Faz atividade paralela por conta própria			
Permanece paralelo com proposta do professor			
Expõe suas idéias			
Interage com seus colegas de forma positiva (receptiva / agradável)			
Interage com seus colegas de forma negativa (repulsiva / discriminatória)			
Inicia interações com seus colegas			
Responde às iniciativas de interação dos colegas			
Pede ajuda aos colegas para realizar atividade			
Pede ajuda ao professor para realizar atividade			
Apresenta prontidão para participar das atividades			

ATITUDE DOS ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA

	Sempre	Às Vezes	Nunca
Interagem com aluno com deficiência de forma positiva (receptiva / agradável)			
Interagem com aluno com def. de forma negativa (repulsiva / discriminatória)			
Iniciam interações com colega com deficiência			
Respondem à iniciativa interativa do colega com deficiência			
Infantilizam o colega com deficiência			
Oferecem ajuda ao colega com deficiência			
Ajudam o colega com deficiência quando solicitados			
Fazem pelo aluno com deficiência			

6.2 Contribuições da validação semântica

Para a continuidade da análise, foi solicitado a 15 acadêmicos de educação física que realizassem uma observação cada um para sua analisar sua percepção do instrumento. A cada aluno a instrução dada foi de anotar possíveis dificuldades de compreensão durante o preenchimento escrevendo, ainda, possíveis sugestões.

Tivemos retorno de apenas 5 instrumentos. Realizamos a análise visto que, segundo a bibliografia, ainda é um número viável para percepção da necessidade de alterações (PASQUALI, 2003).

Com relação aos itens de acessibilidade às estruturas da escola, não houve dificuldade ou sugestões no seu preenchimento, bem como com relação aos profissionais presentes no momento da aula.

Já com relação aos itens inseridos no tópico “atitudes e estratégias do professor durante o tempo das aulas”, apenas um item não foi compreendido. Ele estava relacionado à infantilização do aluno com deficiência e a dúvida foi se o significado seria de tratá-lo como alguém de uma idade inferior a que realmente tem. Essa foi a compreensão demonstrada pelo aluno, porém, surgiu a dúvida se poderia ser compreendido de outra forma. Sendo assim, após análise decidiu-se por permanecer com a terminologia.

Nos itens utilizados para contextualizar as aulas, apenas dois itens demonstraram problemas: os relacionados à utilização de textos e com pesquisa na internet. Essa questão ocorreu em decorrência da ausência de um item que negasse a ocorrência dessa atividade. Alguns alunos o deixaram em branco, porém, houve a sugestão de inserir mais um item explicitando o não uso de texto ou pesquisa na internet.

Com relação aos itens selecionados para percepção da atitude dos alunos com deficiência, houve a não compreensão do preenchimento do item quando os mesmos eram excludentes, por exemplo: participa das atividades de aula ativamente, participa das atividades de aula passivamente, não participa das atividades. Um dos alunos preencheu corretamente a escala colocando sempre no item de participação ativa e nunca dos outros dois itens, porém, escreveu a

lápiz na frente do item de não participação de que ele sempre participa, reafirmando o preenchimento.

Ainda com relação ao tópico de participação, houve a presença de incoerência no momento do preenchimento com relação à escala. Um dos alunos colocou que um aluno com deficiência participa sempre ativamente e às vezes passivamente. Isso nos faz compreender que o aluno, em determinados momentos, participa de forma ativa e em outros de forma mais passiva. Isso nos fez repensar no fator da escala, a qual será discutida detalhadamente à frente.

No preenchimento do item que observa se o aluno com deficiência expõe suas idéias durante as aulas, houve um aluno que respondeu que pelo tempo curto de uma aula apenas ele não havia conseguido perceber a ocorrência ou não de um comportamento. Esse fator foi compreendido como uma falha no preenchimento, haja vista que as instruções orientavam para a percepção dos itens durante o tempo de aula. Sendo assim, o aluno deveria preencher que nunca expôs, compreendido no momento de análise como a não exposição de idéias naquela aula específica.

Dando seqüência à análise, o tópico relacionado à atitude dos alunos sem deficiência, poucas foram as questões levantadas. Um aluno questionou apenas a redação do item “fazem pelo aluno com deficiência”, a inconsistência foi com relação ao o que “fazem pelo aluno com deficiência”: a aula, uma atividade. Dessa forma inserimos a palavra “atividade” completando a frase “fazem a atividade pelo aluno com deficiência”.

As questões que mais apresentaram questionamento ou preenchimento incorreto foram com relação à escala e ao preenchimento. No início do instrumento havia instrução de preenchimento orientando a realizar uma seqüência numérica de acordo com alteração de atividades: na primeira atividade preencher com o número 1, a segunda com o número 2 e assim sucessivamente. Alguns alunos compreenderam essa forma de preenchimento, porém, outros o realizaram apenas com um “X”.

A escala utilizada também fez com que os alunos tivessem dificuldade de preencher corretamente. Percebeu-se que os elementos usados como escala: “sempre”, “às vezes” e “nunca”, carregavam um elemento temporal intenso para a realização de apenas uma observação. Dizer que um aluno nunca realiza passou a ser compreendido como se ele nunca fosse participar, e não apenas que naquela determinada aula observada o aluno não realizou.

Analisando esses elementos, decidimos verificar a ocorrência ou não dos itens elaborados, simplificando a escala deixando-a como “sim – ocorreu na aula observada” e “não – não ocorreu na aula observada”.

Alterando a escala percebe-se a facilidade no momento de preenchimento e análise. A percepção da ocorrência ou não de uma determinada atitude pode levar, com utilização de observações em diferentes aulas, a traçar a continuidade de determinada atitude ou ausência da mesma, podendo contextualizá-la através das atividades utilizadas.

Após essa análise o instrumento foi alterado em sua estrutura, algumas alterações de construção de frase e pouca modificação de conteúdo. Apresentamos a seguir o instrumento já com as alterações.

Proposta de instrumento após alteração realizada com base na análise dos resultados obtidos na primeira validação de semântica

Ficha de Observação No. _____
 Aluno: _____ Série: _____ Idade: _____
 Condição de deficiência: _____
 Escola () Pública () Particular Tempo observado: _____

Para o preenchimento da ficha de observação você deve, nos campos indicados, assinalar a ocorrência ou não ocorrência dos itens selecionados. Nos campos que não apresentam escala, você deve preencher apenas assinalando com um X os itens que se encontram no momento da observação.

ACESSIBILIDADE ÀS ESTRUTURAS DA ESCOLA

Assinale com um X os itens encontrados na escola visitada

- | | | |
|---|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Corrimão nas escadas | <input type="checkbox"/> Sinais sonoros | <input type="checkbox"/> elevadores |
| <input type="checkbox"/> Poucos obstáculos pelos caminhos | <input type="checkbox"/> Sinais visuais | <input type="checkbox"/> pisos táteis |
| <input type="checkbox"/> Rampas adequadas | <input type="checkbox"/> Mesas Adaptadas (ergonomia adequada às necessidades do usuário) | |
| <input type="checkbox"/> Piso regular | <input type="checkbox"/> Banheiros adaptados (espaço para cadeira de rodas e apoio - corrimão) | |
| <input type="checkbox"/> Bebedouros adaptados (altura) | <input type="checkbox"/> Balcões adaptados (altura) | |
| <input type="checkbox"/> Outros. Quais?: _____ | <input type="checkbox"/> Espaço, edificação, mobílias, equipamento ou elemento adequado? Quais?: _____ | |

ATITUDES E ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR DURANTE O TEMPO DAS AULAS

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> professor efetivo | <input type="checkbox"/> professora efetiva |
| <input type="checkbox"/> estagiário | <input type="checkbox"/> estagiária |
| <input type="checkbox"/> professor temporário | <input type="checkbox"/> professora temporária |
| <input type="checkbox"/> professor substituto | <input type="checkbox"/> professora substituta |

ATIVIDADES DE AULA

Local utilizado para realização das aulas: _____

Tema trabalhado em aula

() dança () esporte () ginástica
() luta () jogo () outro: Qual?: _____

Caracterização das atividades

	SIM (ocorreu na aula observada)	NAO (não ocorreu na aula observada)
Competitiva		
Cooperativa		
Caráter de vivência		
Caráter de treinamento		
Em grupo		
Individual		
Com momentos de criação		
Utilização de materiais adaptados		
Sem necessidade de uso de materiais adaptados		
Livres		
Dirigidas		
Com texto individualmente		
Com texto em grupo		
Com texto com a sala como um todo		
Pesquisa na internet individual		
Pesquisa na internet em grupo		
Pesquisa na internet com a sala como um todo		

ATITUDE DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

	SIM (ocorreu na aula observada)	NAO (não ocorreu na aula observada)
Participou das atividades de aula ativamente		
Participou das atividades de aula passivamente		
Não participou das atividades em aula		
"Aceitou" permanecer fora da atividade		
Fez outra atividade longe da turma por conta própria		
Permaneceu em outra atividade (sozinho) como proposta do professor		
Expôs suas idéias		
Interagiu com seus colegas de forma positiva (receptiva / agradável)		
Interagiu com seus colegas de forma negativa (repulsiva / discriminatória)		
Iniciou interações com seus colegas		
Respondeu às iniciativas de interação dos colegas		
Pediu ajuda aos colegas para realizar atividade		
Pediu ajuda ao professor para realizar atividade		
Apresentou prontidão para participar das atividades		

ATITUDE DOS ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA

	SIM (ocorreu na aula observada)	NAO (não ocorreu na aula observada)
Interagiram com aluno com deficiência de forma positiva (receptiva/agradoável)		
Interagiram com aluno com def. de forma negativa (repulsiva/discriminatória)		
Iniciaram interações com colega com deficiência		
Responderam à iniciativa interativa do colega com deficiência		
Infantilizaram o colega com deficiência		
Ofereceram ajuda ao colega com deficiência		
Ajudaram o colega com deficiência quando solicitados		
Fizeram a atividade pelo aluno com deficiência		

Observações: _____

6.3 Contribuições da reaplicação da validação semântica

Em decorrência das dificuldades apresentadas na primeira aplicação para validação semântica e das posteriores alterações realizadas iniciou-se uma nova aplicação para verificar a adequação do instrumento após tais alterações. Para esse momento foi pedido a alunos de graduação em educação física que não participaram da primeira validação semântica. Optou-se por pedir àqueles que ainda não haviam aplicado o instrumento pois entende-se que após o primeiro uso aprende-se como utilizá-lo, dessa forma, novas dúvidas poderiam ser perdidas.

Para concretizá-la seguiram-se novamente os preceitos encontrados na literatura: o instrumento foi enviado, dessa vez, a dez alunos de graduação em educação física que cursavam a disciplina de estágio supervisionado. Além do preenchimento do instrumento e anotação de possíveis dificuldades encontradas no mesmo, foi enviado aos alunos um questionário (ANEXO-B) com questões abertas para aprofundar a análise relacionada ao instrumento. Através do preenchimento das questões elaboradas pôde-se perceber melhor qual foi o entendimento dos aplicadores e sua opinião sobre a relevância do instrumento no momento de avaliar o contexto da educação física escolar como facilitador da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Dos dez instrumentos e questionários enviados foram recebidos sete preenchidos. Os resultados serão descritos de forma geral buscando convergências e divergências com relação ao preenchimento tanto do questionário quanto do instrumento.

Com relação à redação do instrumento houve apenas um questionamento acerca de itens que caracterizavam a aula nos quais possibilitavam o uso de um texto base para discussão ou como forma de iniciar uma aula, porém, foi confundida por um dos alunos no sentido de contextualizar a aula. Dessa forma, decidiu-se por alterar os itens “com texto individualmente”, “com texto em grupo”, “com texto com a sala como um todo” para “com uso de um texto individualmente”, “com uso de um texto em grupo” e “com uso de um texto com a sala como um todo”.

Sem mais questões colocadas diretamente no instrumento, passou-se para o questionário no qual se pôde compreender melhor como o mesmo foi visto e compreendido pelos aplicadores.

Quando os participantes foram questionados sobre a clareza das explicações e dos itens selecionados todos responderam de forma positiva caracterizando o instrumento como claro e objetivo. Da mesma maneira todos os aplicadores não alegaram dificuldade no momento do preenchimento.

As facilidades percebidas com relação ao preenchimento do mesmo giraram entorno da clareza dos tópicos, sendo que os mesmos sabiam o que deveriam observar e preencher, sendo destacado por um dos aplicadores a necessidade de apenas assinalar os itens que ocorreram ou que não ocorreram, tendo tempo suficiente para observar o aluno em questão. Ou elemento descrito como facilidade foi a estrutura do instrumento que fez perceber os elementos mais amplos da aula (atividades trabalhadas, formas de trabalho) até o mais pontual, considerado como a interação entre professor e alunos e alunos entre alunos.

Das vantagens de usar o instrumento foram destacados diferentes fatores. Um deles foi com relação ao direcionamento do olhar para um aluno, passando a perceber melhor o comportamento e o desenvolvimento do mesmo. Indo além do aluno com deficiência foi citado por um dos aplicadores a possibilidade de analisar de forma mais profunda a turma como um todo. Isso indica que o instrumento conseguiu fazer com que o observador voltasse seu olhar para o aluno com deficiência e percebesse melhor seu comportamento e seu relacionamento com a classe.

Outra vantagem interessante que surgiu através das respostas foi com relação à pesquisa em si. Um dos aplicadores respondeu que fazendo uso de um instrumento que está sendo construído de forma sistematizada pôde melhor analisar a aula observada e que fazendo uso constante do mesmo consegue pensar em maneiras de melhorar as aulas.

Como desvantagem do uso do presente instrumento surgiu uma questão com relação a deixar de observar outros comportamentos. O aplicador não foi além em sua explicação de outros comportamentos, porém, pode-se pensar em elementos que venham de outras fontes, como o comportamento de outros alunos ou o comportamento do professor que não é direcionado ao aluno com deficiência, mas que pode influenciar na interação com o aluno com deficiência ou o andamento das aulas.

No momento em que os aplicadores responderam o item referente à relação do instrumento à possibilidade de concretização da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular foi quando se pôde analisar a real percepção do instrumento para a avaliação

das aulas como forma de conseguir propor novas ações para efetivar a participação do aluno. Um dos aplicadores respondeu essa questão refletindo sobre a possibilidade de percepção do “erro” para propor mudanças. Outro aplicador percebeu a possibilidade de analisar, com o uso do instrumento, diferenças entre escolas públicas e particulares no que tange a efetivação da interação. Outros puderam perceber a aula de educação física de forma diferenciada bem como a participação do aluno com deficiência, podendo, dessa forma, repensar a prática. Outros apontaram a necessidade de análise de não apenas uma das partes envolvida no contexto das aulas e sim de todos – alunos e professores – que transforma a interação desse conjunto um facilitador da inclusão.

Como sugestão não foram propostas alterações, mas sim a aplicação contínua do instrumento para analisar a interação por um período maior de tempo e a comparação entre escolas públicas e particulares.

6.4 Instrumento final

Dessa forma, após a análise dos instrumentos e dos questionários, decidiu-se apenas por alterar um caso de redação do texto já citada anteriormente, finalizando o instrumento como segue:

Instrumento de avaliação da interação entre alunos com e sem deficiência na educação física escolar
Salerno, Araújo e Silva - 2009

Ficha de Observação No. _____

Aluno: _____ Série: _____ Idade: _____

Condição de deficiência: _____

Escola () Pública () Particular Tempo observado: _____

Para o preenchimento da ficha de observação você deve, nos campos indicados, assinalar a ocorrência ou não ocorrência dos itens selecionados. Nos campos que não apresentam escala, você deve preencher apenas assinalando com um X os itens que se encontram no momento da observação.

ACESSIBILIDADE ÀS ESTRUTURAS DA ESCOLA

Assinale com um X os itens encontrados na escola visitada

- () Corrimão nas escadas () Sinais sonoros () elevadores
 () Poucos obstáculos pelos caminhos () Sinais visuais () pisos táteis
 () Rampas adequadas () Mesas Adaptadas (ergonomia adequada às necessidades do usuário)
 () Piso regular () Banheiros adaptados (espaço para cadeira de rodas e apoio - corrimão)
 () Bebedouros adaptados (altura) () Balcões adaptados (altura)
 () Outros. Quais?: _____ () Espaço, edificação, mobílias, equipamento ou elemento adequado? Quais?: _____

ATTITUDES E ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR DURANTE O TEMPO DAS AULAS

- () professor efetivo () professora efetiva
 () estagiário () estagiária
 () professor temporário () professora temporária
 () professor substituto () professora substituta

	SIM (ocorreu na aula observada)	NÃO (não ocorreu na aula observada)
Elaborou atividades que todos participassem		
Incentivou o aluno com deficiência		
Ajudou fisicamente aluno com deficiência		
Estimulou a cooperação entre alunos		
Estimulou o diálogo sobre aulas - reflexão		
Ouviu e aceitou opinião dos alunos		
Infantilizou o aluno com deficiência		
Propôs atividade paralela ao aluno com deficiência		
Colocou o aluno com deficiência em posição de auxiliar		

ATIVIDADES DE AULA

Local utilizado para realização das aulas: _____

Tema trabalhado em aula

- () dança () esporte () ginástica
 () luta () jogo () outro: Qual?: _____

Caracterização das atividades

	SIM (ocorreu na aula observada)	NÃO (não ocorreu na aula observada)
Competitiva		
Cooperativa		
Caráter de vivência		
Caráter de treinamento		
Em grupo		
Individual		
Com momentos de criação		
Utilização de materiais adaptados		
Sem necessidade de uso de materiais adaptados		
Livres		
Dirigidas		
Com uso texto individualmente		
Com uso de texto em grupo		
Com uso de texto com a sala como um todo		
Pesquisa na internet individual		
Pesquisa na internet em grupo		
Pesquisa na internet com a sala como um todo		

ATTITUDE DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

	SIM (ocorreu na aula observada)	NÃO (não ocorreu na aula observada)
Participou das atividades de aula ativamente		
Participou das atividades de aula passivamente		
Não participou das atividades em aula		
"Aceitou" permanecer fora da atividade		
Fez outra atividade longe da turma por conta própria		
Permaneceu em outra atividade (sozinho) como proposta do professor		
Expôs suas idéias		
Interagiu com seus colegas de forma positiva (receptiva / agradável))		
Interagiu com seus colegas de forma negativa (repulsiva / discriminatória)		
Iniciou interações com seus colegas		
Respondeu às iniciativas de interação dos colegas		
Pediu ajuda aos colegas para realizar atividade		
Pediu ajuda ao professor para realizar atividade		
Apresentou prontidão para participar das atividades		

ATTITUDE DOS ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA

	SIM (ocorreu na aula observada)	NÃO (não ocorreu na aula observada)
Interagiram com aluno com deficiência de forma positiva (receptiva/agradável)		
Interagiram com aluno com def. de forma negativa (repulsiva/discriminatória)		
Iniciaram interações com colega com deficiência		
Responderam à iniciativa interativa do colega com deficiência		
Infantilizaram o colega com deficiência		
Ofereceram ajuda ao colega com deficiência		
Ajudaram o colega com deficiência quando solicitados		
Fizeram a atividade pelo aluno com deficiência		

DISCUSSÃO

A formulação de uma discussão que dê conta de interligar os resultados obtidos através da análise e aplicação do instrumento elaborado por meio do referencial teórico consultado sobre os diversos assuntos pertinentes ao estudo exigiu que iniciasse a discussão pela elaboração do instrumento, dessa forma há a possibilidade de se compreender elementos que o englobam de forma tanto subjetiva como objetiva.

O instrumento proposto vem como apoio aos apontamentos presente na literatura e servirá como ferramenta que poderá ser utilizada para observar o dia-a-dia de crianças e adolescentes no ambiente escolar, base de reflexão de comportamentos nesse local. As interações realizadas entre os alunos e as relações que podem se estabelecer dentro desse ambiente rico, bem como uma abordagem profissional direcionada podem contribuir para a formação dos mesmos.

O que se espera com a utilização dessa ferramenta é que a mesma possa ser utilizada em diferentes formas de pesquisa ou de acompanhamento do processo de inclusão, para tanto, ela poderá ser utilizada para observar quesitos distintos relacionados à interação, além de outros separadamente como: a estrutura da escola como ambiente adequado para a promoção da criança ou jovem; a atitude do professor como mediador do processo de interação; a proposta de aula elaborada e aplicada e as relações entre alunos deficientes e não deficientes. Almejamos ainda que ela seja capaz de reunir informações, além de ser utilizada como apoio em escola e em instituições, mesmo quando de uma aplicação pontual ou por um longo período de tempo, dependendo do objetivo a ser alcançado. Por esses motivos, foram englobados não apenas os elementos que permeiam a interação entre os alunos com e sem deficiência, sendo assim, o instrumento procurou abarcar diferentes elementos em partes distintas que em seu conjunto compõem a instituição escolar. Adequação da estrutura física, as atitudes dos professores enquanto mediadores das relações entre os alunos e responsáveis pelos conteúdos a serem trabalhados, as atividades inseridas provocando a reflexão do que pode ser usado para além do conteúdo esporte (no caso da educação física), pensamentos esses inseridos na continuidade do processo inclusivo que alcança os ideários escolares.

O interesse na realização de diferentes pesquisas envolvendo a pessoa com deficiência inserida no meio esportivo, de lazer, de trabalho e escolar surge a partir da compreensão de suas possibilidades. Estes elementos foram trazidos ao longo processo que abarca diferentes formas de atendimento dessa população (SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2007; SATO; CARDOSO; TOLOCKA, 2005; RODRIGUES, 1991). O conceito de inclusão foi elaborado de acordo com convenções e discussões acerca da garantia de acesso da pessoa com deficiência aos diferentes segmentos da sociedade à qual pertence (SILVA, 2005).

Os documentos legais foram reestruturados, reformulados ou formulados para tentar garantir legalmente esse direito de acesso (BRASIL, 2001; BRASIL 1996; BRASIL, 1988). Porém, há a necessidade de trazer à realidade os direitos adquiridos. O direito garantindo, por vezes, não se reflete no acesso a ele por diversos motivos sendo causado, principalmente, pelo despreparo das pessoas para o atendimento da diversidade presente nos diversos setores, por exemplo, as barreiras arquitetônicas presentes nos edifícios escolares ou mesmo nos ambientes de uso diário dificultando a aproximação das chamadas pessoas com necessidades especiais, iniciativa essa importante para estabelecer os vínculos através das convivências.

Esses fatores levantados até aqui podem ser compreendidos como sendo componentes de um exossistema, ou seja, um sistema no qual as crianças e adolescentes não fazem parte diretamente. Influências governamentais ou de estudos ocorrem nas formas de alterações de leis ou propostas de trabalho que alteram o cotidiano dos envolvidos no âmbito educacional, tendo conseqüências na educação, atenção e atendimento ao aluno com deficiência.

Assim, se concretiza o distanciamento do conceito da inclusão para a real inclusão da pessoa com deficiência, ou seja, sua participação de forma efetiva em diferentes setores da sociedade. Essa passa a ser a atmosfera na qual a pesquisa foi realizada, sendo que o entorno, apesar de não palpável para os alunos e adolescentes é relevante na definição de atitudes que irão incutir diretamente no que por eles é recebido com relação à educação e à informação.

Para objetivar a diminuição na distância entre teoria e prática se busca formas de notar a realidade que, por vezes, passa despercebida pelos olhares daqueles que a discutem. Contraditório, porém real, algumas pesquisas fogem da realidade transportando fatores relevantes ao estudo para laboratórios para a sistemática da observação em ambiente artificial (BRONFENBRENNER, 2002). Focando a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular e sua participação nas aulas de educação física desta maneira, seria o mesmo que sair da escola e

levar um grupo de crianças para uma sala para filmagem, propor algumas atividades e observar as ocorrências.

Não se nega a relevância dessas pesquisas, porém, o ambiente escolar pode ser interessante no momento de discussão de algumas ocorrências. O ambiente aqui foi percebido por todos os elementos que compõem a escola: os diferentes espaços dos prédios escolares, as diferentes pessoas que lá trabalham bem como a relação entre elas. Essa atmosfera pode-se demonstrar acolhedora ou segregadora. Ainda que se apresente como um elemento subjetivo - a percepção - para uma pesquisa pode ser relevante no momento da elaboração da discussão, para que se compreenda as relações humanas como subjetivas, contudo reais e “palpáveis” enquanto criadas e criadoras de realidades.

Portanto o presente estudo foi realizado em ambiente real no qual participam diretamente as pessoas com deficiência, ou seja, um microssistema (BRONFENBRENNER, 2002). Pode-se pensar que a inclusão da mesma não se resume a sua participação nas aulas de educação física, sendo que os alunos em questão também participam de aulas de outras disciplinas, além de integrarem outros sistemas que os influenciam tanto quanto a escola e nos quais eles podem ser excluídos. Porém, pensa-se na escola e na educação física como um momento de colaboração à concretização da inclusão, no qual não apenas os alunos com deficiência serão beneficiados com as trocas, mas também os demais envolvidos, professores, demais alunos, coordenadores, diretores, merendeiros, secretários, entre outros. Essas modificações poderão repercutir em outros ambientes.

Relacionado ao mediador de um dos momentos nos quais as trocas acontecem, a análise direta do cotidiano das aulas de educação física possibilita alterações na forma de trabalho do professor, na busca por atividades que incentivem a participação dos alunos com deficiência de forma efetiva e na estrutura da escola, ou seja, percebe-se a necessidade de refletir brevemente sobre os momentos que antecedem às aulas de educação física, o transcorrer da aula e o após. O instrumento analisa, assim, a realidade inserida nas aulas de educação física que acontecem no ensino regular, alcançando o dia-a-dia como o cenário de análise, percebendo sua dinâmica e complexidade, fatores que enriquecem a análise.

A educação física, proposta mediante reflexões propostas pelas diferentes abordagens da educação física que contestavam as anteriores, explicitadas no referencial teórico, colaboraram na compreensão da trajetória da área voltada para o segmento escolar, porém, no

momento de inseri-las em um instrumento avaliativo a seleção e definição das mesmas não se fez necessário, excluindo o bloco referente a sua caracterização. Isso se torna interessante por perceber que independentemente de qualquer abordagem que um professor se identifique e procure seguir, ele poderá pensar na participação efetiva do aluno com deficiência, ou seja, o que deve ser pensado são formas de se atingir um objetivo de modo que todos ofereçam o seu melhor e que a proposta seja capaz de respeitar as aptidões presentes naquele ambiente.

O que ficou explícito no instrumento apresentado foram as diferentes possibilidades de organização e aplicação das aulas, independentemente dos conteúdos utilizados, sendo que esses podem ser diversificados, havendo necessidade de inclusão de um item no qual se pudesse inserir os diferentes temas abordados pela literatura.

A interação, já estudada e caracterizada como uma forma eficaz de desenvolvimento dos envolvidos na relação apresenta-se como a possibilidade de conhecer o outro, de trocar informações, agregar conhecimentos humanos àqueles que se dispõem a participar. Tal interação também é compreendida como algo que não necessariamente será espontâneo, dependendo apenas dos envolvidos. Para que elas ocorram com frequência e se prolonguem após iniciadas, faz-se necessário o incentivo que pode partir de outro colega ou do professor, sendo esse último uma peça chave para possibilitar as trocas (BOATO, 2002; BRONFENBRENNER, 2002; LA TAILLE, 1992).

Interagir não requer apenas a obrigação de conversar e trocar informações, e sim a abertura a novas conversas, a novas pessoas, a novas descobertas, elementos que podem ser incentivados dentro de uma atmosfera acolhedora, participativa e compreensiva.

Analisados os elementos chave dessa pesquisa e formulado o instrumento, o mesmo passou por duas fases do processo de validação – validação de face e validação semântica – que contribuíram para trazer uma análise de pessoas que não participaram ativamente do processo de desenvolvimento do instrumento, possibilitando, dessa forma, uma nova reflexão acerca dos termos utilizados.

Com a validação semântica, realizada com a aplicação do instrumento pelos acadêmicos de educação física, pôde-se perceber a interpretação dos itens inseridos e do instrumento como um todo, ou seja, a capacidade do pesquisador perceber a utilidade daquela ficha de observação.

Essa compreensão foi apresentada nas respostas dos questionários, o que se mostra pertinente para a realização de uma avaliação que objetiva a proposta de reestruturação de fatores para que se possa alcançar uma meta. Organizar as informações obtidas e analisá-las sugere a compreensão de todo o contexto.

Segundo o que se percebeu através da análise dos questionários foi que o preenchimento do instrumento se mostrou adequado e claro por englobar grande parte dos possíveis elementos que serão encontrados durante as observações das aulas. Assinalar os itens que se apresentaram nas aulas foi algo citado como de fácil e rápida compreensão, deixando mais tempo para observar as aulas, os alunos, as atividades.

Assim, apesar da complexidade e dinâmica percebidas nas aulas, o instrumento foi entendido por aqueles que o aplicaram como um facilitador no momento de realizar as anotações e posterior análise dos dados obtidos.

Mantendo a atenção no aluno com deficiência e assinalando a presença ou ausência dos itens inseridos no instrumento, os acadêmicos puderam realizar uma observação objetiva, centrando-se no que se pretende analisar, elemento esse que facilita posterior reflexão entorno do objetivo traçado.

Os acadêmicos ainda citaram o instrumento como sendo interessante para o uso em diferentes pesquisas, pois auxilia no direcionamento do que deve ser observado, necessário para pesquisadores que não possuem tanta prática (THOMAS; NELSON, 2002).

O foco no aluno com deficiência para a realização das observações também foi mencionado durante as respostas dos questionários, sendo que os graduandos passaram a perceber melhor as atitudes dos alunos focados, suas ações e reações às aulas. Essa percepção colabora para desmistificar a incapacidade dessa população e perceber suas potencialidades, suas preferências, entre outros.

Isso leva a pensar nos possíveis papéis que os alunos com deficiência poderão assumir dentro de suas turmas, sendo que, segundo a literatura, as interações colaboram para o desenvolvimento das pessoas e que, geralmente, em uma díade, quando uma das partes se desenvolve a outra tem a mesma reação (BRONFENBRENNER, 2002; BOATO, 2002). Essa relação de desenvolvimento mútuo pode ser pensada tanto em termos cognitivos quanto de relações humanas

Com as discussões, percebe-se que o instrumento permite analisar elementos que permeiam o processo inclusivo no segmento escolar. A estrutura física da escola pode ser pensada de forma a compreender os possíveis entraves no aproveitamento dos espaços escolares pelos alunos com deficiência.

A atitude dos professores pôde ser compreendida como promotora da interação entre os alunos, mediação necessária para a manutenção da mesma e estímulo para que elas ocorram de forma mais freqüente e mais coesa. A ação do professor perpassa pelas atividades propostas durante as aulas de educação física que historicamente excludentes, podem se tornar promotoras de trocas positivas entre os alunos.

As trocas entre as pessoas da mesma idade são proveitosas a partir do momento em que as mesmas podem crescer juntas, assumindo papéis diferentes, alternando-os, argumentando, conhecendo, iniciando interações e respondendo-as.

Esses elementos interligados podem proporcionar o início da concretização da inclusão da pessoa com deficiência, fato que não ocorrerá de forma imediata, porém, o conhecimento que haverá entre as pessoas contribuirá para a diminuição dos preconceitos.

Pensar nesse processo em um momento tão pontual como a aula de educação física não significa dizer que a única e mais relevante fonte de interação restrinja-se a esse exato momento, porém, estando no segmento escolar, essa é a disciplina que oferece maior possibilidade de movimento e envolvimento, assim, há a possibilidade de contribuir para que o espaço de participação da pessoa com deficiência seja garantido.

Desta forma, o instrumento “regulamentado” através da proposta de validação de face e semântica representa uma alternativa de análise sistematizada dos fatores que permeiam o processo inclusivo no segmento escolar e, portanto, a partir dele educadores poderão pensar ações diretas a fim de consolidar o processo de inclusão.

Contudo, o instrumento também poderá colaborar em pesquisas governamentais que buscam “mapear” a realidade brasileira com relação à inclusão escolar, uma vez que não se prende unicamente ao espaço da aula de educação física. Encontrando-se aqui seu ápice em relação à relevância.

Por outro lado, analisar diferentes elementos que envolvem o momento das aulas de educação física se mostrou interessante por possibilitar um panorama sobre esses fatores.

Com preenchimento dos elementos que compõem o ambiente escolar, pode-se ter uma idéia de quais limitações um aluno com deficiência pode ter no momento de aproveitar todos os espaços da instituição escolar. O professor pode se mostrar mais disponível para concretizar a inclusão do aluno com deficiência através da realização de atividades que todos consigam participar de maneira satisfatória. Isso não significa, porém, que os alunos necessitem exclusivamente do professor para se relacionar de forma agradável, contudo, uma presença aberta às mudanças pode facilitar o engajamento nas tarefas propostas. Tais tarefas podem ser inseridas nos temas que podem ser trabalhados pela educação física escolar e, tais conteúdos, podem ser ministrados de diferentes formas pensando em aulas mais cooperativas ou competitivas, entre diversas outras formas de trabalho. Os elementos descritos anteriormente podem refletir ou não na interação entre os alunos. Existe sempre a possibilidade de encontrarmos um aluno com deficiência que não se iniba com uma atividade ou uma interação negativa, porém, se esse não for o caso, existe a necessidade de analisar o que está dificultando a interação entre os alunos e propor estratégias para alterar esse comportamento.

Pode-se dizer que o instrumento elaborado e submetido à validação de face e validação semântica no presente trabalho, se demonstrou acessível e de fácil compreensão por aqueles que o aplicaram. Portanto, podemos afirmar com segurança que o mesmo cumpre com seu objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a inclusão como um processo e não apenas resultado de um decreto, integrar um processo histórico traz a responsabilidade de ter a sensibilidade para perceber a necessidade de mudanças e a sutileza das mesmas.

Modificar uma sociedade, uma atitude, um ser humano, requer um trabalho constante realizado de forma consciente de que os resultados não virão na mesma velocidade que a tecnologia. O conhecimento atualmente produzido alcança mais rapidamente um número grande de pessoas que por ele são influenciados, além disso, a produção do mesmo também ocorre de forma mais veloz, fazendo com que as trocas constantes sejam interessantes.

Porém, parece que quanto mais as tecnologias são melhoradas, menos as pessoas convivem. A comodidade advinda da internet, dos telefones celulares, entre outros, é algo a ser considerado bom, porém, há a necessidade de se pensar nas interações e relações que não acontecem.

As interações, tão relevantes para o desenvolvimento do ser humano, compreendido como aquele que precisa dos outros para viver, deixam, às vezes, de ser pensadas cientificamente, não necessariamente precisa-se buscar respostas para o sim ou para o não, mas parar para refletir sobre as barreiras que podem ser transpostas através do diálogo, do conhecimento do outro, da troca de experiências.

Vive-se numa sociedade que assume ser aquele que a integra igual aos outros, não podendo deixar à margem as suas diferenças. São as não igualdades que contribuem para a discussão e melhora de conceitos, ou a discussão e percepção de que dois fatores são interessantes, ainda que contraditórios.

Perceber que o diferente pode desafiar os outros como também completá-los é algo que liberta de pensamentos pequenos que buscam a igualdade do ser humano. Ser igual com relação aos direitos deve ser almejado, porém, a percepção que, saindo das questões legais, a diferença não é uma ameaça, ou algo superior ou inferior garante a sensação de ser humano.

Assim como o presente trabalho tratou de questões concernentes às pessoas com deficiência outras pesquisas trataram a trajetória da mulher julgada frágil por carregar no ventre outro ser humano, buscou a igualdade de direitos ou reconhecimento por ser ser – humano,

outras trataram da trajetória do negro, julgado inferior pela cor da pele, inferioridade comprovada por cientistas pouco fieis à pesquisa, e superada pela persistência daqueles que compreendem que a diferença fortalece ao invés de enfraquecer.

Dentre as trajetórias citadas tantas outras serão traçadas pela busca incessante e fracassada de apontar a diferença, a não semelhança, como algo que não apenas não agrada (a quem?) como nivela a sociedade.

Ciente de que muitas outras trajetórias de superação serão travadas e, ciente, ainda, que essas populações semelhantes - e tão diferentes entre si, ainda carregam o estigma criado historicamente, é que essa pesquisa se propôs a ir além daqueles que não acreditam na inclusão da pessoa com deficiência – outra trajetória ainda sendo escrita.

Ir além significa admitir que o processo não esteja acabado, ainda se pode observar atitudes mais voltadas à normalização ou integração do que à inclusão, porém, há a necessidade de buscar quais os elementos que ainda estão incompletos para concretizar a participação da pessoa com deficiência.

Focado no segmento escolar, o presente trabalho iniciou a validação de um instrumento de pesquisa que servirá de ferramenta para poder analisar a realidade nas escolas que já iniciaram o processo inclusivo, contribuindo de diversas formas para ações pontuais, pesquisas ou para ações governamentais que abarquem a análise do quadro atual no Brasil, referente à inclusão culminando em ações mais amplas que atinjam um número maior de pessoas objetivando o acesso real aos direitos.

Dessa forma, observar e discutir os elementos que formam a atmosfera escolar colaborou para a elaboração do instrumento de pesquisa para que o mesmo pudesse apresentar elementos para discussão dos diferentes aspectos que formam o entorno da interação entre pessoas com e sem deficiência nas aulas de educação física do ensino regular.

Não se espera, através dessa análise, encontrar uma linearidade de ações ou participação do aluno com deficiência sendo que a não participação também compõem as aulas cabendo ao professor tentar recuperar a atenção do aluno e efetivar sua participação. Da mesma forma, não se espera encontrar interações continuamente positivas sendo que fatores negativos integram as relações humanas, sendo que essas devem ser superadas e discutidas.

Analisar os itens relevantes desse instrumento possibilita a reflexão do que pode ser modificado para que essas relações possam ser benéficas para os seus participantes. A

mediação necessária em casos de interação negativa deve ocorrer para que esta não se perpetue, assim como o conflito de idéias deve ser direcionado para a resolução com diálogo. A elaboração de atividades que facilitem a participação efetiva de todos os alunos pode buscar a efetivação da interação entre os alunos.

Além disso, o presente estudo apresentou discussão com relação à trajetória da inclusão e da educação física para compreender que ambas buscaram a participação de todos, mas que, durante um período de tempo, essa busca foi em vão tendo sido mantido o interesse na seleção daqueles que respondiam aos estímulos de acordo com algo pré-determinado.

Percebe-se, assim, que o caminho a ser percorrido para alcançar a real inclusão da pessoa com deficiência ainda está sendo trilhado, fazendo-se necessário que novas pesquisas sejam feitas e que se concretize a divulgação dos dados obtidos para compartilhar resultados e estratégias de superação das dificuldades como a possibilidade de haver a auto-exclusão, sendo que o aluno se recusa a fazer a aula por influência de diferentes fatores.. A difusão desse conhecimento pode garantir que mais pessoas despertem para a capacidade e possibilidade de participação dessa população.

Pensar nos outros sistemas que englobam o processo inclusivo como a relação com os familiares, com a sua participação em outros espaços como escolinhas de esportes, de dança, teatro, circo, entre outros, refletindo sobre as ações dos profissionais envolvidos, a preparação do espaço para a recepção desses alunos, seria uma proposta para outros estudos fazendo com que outras influências sejam analisadas e discutidas.

Assim, entendemos que a contribuição trazida por esse trabalho necessita ser usado em diferentes pesquisas, além de ser validada estatisticamente para garantir outros elementos científicos interessantes ao instrumento de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003;
- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 1994;
- AMORIM, C. E. N; ARAÚJO, P. F. de; SILVA, R. F. da. Razões e justificativas para o descrédito do professor e da disciplina educação física em escolas estaduais: estudo de caso. **Efdeportes**, Buenos Aires, n. 77, p.1-8, oct. 2004. Disponível em: <www.efdeportes.com>. Acesso em: 11 mar. 2007;
- ARAÚJO, P. F de. O desporto adaptado no Brasil: onde tudo começou. In: VERARDI, P. H. et al. **Desafiando as diferenças**. São Paulo: Sesc, 2003. Cap. 10, p. 82-93;
- _____. **Arquivo pessoal**. 2008.
- ARGYLE, M.; TROWER, P. **Você e os outros: formas de comunicação**. São Paulo: Harper e Row, 1979.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petropolis: Vozes, 2002;
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**. Rio de Janeiro: Abnt, 2004. 97 p. Disponível em: <www.abnt.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2008;
- BAILÃO, M.; OLIVEIRA, R. J. de; CORBUCCI, P. R.. Educação física inclusiva numa perspectiva de múltiplas inteligências. **Efdeportes**, Buenos Aires, v. 8, n., p.1-5, jun. 2002. Disponível em: <www.efdeportes.com>. Acesso em: 10 fev. 2005;
- BALLABEN, M.C.G. **A mediação em sala de aula: aspectos relacionados à aprendizagem de alunos com Síndrome de Down**. 2001. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991;
- _____. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 13, n. 2, p.282-287, jan. 1992.
- BOATO, E. M. A pessoa portadora de múltipla deficiência e a teoria das emoções de Henri Wallon. SIMPOSIO SESC DE ATIVIDADE FISICA DAPTADA. São Carlos, 2002. (Apostila)
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992;
- _____. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijui, 2003;

- BRASIL. Senado Federal. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª série). Brasília, 1997;
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série). Brasília, 1998;
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: ensino médio. Brasília., 1999.
- _____. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: abr. 2002;
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002;
- BROTTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir o fundamental é cooperar. Santos: Re-novada, 1999;
- _____. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001;
- BUENO, T. F. **Ginástica de grande área**: uma realidade possível no contexto escolar. 2004. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2004;
- CARMO, A.A. do. **Deficiência física**: a sociedade cria, recupera e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991;
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994;
- CHAKUR, S. S. **Interações e construção do conhecimento no deficiente mental**: um estudo na pré-escola de ensino regular. 1994. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

- COSTA, E. M.de B. **O corpo e seus textos: o estético, o político e o pedagógico na dança.** 2004. 212 f. Tese. (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2004;
- COSTA, L. C. A da; NASCIMENTO, J. V. do. Prática pedagógica de professores de educação física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n.2, p 161-167, 2 sem. 2006. Disponível em: < <http://www.def.uem.br/revistadef/admin/artigos> >. Acesso em: nov. 2007;
- DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygostky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 18. ed. Itapicuru: Summus, 1992;
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papirus, 1995;
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. Cap. 3, p.35-44;
- FÉLIX, A. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades.** 2008. 212f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2008.
- FONSECA, V. da. **Educação especial.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991;
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 1989;
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002;
- GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental.** Rio de Janeiro: Agir, 1989;
- GUEDES, D. P; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, n.10, v.2, p. 99-112, 1996.
- HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos.** Porto: Porto, 1994;
- JANNUZZI, G. S. M. **Formação do professor para a educação especial.** Texto oferecido aos participantes do Simpósio SESC de Atividade Física Adaptada. São Carlos. 2003;

- KOREN, S. B. R. **A ginástica vivenciada na escola e analisada na perspectiva da criança**. 2004. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2004.
- KREBS, R. J (Org.). **Teoria dos sistemas ecológicos**: um paradigma para o desenvolvimento infantil. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria: Centro de Educação Física e Desporto, 1997.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 5. ed. Ijuí: Unijui, 2003.
- LA TAILLE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygostky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 18. ed. São Paulo: Summus, 1992. Cap. 1, p. 11-22.
- LAVOURA, T. N.; BOTURA, H. M. L; DARIDO, S. C. Educação física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n.2, p.203-209, 2006. Disponível em: <
<http://www.def.uem.br/revistadef/admin/artigos/3b5179208afe1e9857abaddf1692a9c6.pdf>>.
Acesso em: nov. 2007.
- LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos**. 7. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- _____. **Educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LIMA, L.M.S. **Caminhando para uma nova (?) consciência**: uma experiência de introdução da arte marcial na educação. 1999. 341f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1999.
- MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo...e "mente"**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1983.
- MEYER, L. et al. Influence of social context on reported attitudes of nondisabled students toward students with disabilities. **Rehabilitation Counseling Bulletin**, v. 45, n.1, 2001. Disponível em <
http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICEExtSearch_SearchValue_0=EJ665867&ERICEExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ665867>. Acesso em: 07/01/08.

- MONTAGNER, P. C. **Esporte de competição x educação?:** o caso do basquetebol, 1993, s.n. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 1993.
- MONTEIRO, F. P. **Transformação das aulas de Educação Física:** uma intervenção através dos jogos cooperativos. 2006. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2006;
- NAHAS, M.V. Educação física no ensino médio: educação para um estilo de vida no terceiro milênio. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4. São Paulo, 1996. Anais... São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte/USP.
- O'BRIEN, L. et al. Visual behaviour and dyadic interaction between people with intellectual disability and people who are non-disabled. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 42, pt I, p. 13-21, feb. 1998. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9534110>>. Acesso em: 07/01/08;
- OLIVEIRA, C. B. de. Mídia, cultura corporal e inclusão: conteúdos da educação física escolar. **Efdeportes**, Buenos Aires, n. 77, p.1-4, oct. 2004. Disponível em: <www.efdeportes.com>. Acesso em: 10 fev. 2005;
- OLIVEIRA, F. N. de. **Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo de xadrez simplificado.** 2005. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.
- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 18. ed. São Paulo: Summus, 1992. Cap. 2, p. 23-34.
- PAES, R. R. **Aprendizagem e competição precoce:** o caso do basquetebol. 2. ed. Campinas, Ed. da Unicamp, 1996.
- PASQUALI, L. **Psicometria:** teoria dos testes na psicologia e na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- PEDRINELLI, V. J. Possibilidade na diferença: o processo inclusivo, de todos nós. **Revista Integração**, ano 14, 2002. (Edição Especial).
- PELLEGRIN, A de. **Filosofia, estética e educação:** a dança como construção social e prática educativa. 2007. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

- PEREZ, E. C. M. F. Caminhos de uma educação humanista. In: MANTOAN, M. T. E (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Memnon, 2001. p.48-94.
- PEREZ GALLARDO, J. S. P; OLIVEIRA, A. A. B de; ARAVENA, C. J. O. **Didática de educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação.** São Paulo: FTD, 1998.
- PRODÓCIMO, E. **Análise da interação entre um grupo de crianças com Síndrome de Down e crianças normais em escola especial.** 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, Faculdade de Educação Física, São Carlos, 1994.
- RAMALHO, M. H. S. **O recreio pré-escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano.** Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.
- RODRIGUES, D. A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n.24/25, p. 73-81.
- _____. A educação motora e as necessidades educativas especiais. In: KREBS, R. (Org.). **Perspectivas sobre o desenvolvimento infantil.** Santa Maria: 2000, p. 67-78.
- RODRIGUES, G. M. **Da avaliação à gestão de processo: uma proposta de instrumento para acompanhamento da inclusão contextualizada no transcorrer de atividades motoras.** 2002. 272f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- _____. Sentido, fruição e ação em um diálogo sobre avaliação no processo inclusivo. In: GORLA, J. I. **Educação física adaptada: o passo a passo da avaliação.** São Paulo: Phorte, 2008. Cap. 5, p. 101-123.
- RODRIGUES, J. L. **Educação Física no contexto interdisciplinar e a pessoa portadora de deficiência.** 1991. 109f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Curso de Educação Física, Piracicaba, 1991.
- SALERNO, M. B. **Tem amigo novo na escola.** 2003. 66f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Cruso-Graduação) – Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2003.
- _____. **Instrumento de avaliação da interação entre pessoas com deficiência e demais alunos nas aulas de educação física do ensino regular.** 2007. 79f. Monografia (Especialização em Atividade Motora Adaptada) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2007.

- SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. de. Educação física escolar como espaço inclusivo. **Movimento e Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, v. 5, n. 4, p.1-12, 2004. Disponível em: <<http://www.unipinhal.edu.br/movimentopercepcao/viewarticle.php?id=9&layout=abstract>>. Acesso em: 10 jan. 2005.
- _____. Interação nas aulas de educação física: a construção de um novo conviver. **Efdeportes**, Buenos Aires, v. 102, n., p.1-13, nov. 2006. Disponível em: <www.efdeportes.com>. Acesso em: 02 dez. 2006.
- _____. Esporte adaptado como tema da educação física escolar. In: CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO, 2.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO DESPORTO, 1. Limeira, 2007. **Anais ...** Limeira: UNICAMP/FEF, 2007. (CD-Room).
- SALVIA, J.; YSELDYKE, J. E. **Avaliação em educação especial e corretiva**. 4. ed. São Paulo: Manole, 1991.
- SATO, C.; CARDOSO, A. M.; TOLOCKA, R. E. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares: receio ou coragem? In: VENÂNCIO, S.; AUGUSTO, D. **Pedagogia do movimento**: coletânea de textos. Campinas: FEF/Unicamp, 2002. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/satoCD.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2004.
- SEABRA JR., L. **Inclusão, necessidades especiais e educação física**: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar. 2006. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2006.
- SILVA, D. Estatística Campinas: Faculdade de Educação, 2007. (Apostila)
- SILVA, O. M. da. **Epopéia ignorada**: a pessoa com deficiência no mundo de ontem e hoje. São Paulo: Cedas, 1987;
- SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.11, n. 3, set./dez. 2005.
- SILVA, R. F. da; SEABRA JR., L.; ARAÚJO, P. F. de. **Educação Física adaptada no Brasil**: da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.
- SILVA, R.F. da; ARAÚJO, P. F. de; DUARTE, E. Inclusão educacional: uma roupa nova para um corpo velho. **Efdeportes**, Buenos Aires, v. 69, n. , p.1-8, feb. 2004. Disponível em: <www.efdeportes.com>. Acesso em: 12 dez. 2004.

- SILVA, R. F. da. **Ação do professor de ensino superior na educação física adaptada:** construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais. 2005. 158f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n., p.6-12, 1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/supl2/supl2.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2008.
- _____. **Educação física: raízes européias no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- _____. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- TANI, Go et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EDUSP, 1988.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Método de pesquisa em atividade física.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TREVISAN, C. M. **O processo interativo da criança portadora de necessidades especiais:** uma análise ecológica da pré-escola como contexto de desenvolvimento. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 1997.
- VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 48, p.30-51, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a03.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2008;
- WERNECK, C. **Sociedade inclusiva: quem cabe em seu todos.** Rio de Janeiro: Wva, 1999.

ANEXOS

Anexo-A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da FCM / Unicamp



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/ir_dex.html

CEP, 18/12/07.
(PARECER CEP: N° 634/2006)

PARECER

I-IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTO PARA AVALIAR A INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E DEMAIS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO REGULAR”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Paulo Ferreira de Araújo

II - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP tomou ciência e aprovou o Adendo que inclui o projeto intitulado “VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO PARA AVALIAR O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO MEIO PROMOTOR DA INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E DEMAIS ALUNOS”, sob responsabilidade de Marina Brasília no Salerno, referente ao protocolo de pesquisa supracitado.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

Homologado na XII Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 18 de dezembro de 2007.

Prof. Dra. Cármen Silvia Bertuzzo
PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM / UNICAMP

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Caixa Postal 6111
13084-971 Campinas – SP

FONE (019) 3521-8936
FAX (019) 3521-7187
cep@fcm.unicamp.br

Anexo-B – Questionário

Questionário sobre o instrumento de pesquisa Instrumento de Avaliação

1 - Você compreendeu a forma de preenchimento do instrumento descrita no mesmo? Achou as explicações colocadas fáceis de serem compreendidas?

2 – Durante as aulas, você teve dúvidas com relação ao preenchimento da ficha de observação?

3 – Quais foram as principais facilidades encontradas para o momento do preenchimento? E as principais dificuldades?

4 – Quais seriam as vantagens e desvantagens que vocês percebem com a utilização da ficha de observação?
