



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM CAMPO GRANDE-MS

MOISES, Ronaldo Rodrigues¹

MORAES, Fernando Cesar de Carvalho Moraes²

Resumo: *O propósito deste estudo constitui-se em investigar o processo de avaliação da aprendizagem em Educação Física utilizado por professores nas Escolas em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande-MS, frente a alunos com deficiências. Utilizando questionário investigativo, composto de questões fechadas, constatou-se que os professores entrevistados realizam avaliações coesas com seus alunos com deficiência, resultando em processo que permite apreender e desenvolver uma aprendizagem significativa e inclusiva. Todavia, ficou notório a insegurança dos professores frente suas práticas e a necessidade de terem disponibilidade e acesso a qualificações oferecidas pela rede pública de ensino.*

Palavras-chave: *Educação Física, Inclusão, Avaliação.*

1 INTRODUÇÃO

Há cerca de dois mil e quinhentos anos, Pitágoras instituíu os primeiros ensaios sobre avaliação atribuindo ao homem a “medida” de todas as coisas. Para além de dados numéricos estanques, o matemático visionava explicações universais sobre o mundo e as coisas através dos números (LUCHETTA, 2000).

Contemporaneamente, observa-se com o advento das ciências humanas e sociais, em especial a Psicologia e a Sociologia, uma ampliação nas possibilidades de avaliação e interpretação de resultados. No ambiente escolar, a prática de uma avaliação da aprendizagem coesa e articulada com o projeto pedagógico da escola, tal como preconiza Luckesi (1990), apresenta-se ainda como uma proposta a ser realizada e com necessidade imediata em muitas escolas. Nesse sentido, o presente artigo pretende descrever como são

¹ Graduado em Educação Física (UFMS), Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (UEMS), Pós-Graduando do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Pedagogia Crítica da Educação Física, da UFMS e Professor da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

² Graduado em Educação Física, Mestre e Doutor em Educação, Professor do Departamento de Educação Física da UFMS. Professor Orientador.



desenvolvidas as avaliações de aprendizagem dos alunos com deficiência no âmbito da disciplina Educação Física, em função desta contemplar, de maneira significativa, aspectos cognitivos, afetivos, sociais e, sobretudo, motores dos indivíduos.

A tentativa de compreender as questões avaliativas pelo olhar dos professores de Educação Física com relação à aprendizagem dos alunos com deficiência parte de um interesse pessoal, advindo, inicialmente, de minha convivência familiar com pessoas com deficiência mental e, posteriormente, em virtude de minha atuação profissional onde pude desenvolver ao longo de quatro anos de prática profissional nas redes privada e pública de ensino em Campo Grande-MS como professor de Educação Física, o ensino para turmas com alunos com deficiência que, com frequência, me surpreenderam e me surpreendem em suas diversas ações, gestos e maneiras de “ser” e agir no mundo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Em todo processo de aprendizagem torna-se imperativo, de acordo com Baruffi (2002), uma relação entre o sujeito investigador e o objeto a ser investigado, possibilitando uma interação na qual ocorre o processo de construção do conhecimento e aprendizagem.

Dentro deste processo a existência de um terceiro elemento é premente, que agindo como professor, acompanha esta interação e intervém quando necessário, auxiliando o sujeito aprendiz na descoberta frente ao objeto de conhecimento, constituindo assim o processo de mediação. Dessa forma, é importante que o fornecimento de informações para o aprendiz seja gradual e compatível com suas capacidades, sendo fundamental que o professor como orientador do processo tenha conhecimento acerca do objeto de conhecimento a ser aprendido e instrumentos que permitam verificar essa apreensão.

A aprendizagem ocorrerá no momento em que o indivíduo investigador apresentar mudanças comportamentais que demonstrem transformações sobre a forma com a qual ele age e interage com o objeto, demandando na perspectiva educacional, um processo avaliativo. Neste sentido, para Luckesi (1990), a avaliação da aprendizagem escolar terá sentido somente quando estiver envolvida em um projeto pedagógico e de ensino.

Quando a população de aprendizes é composta por alunos com deficiência, a avaliação assume importância ainda maior dada às especificidades do público envolvido, necessitando por parte do professor a elaboração de uma investigação sólida que não apresente apenas dados numéricos estáticos, mas respostas dinâmicas que contemplem as dimensões biológicas, psicológicas e sociais do educando, conforme atesta Imbernón (2000, apud Gorla, 2008).

Dessa forma, é possível pressupor ainda, conforme Torres Gonzáles (2002), que o professor precise estar em constante formação, adquirindo a capacidade de avaliar e refletir sobre suas dificuldades, criando alternativas, sendo produtor de conhecimentos e não negligenciando a perspectiva inclusiva do processo educativo, perspectiva esta fomentada no Brasil, sobretudo a partir de 1990, conforme atesta Lunt (1995, apud OLIVEIRA e CAMPOS, 2005).



2.1 DEFINIÇÕES E HISTÓRIA DO TRATAMENTO DADO A DEFICIÊNCIA

A deficiência [Do lat. Deficientia.] é definida por Ferreira (2004, p. 528), como: S. f; falta, falha, carência; imperfeição, defeito. 2. Med. Insuficiência. Dessa forma, a deficiência pode ser entendida como uma falha, momentânea ou permanente que acometem um indivíduo diferenciando suas ações sejam de ordem motora e/ou psíquica daquilo que é considerado “normal”.

Ao longo da história do homem, a deficiência assumiu diferentes significados submetendo o indivíduo com deficiência a condições execráveis de punições físicas, isolamento, rituais de tortura e até mesmo ao sacrifício. A mudança na concepção e no entendimento acerca da deficiência surgiu, principalmente, a partir do olhar clerical focado na “caridade” e devido ao nascimento de significativo número de filhos de nobres com algum tipo de deficiência.

No Brasil, as primeiras iniciativas frente à educação formal das pessoas com deficiência ocorreram através de ações governamentais e religiosas, tendo a influência de indivíduos de importância política no século XVI, normalmente por apresentarem em sua família indivíduos com deficiências, surgindo então o Instituto de Cegos, hoje Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Surdos-mudos. Entre as entidades ligadas às instituições religiosas, merecem destaque as Santas Casas de Misericórdia. (JANNUZZI, 2006).

Durante os séculos XVIII e XIX, ainda que de forma pouco expressiva, a educação formal (institucionalizada) desenvolveu-se acompanhando as idéias liberais defendidas no país, todavia, no período de escravidão pré-industrial, a qualificação educativa não demonstrava muita importância por não haver exigência ao desempenho das funções sociais produtivas.

A partir da segunda metade da década de 1930, segundo Jannuzzi (2006), a concepção médica de deficiência foi gradualmente substituída pela concepção pedagógica e psicológica devido aos esforços dos educadores Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff. Nesse período a sociedade civil começava a engajar-se nas causas a favor da pessoa com deficiência, criando centros de reabilitação e clínicas psicopedagógicas, porém, ainda mantendo as classes anexas aos hospitais dentro de uma concepção emendativa, termo utilizado na época, de *emendare* (latim), com o significado de corrigir falta, tirar defeito.

Após 1947, mediante avanço da industrialização e a vinda de imigrantes, iniciam-se as primeiras iniciativas sindicalistas. “Foi neste contexto que se colocou a escolarização em geral, surgindo o ‘entusiasmo’ e o ‘otimismo’ pedagógico: mais educação para todos, para incorporá-los na senda do progresso vivido pelas outras nações” (JANNUZZI, 2006. p.75).

As pessoas com deficiência também se organizam, surgindo em 1954 a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar do Cego (CBBEC).



As vertentes pedagógicas tornam-se mais evidenciadas com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024/61, prevendo que os alunos *excepcionais* estivessem inseridos, "quando fosse possível", na educação regular.

Mesmo com a legalização da "integração" do aluno com deficiência no ensino regular, o predomínio da atuação do setor privado nos serviços educacionais era claro; todavia, mesmo diante de alguns progressos, a educação do aluno com deficiência praticamente não era foco de debates durante as Conferências Nacionais de Educação.

Embora de forma lenta e descontínua, durante todo o período histórico descrito tivemos importantes avanços nos aspectos "legais" da deficiência que produziram importantes documentos dos quais podemos citar: a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração de Salamanca (1994), ratificando entre outros, direitos sociais, o acesso de todos à escola, independentemente de suas características e condições.

No contexto nacional, além da LDB (Lei nº 4.024/61), atestando educação aos "excepcionais" prioritariamente no sistema geral de ensino, citamos a Constituição Federal (1988), que em seu inciso II do artigo 23, Capítulo II, determina que "é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (...) cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas *portadoras de deficiências*." Tal posicionamento de nossa Carta Magna é reforçado no Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA), Lei nº 8.069/90, ao atribuir a pais e responsáveis por menores a matrícula obrigatória destes na rede regular de ensino.

Salienta-se também a atual LDB, Lei nº 9.394/96, referenda a necessidade de currículos, métodos e sistematização adequados de maneira que contemplem a classe escolar dentro de sua heterogeneidade.

2.2 DEFINIÇÕES EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO

Luckesi (1990, p.76) esclarece que o termo avaliar tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer "dar valor a"; nesse sentido, avaliar é atribuir um valor quantitativo e/ou qualitativo sobre algo, diagnosticando e mantendo padrões de ações ou redefinindo diretrizes. Salienta ainda o mesmo autor que "[...] o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação."

No contexto educacional, observa-se com maior frequência três abordagens avaliativas: Diagnóstica - normalmente utilizada no início da prática do ensino, sendo de extrema importância por oferecer ao professor informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos, logo, proporcionando um marco para partida da aprendizagem formal; Formativa - desenvolvida durante o curso da aprendizagem, oportunizando mudanças nas ações pedagógicas e otimizando a obtenção de conhecimento dos alunos mediante *feedbacks* fornecidos pelo professor; e Somativa - de caráter classificatório, usualmente realizado no final de ciclos ou períodos de ensino, tendo como objetivo atestar o



aprendizado do aluno por meio de notas; esta última forma de avaliar vem sofrendo fortes críticas conforme denuncia Luckesi (1990), uma vez que pressupõe uma concepção de ensino excludente e fragmentada em partes.

2.3 AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Quando a avaliação contempla aprendizagem do ensino formal, seu significado e complexidade mostram-se aumentados uma vez que o ato de aprender apresenta nuances que são singulares a cada indivíduo, independentemente de sua condição ou não de deficiência.

Rodrigues (2008) reforça a concepção de singularidade no aprendizado ao afirmar que pessoas com a mesma deficiência podem apresentar necessidades educativas completamente distintas. Assim a avaliação, sobretudo a de caráter formativo, deve ser um instrumento que auxilie o aluno na busca e descoberta do conhecimento, observando seus avanços, limitações, como também potencialidades.

Dessa forma, para além dos processos rígidos da educação, torna-se necessário uma flexibilização metodológica na busca do respeito às individualidades e características singulares cada sujeito, sendo possível assim contemplar a concepção de avaliação formativa de Perrenoud (1999), que atribui àquela a função do auxílio para o aluno aprender e se desenvolver.

De modo contraditório no cenário educacional, percebe-se por vezes na prática pedagógica de muitos professores de distintas disciplinas escolares, uma concepção avaliativa de tendência tradicionalista que tende conduzir a prática por um viés *conteudista*. Tal prática apresenta-se na contramão da perspectiva inclusiva uma vez que atribui maior importância ao resultado (nota) em detrimento ao processo.

3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física brasileira apresenta notadamente em seu bojo histórico as influências militares, médicas e pedagógicas, que em muito contribuíram para a formação de sua identidade epistemológica.

Observa-se que as concepções militar e médica evidenciam um interesse positivista focado ora no aspecto do doutrinamento coercitivo, ora no rendimento biológico. Tais concepções ainda podem, lamentavelmente, ser observadas nas práticas educativas cotidianas de diversos profissionais e, no campo científico, conforme atesta Da Silva (1999). Denota-se disto que o aspecto biológico permanece como o foco mais investigado e avaliado no ambiente acadêmico da Educação Física.

Dessa forma, sobre influência militar e médica, a Educação Física nutriu, durante muito tempo, um processo de avaliação focado apenas em padrões motores estanques de rendimento onde poucos alunos eram considerados aptos em detrimento de uma maioria excluída por não se “enquadrar” dentro dos requisitos motores necessários.



Murmann e Baecher (1998, apud GORLA, 2008 p.109) reforçam as afirmações anteriores esclarecendo que “ao refletir sobre as avaliações que vêm sendo dimensionadas na Educação Física, verifica-se que existe uma pujante tendência na área, pelas opções polarizadas que discriminam: forte/fraco, bom/ruim, veloz/lento etc.”

Em contrapartida, tem-se, a partir da década de 1980, um movimento questionador que atribui à Educação Física e, em consonância, ao seu processo de avaliação, um caráter educativo de maior relevância social.

A Educação Física atual, dentro de uma nova perspectiva de saber, em muito influenciada pela Pedagogia, Psicologia e Sociologia, propõe uma avaliação que tenha por objetivo auxiliar a todos os alunos em suas aprendizagens, rumo ao conhecimento, dentro de uma perspectiva de inclusão que não tenha o quesito performance como prioridade e sim, todo o processo de amadurecimento do indivíduo, seja em seus aspectos cognitivo, afetivo e motor, de forma integrada e indissociável. Tal posicionamento crítico da Educação Física com relação à aprendizagem, focada no aluno, tem sido o referencial de minha prática pedagógica, uma vez que atende a perspectiva educacional e o de formação de homem na qual acredito.

4 METODOLOGIA

Investigar essa temática pressupõe a adoção de opções metodológicas. Neste sentido, o presente trabalho apresenta-se como pesquisa de campo descritiva, de caráter exploratório, sendo que o seu valor, segundo Thomas & Nelson (2002), baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação, análise e descrições objetivas e completas.

As informações foram obtidas mediante a aplicação de questionário composto por dezessete questões fechadas, divididas nas categorias: Dados Pessoais, Formação Acadêmica e Formação Profissional continuada, dentro de uma concepção fenomenológica de pesquisa respaldada nas concepções de (BELLO, 2006, p. 18), que define a fenomenologia enquanto uma reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra.

A população amostral foi definida de maneira controlada, contemplando as Escolas em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, escolas Prof^ª Ana Lúcia de Oliveira Batista e Prof^ª Iracema Maria Vicente, por se tratarem de proposta estrutural e didática dentro do sistema público de ensino local, com perspectivas de vanguarda. Responderam ao questionário oito professores com Licenciatura em Educação Física, distribuídos quantitativamente de forma homogênea entre ambas as instituições escolares.

É importante salientar que os professores entrevistados compõe o quadro efetivo docente da escola, sendo selecionados conforme competência e identificação com os projetos escolares em questão. Importa também destacar que estas escolas são experimentais e apresentam propostas metodológicas e estruturais que se configuram entre as mais modernas do país.



Os professores receberam, durante um semestre, curso de capacitação constando de diversas temáticas, inclusive as deficiências; tais afirmações conferem uma maior credibilidade ao *know-how* destes; no entanto, ainda fica evidenciado em suas respostas ao questionário um sentimento de insegurança frente ao ensino de alunos com deficiência foi constatado. Levanta-se, como sendo uma das possíveis causas da insegurança, o fato do tema deficiência ainda ser objeto de discussão descontínua e pontuada (em encontros, pólos e congressos), quando comumente deveria ser um tema de diálogo e observação cotidiana.

4.1 - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A análise das informações da investigação de campo foram sistematizadas e apresentadas conforme segue.

Dos oito professores que participaram da pesquisa verificou-se uma divisão homogênea com relação ao gênero (4 homens e 4 mulheres), com faixa etária entre 24 e 32 anos.

A formação universitária também se mostrou igualmente dividida entre aqueles que cursaram o curso de Licenciatura em Educação Física em universidades públicas e privadas.

Todos os entrevistados tiveram ao menos um semestre de disciplina específica que trata da temática deficiência, sendo que 4 professores tiveram um ano, considerando 2 h/a semanais, da disciplina Educação Física Adaptada ou semelhante. Observou-se que o período de um ano da disciplina anteriormente apresentada teve maior prevalência nas universidades públicas.

Com relação à *qualidade da disciplina Educação Física Adaptada cursada*, apenas 1 professor considerou “plenamente satisfatória;” 3 professores consideraram “pouco satisfatória”; 2 afirmaram ser “satisfatória” e 2 “insatisfatória.”

Em relação à *participação em cursos durante a formação acadêmica*, 6 professores participaram, pelo menos uma vez, de curso de capacitação ou congresso cujo enfoque foi algum tipo de deficiência; 1 participou de mais de um evento sobre o tema, e 1 não participou de nenhum evento alegando desconhecimentos da ocorrência desses.

Sobre a *presença de alunos com deficiência em suas aulas*, todos os professores entrevistados informaram possuir de um a cinco alunos deficientes durante suas aulas.

Com relação à *participação em cursos de capacitação durante o exercício de suas funções*, somente 3 professores tiveram, durante sua vida profissional, curso na área da Educação Especial custeado pela Secretaria de Educação; 4 professores não participaram de evento algum durante sua prática profissional e um professor participou através de custeio pessoal.



Questionados *se sentiam segurança com relação à prática docente inclusiva*, cinco professores se consideraram parcialmente seguros com relação a sua prática docente frente alunos com deficiência e três professores, reconheceram sua insegurança frente à questão. Esse mesmo sentimento de insegurança com relação à prática pedagógica em Educação Física também foi evidenciado no trabalho realizado por Moraes (2010), quando investigou professores da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande-MS.

Sobre a *necessidade ou não de oferta de mais cursos sobre o assunto*, os professores foram unânimes em considerar necessário o oferecimento de cursos aos professores da REME, sendo que 7 enfatizaram suas respostas como sendo muito necessário.

Com relação *aos recursos mais utilizados durante a avaliação de alunos com deficiência*, verificou-se que os professores utilizam, com maior frequência, da observação da prática do aluno em aula.

Com relação aos critérios e avaliações utilizados, 4 professores alegaram utilizar a mesma avaliação aplicada aos alunos “normais”, porém, com critérios diferentes, 3 utilizam avaliação e critérios diferentes e 1 entrevista realiza avaliação diferente com critérios semelhantes.

A prevalência maior foi de avaliações diagnósticas: utilizada por 5 professores, seguidas de formativas e somativas utilizadas por 2 e 1 professores nesta ordem.

Houve unanimidade também *com relação à utilização de critérios afetivos, cognitivos e motores* durante a avaliação dos alunos com deficiência.

Sobre a *necessidade ou não de avaliação de alunos com deficiência em aulas de Educação Física*, 7 entrevistados julgaram necessária a aplicação de avaliações aos alunos com deficiência; desses, 4 consideram muito necessária e 3 apenas necessária; um professor considerou facultativa a aplicação de avaliações.

Sobre *períodos de avaliação*, 6 professores afirmaram utilizar da avaliação continuamente dentro de sua prática e 2 disseram que, além das avaliações contínuas, também as realizam em períodos pontuais.

O uso de avaliações e/ou critérios diferentes por parte dos professores, durante o processo avaliativo de alunos com deficiência, denota uma preocupação e um interesse pedagógico de proporcionar, dentro uma atmosfera inclusiva, o aprendizado dos alunos. Todavia, não ficou demonstrada relações coerentes diante da elaboração das avaliações dos alunos em questão, talvez em virtude da superficialidade de informações com relação à Educação Física em uma perspectiva inclusiva, inclusive com manifestação desse processo ser facultativo como indicou um professor.

Os professores, em sua maioria consideraram a importante a avaliação do aluno com deficiência em sua aprendizagem.



4.2 - DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados sugerem que a formação de Educação Física com relação a disciplinas escolares que tratam do aluno com deficiência se apresentou de forma tímida, contemplando tão somente os requisitos legais básicos. Também ficou clara a insatisfação entre parcela significativa dos professores com relação à qualidade dessas.

A prevalência de disciplinas anuais referentes à Educação Especial em instituições públicas de ensino superior demonstra um empenho maior por parte do poder público em relação ao privado, obviamente, agindo mediante a solicitação e lutas travadas por entidades, e pessoas com deficiência por todo o país.

Embora ocorram pólos qualificadores realizados trimestralmente na Rede Municipal de Ensino (REME), a Educação Especial é muito pouco debatida e ainda não se efetiva na prática, fato que se manifesta no sentimento de insegurança dos professores frente as suas práticas pedagógicas cotidianas e também na unanimidade em afirmar a necessidade de cursos que tratem do assunto em questão.

Os professores demonstraram se utilizar, com maior frequência, da observação da prática dos alunos para realização de suas avaliações. Esse é um recurso interessante que adquire fundamentação maior quando atrelado a um processo de acompanhamento sistematizado da vida do aluno. A avaliação diagnóstica se mostrou como método mais utilizado, seguida da formativa e somativa.

É importante salientar que há necessidade do diagnóstico da aprendizagem inicial e contínua do aluno, desde que essas informações subsidiem uma alteração da práxis pedagógica do professor, rumo a uma perspectiva inclusiva do aluno com deficiência. Entretanto, a avaliação formativa também deve estar presente, pois esclarecerá ao professor e ao aluno sua evolução durante todo o percurso de aprendizagem.

A avaliação somativa, desde que utilizada enquanto estímulo apresenta-se também como estratégia positiva de ensino, porém, salienta-se a necessidade de sua utilização para a otimização do aprendizado ao invés da obtenção polarizada da aprovação/reprovação, conforme frisa Luckesi (1990).

5 CONCLUSÃO

Os professores entrevistados pertencem a uma geração relativamente recente que se formou a partir de meados da década de 1980, dentro de uma perspectiva crítica da Educação Física, fortemente influenciada pela Pedagogia e Sociologia.



CONCOCE / CONDICE 2010

IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte
I Congresso Distrital de Ciências do Esporte
22 a 25 de setembro de 2010 - Brasília, DF

ISSN 2178-485X



Evidentemente, o aspecto biológico manifestado nas concepções médica e militarista da Educação Física ainda estava presente assim como está, em sua formação; No entanto, é possível concluir que os professores entrevistados possuem um olhar mais esclarecido frente à perspectiva da inclusão e ao uso de processos avaliativos não excludentes, porém, sinalizam a necessidade de estarem em constantes discussões e formações, fortalecendo uma prática profissional inclusiva.

Percebe-se também, a partir da fala dos entrevistados, uma intencionalidade e desejo de “ensinar e avaliar bem” que pode esbarrar, por vezes, na ausência ou na escassa proposta de qualificação profissional oferecida pelo sistema público de ensino aos professores de Educação Física dentro da perspectiva da inclusão.

Os avanços nas políticas públicas e, sobretudo, nos preceitos legais em nível nacional e também mundial, são insofismáveis; contudo, acreditamos que ainda se mostram aquém das possibilidades reais frente ao desafio de uma práxis pedagógica que realmente contemple o diferente e as semelhanças.

Compreendendo a formação do professor enquanto processo contínuo e diretamente proporcional à *qualidade da aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento de cidadãos críticos*, geradores de uma sociedade mais justa, torna-se oportuno enfatizar a necessidade da implementação de políticas públicas de qualificação contínua por meio de encontros, simpósios, práticas em ambientes diversificados, cursos, dentre outros, a todos os profissionais da educação.

Para além de processos que evidenciem apenas o mais hábil, forte e rápido, os professores de Educação Física entrevistados atestam uma mudança no paradigma da Educação Física ao conceber o aluno enquanto ser integral, independentemente de suas possíveis limitações.

Embora a pesquisa tenha circunscrita a investigação a prática de oito professores pertencentes a duas escolas com metodologias de ensino experimentais, reforça-se que a perspectiva pedagógica prestigiada pelas Escolas em Tempo Integral Prof^a Ana Lúcia de Oliveira Batista e Prof^a Iracema Maria Vicente tem apresentado progressos significativos na aprendizagem também significativa dos alunos inseridos nessas instituições.

O progresso e ações diversificadas desenvolvidas nas escolas em questão, evidenciados através de reportagens e artigos publicados em revistas e periódicos, apontam para uma nova possibilidade de ensino que pode ser implementada na REME em sua totalidade, e na Educação Física escolar, em particular.

REFERÊNCIAS

BARUFFI, Helder. **Metodologia de pesquisa**. 3 ed. Dourados: HBedit, 2002.



CONCOCE / CONDICE 2010

IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte
I Congresso Distrital de Ciências do Esporte
22 a 25 de setembro de 2010 - Brasília, DF
ISSN 2178-485X



BELLO, Ângela Ales. **Introdução à fenomenologia**. Bauru: Edusc, 2006.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 mar. 2009.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024/61.

DA SILVA, Alcir H. **A avaliação da aprendizagem em educação física escolar: desvelando a categoria**, 1999. Disponível em: <www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 10 de Abr. 2010.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 28 de Junho de 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**: 3 ed. São Paulo: Editora Positivo, 2004.

GORLA, José I. **Educação Física Adaptada: o passo-a-passo da avaliação**. São Paulo: Phorte, 2008.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LUCHETTA, Valéria Ostete Jannis. **Pitágoras de Samos**, 2000. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~leo/imatica/historia/pitagoras.html>>. Acesso em: 28 de Agosto de 2010.

LUCKESI, C.C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? A construção do professor de ensino e avaliação**. *Idéias*, n. 8, p. 71-80. São Paulo: FDE, 1990.

MORAES, Fernando Cesar de Carvalho. **Educação física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores**. 2010, 209f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.



CONCOCE / CONDICE 2010

IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte
I Congresso Distrital de Ciências do Esporte
22 a 25 de setembro de 2010 - Brasília, DF

ISSN 2178-485X



OLIVEIRA, Anna A. Sampaio, **Avaliação em Educação Especial:** o ponto de vista do professor de alunos com deficiência, 2005, Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005 51.

PERRENOUD, P. (1998). **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens -** entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUES, Davi. **Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva.** Inclusão:R.Educ.Esp., Brasília, v.4. n.1, p33-40, jan./jun.2008.

THOMAS, Jerry R. & NELSON, Jack K. **Métodos de pesquisa em atividade física.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TORREZ GONZÁLEZ, José Antônio. **Formação dos profissionais para atender à diversidade.** In: ____ Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.