



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

KEILA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: O USO DA PSICOMOTRICIDADE COMO
METODOLOGIA INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA ESCOLA
MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CARMELO MENDES DA SILVA, NO
MUNICÍPIO DE CANAÃ DOS CARAJÁS NO PERÍODO DE 2017**

Asunción-Paraguay
2018

KEILA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: O USO DA PSICOMOTRICIDADE COMO
METODOLOGIA INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA ESCOLA
MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CARMELO MENDES DA SILVA, NO
MUNICÍPIO DE CANAÃ DOS CARAJÁS NO PERÍODO DE 2017**

Dissertação apresentada ao Programa de
Programa de Dissertação apresentada ao
Programa de Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensus – Mestrado em Ciências da Educação -,
pela Facultad Interamericana de Ciencais Sociales
– FICS, como requisito à obtenção do título de
mestre(a) em educação, sob orientação do Prof. Dr.
Carlino Ivan Morinigo.

Asunción-Paraguay
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

OLIVEIRA, Keila Rodrigues De

Educação Física inclusiva: o uso da psicomotricidade como metodologia inclusiva no ensino fundamental I na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carmelo Mendes da Silva, no município de Canaã dos Carajás, no período de 2017
151 p. : il. ; 30 cm.

Orientador Prof. Dr. Carlino Ivan Morinigo.

Dissertação– Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS; Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Mestrado em Educação, 2018

1. Educação Física. 2. Psicomotricidade. 3. Inclusão.

KEILA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: O USO DA PSICOMOTRICIDADE COMO
METODOLOGIA INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA ESCOLA
MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CARMELO MENDES DA SILVA, NO
MUNICÍPIO DE CANAÃ DOS CARAJÁS NO PERÍODO DE 2017**

Aprovado em...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Primeiro componente

Primeiro componente

Primeiro componente

Asunción-Paraguay
2018

A todos os alunos e professores do
mestrado e aos meus familiares dedico!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois Nele reside a minha esperança. A Ele eternamente, amém!
Agradecimentos também aos meus familiares e amigos, pois o melhor de mim são eles.

Sem sonhos, as perdas se tornam insuportáveis, as pedras do caminho se tornam montanhas, os fracassos se transformam em golpes fatais. Mas, se você tiver grandes sonhos, seus erros produzirão crescimento, seus desafios produzirão oportunidade, seus medos produzirão coragem. Por isso, nunca desista dos seus sonhos.

Augusto Cury.

RESUMO

Nesta pesquisa, estuda-se a Educação Física Inclusiva mediante o uso da psicomotricidade na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carmelo Mendes da Silva, no Município de Canaã dos Carajás no período de 2017. De maneira didática, a psicomotricidade é a ciência que estuda todos os movimentos do corpo correlacionando-os com o manifestar, mais ou menos complexo, da consciência. Sendo assim, a sua intenção é descrever de que modo cada individualidade, em particular, interage no mundo movimentando-se, fazendo uso de todos os seus membros locomotores (braços e pernas) ou órgãos sensórios (olhos e ouvidos) de forma isolada e ou em conjunto. Por conta disto, é uma área multidisciplinar, pois apresenta argumentos úteis para profissionais de áreas bem distintas num só tempo. No geral, o ensino de qualquer saber é uma atividade que naturalmente apresenta uma quantidade mais ou menos variável de desafios dos mais variados tipos. No âmbito do ensino de Educação Física, não poderia ser diferente, pois este saber também tem os seus desafios os quais são de tipos bem distintos, ao mesmo tempo em que se manifestam com intensidades bem variadas, sempre solicitando nos dois casos correspondência à qualidade desejada. Em suma, estas são as principais ideias e argumentos que embasam a realização apropriada desta pesquisa.

Palavras-chave: Educação Física. Psicomotricidade. Inclusão.

ABSTRACT

In this research, the Inclusive Physical Education is studied through the use of psychomotricity in the Carmelo Mendes da Silva Municipal School of Elementary School, in the Municipality of Canaã dos Carajás in 2017. In a didactic way, psychomotricity is the science that studies all body movements correlating them with the more or less complex manifestation of consciousness. Thus, its intention is to describe how each individuality, in particular, interacts in the world by moving, making use of all its locomotor limbs (arms and legs) or sensory organs (eyes and ears) in isolation and / or together. Because of this, it is a multidisciplinary area, as it presents useful arguments for professionals from very different areas at a time. In general, the teaching of any knowledge is an activity that naturally presents a more or less variable amount of challenges of the most varied types. In the context of Physical Education teaching, it could not be different, because this knowledge also has its challenges which are of very different types, at the same time as they manifest with very varied intensities, always requesting in the two cases correspondence to the desired quality.. In short, these are the main ideas and arguments that underlie the proper conduct of this research.

Keywords: Physical Education. Psychomotricity. Inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero	96
Gráfico 2 - Idade	97
Gráfico 3 - Estado civil	99
Gráfico 4 - Nível de escolaridade	100
Gráfico 5 - Tempo de atuação na educação	101
Gráfico 6 - Instituição em que atua.....	103
Gráfico 7 - importância da motivação para a qualidade geral das atividades	104
Gráfico 8 - motivado para continuar atuando na área da educação	105
Gráfico 9 - Motivado para continuar ensinando	108
Gráfico 10 - ação aprovada por políticas públicas	110
Gráfico 11 - autores ativamente participativos.....	111
Gráfico 12 - participação ativa dos docentes.....	112
Gráfico 13 - instrumentos normativos apontados pela LDB.....	113
Gráfico 14 - Personagens ativamente participativos	114
Gráfico 15 - adaptação para implementar as políticas públicas.....	115
Gráfico 16 - Adaptações para promover as políticas públicas	116
Gráfico 17 - Políticas públicas direcionadas.....	117
Gráfico 18 – Os professores da escola são agentes ativos	118
Gráfico 19 - Como se realizam as diretrizes curriculares	119
Gráfico 20 - Há resistência à realização de mudanças por parte dos professores .	120
Gráfico 21 - Aprimoramento da autonomia.....	121
Gráfico 22 - Onde formações continuadas favorecem.....	122
Gráfico 23 - Suportes favoráveis à conscientização discente.....	123
Gráfico 24 - As formações continuadas contribuem na aplicação de projetos	124
Gráfico 25 - Em qual ação a escola desenvolve projetos favoráveis à educação no campo	125
Gráfico 26 - Se reconhece capaz de planejar e de avaliar as suas atividades destinadas à educação no campo.....	126
Gráfico 27 - Algum curso de aperfeiçoamento relacionado às políticas públicas destinadas à educação no campo.....	127
Gráfico 28 - Formação docente primordial à adequação do currículo à educação no campo.....	128
Gráfico 29 - Importância do ensino de ciências em unidades destinadas às comunidades do campo	129
Gráfico 30 - Uso de metodologias didático-pedagógicas favoráveis à educação no campo no ensino de ciências	130
Gráfico 31 - Papel desempenhado pelos cursos de licenciatura para a formação discente	131
Gráfico 32 - Qual fator tem mais relevância	133
Gráfico 33 - Principal à educação no campo no ensino de ciências	134
Gráfico 34 - Principal benefício no ensino de ciências	135

Gráfico 35 - O que ocorre quando o currículo escolar atua no sentido de favorecer ações destinadas à educação no campo no ensino de ciências	136
Gráfico 36 - Maior dificuldade para que tudo transcorra de forma razoavelmente favorável no ensino de ciências	137
Gráfico 37 - Maiores dificuldades que limitam a prática didático-pedagógica no ensino de ciências	138
Gráfico 38 - O que favorece as metodologias do ensino de ciências	139
Gráfico 39 - Metodologias do ensino de ciências favorecem projetos escolares apropriados à educação no campo	140
Gráfico 40 - Nota atribuída ao ensino de ciências	141
Gráfico 41 - A atribuída aos alunos	143
Gráfico 42 - Nota atribuída ao entendimento das explicações dos conteúdos de ciências	145
Gráfico 43 - Nota atribuída ao nível de dificuldade em relação aos conteúdos de ciências	148
Gráfico 44 - Nota atribuída às disciplinas estudadas no curso de licenciatura	150
Gráfico 45- Nota atribuída à estrutura curricular do curso de licenciatura	152
Gráfico 46 - Nota atribuída aos cursos de extensão e de pós-graduação	154
Gráfico 47 - Nota atribuída às oficinas pedagógicas	157
Gráfico 48 - A grade curricular dos cursos de formação propende a preparar de maneira adequada	160
Gráfico 49 - Gosto pessoal pelo conteúdo de ciências	163
Gráfico 50 - Nota pessoal atribuída ao ensino do conteúdo de ciências	165
Gráfico 51 - Nota pessoal atribuída ao professor de ciências	167
Gráfico 52- Nota pessoal atribuída às explicações do professor de ciências	169
Gráfico 53 - Nota pessoal atribuída às dificuldades inerentes ao aprendizado de ciências	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- idade dos educadores entrevistados	98
Quadro 2 - Tempo médio de serviço	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Até que ponto motivado para continuar atuando na área da educação.	106
Tabela 2 - Até que ponto motivado para continuar ensinando.....	109
Tabela 3 - Nota atribuída ao ensino de educação física.....	142
Tabela 4 - Nota atribuída aos alunos.	144
Tabela 5 - Nota atribuída ao entendimento das explicações dos conteúdos de educação física.....	146
Tabela 6 - Nota atribuída ao nível de dificuldade em relação aos conteúdos de educação física.....	148
Tabela 7 - Nota atribuída às disciplinas estudadas no curso de licenciatura	151
Tabela 8 - Nota atribuída à estrutura curricular do curso de licenciatura.....	153
Tabela 9 - Nota atribuída aos cursos de extensão e de pós-graduação.....	156
Tabela 10 - Nota atribuída às oficinas pedagógicas.....	158
Tabela 11 - A grade curricular dos cursos de formação propende a preparar de maneira adequada.....	161
Tabela 12 - Gosto pessoal pelo conteúdo de educação física.....	164
Tabela 13 - Nota pessoal atribuída ao ensino do conteúdo de educação física	166
Tabela 14 - Nota pessoal atribuída ao professor de educação física.....	168
Tabela 15 - Nota pessoal atribuída às explicações do professor de educação física.....	170
Tabela 16 - Nota pessoal atribuída às dificuldades inerentes ao ensino de educação física.....	173

SUMÁRIO

1-MARCO INTRODUTÓRIO	15
2-MARCO TEÓRICO	18
2.1-EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	19
2.1.1-Educação Física Inclusiva e a Formação Docente	25
2.1.2-Educação Física Inclusiva uma Garantia de Direito	27
2.1.3-Educação Física Inclusiva: Inclusão, Exclusão ou Inserção	36
2.1.4-A Inclusão na Educação Física: Um Direito Assistido	40
2.2-PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	48
2.2.1-Psicomotricidade e o contexto escolar	49
2.2.2-A Importância da Psicomotricidade para o Desenvolvimento Discente	52
2.2.3-Contribuições da Psicomotricidade para o Desempenho Discente ...	54
2.3.1 Metodologias Tradicionais: Técnicas e Métodos Obsoletos	60
2.3.2 A Prática Pedagógica do Educador Físico: Uma Realidade um Desafio	68
2.3.3 O Aluno e seu Direito a Participação e a Socialização	69
2.4 HIPOTESSES	76
2.5.1-Primeira Variável: Educação Física Inclusiva	76
2.5.2-Segunda Variável: Psicomotricidade	79
2.5.3-Terceira Variável: Formação Discente	82
3-MARCO METODOLÓGICO	85
3.1-CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	85
3.2- CAMPO EMPÍRICO.....	85
3.3-UNIVERSO E AMOSTRA.....	87
3.4-INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	88
3.5- O MÉTODO DE LEITURA, ANÁLISE E COMPREENSÃO DOS DADOS.....	92
3.6-TRATAMENTO DOS DADOS	93
4-MARCO ANALÍTICO	95
4.3-MENSURAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.....	140
4.4-AVALIAÇÃO QUANTITATIVA DO APRENDIZADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRE OS DISCENTES.....	162
5-CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
APÊNDICE	183

1 MARCO INTRODUTÓRIO

Nesta pesquisa, busca-se estudar a Educação Física Inclusiva mediante o uso da psicomotricidade na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carmelo Mendes da Silva, no Município de Canaã dos Carajás no período de 2017.

De maneira didática, a psicomotricidade é a ciência que estuda todos os movimentos do corpo correlacionando-os com o manifestar, mais ou menos complexo, da consciência. Sendo assim, a sua intenção é descrever de que modo cada individualidade, em particular, interage no mundo movimentando-se, fazendo uso de todos os seus membros locomotores (braços e pernas) ou órgãos sensórios (olhos e ouvidos) de forma isolada e ou em conjunto. Por conta disto, é uma área multidisciplinar, pois apresenta argumentos úteis para profissionais de áreas bem distintas num só tempo.

Em suma, a psicomotricidade é uma área multidisciplinar que merece atenção constante de qualquer Educador que deseja ensinar com qualidade. O uso de suas teorias, sobretudo na compreensão exata da Lateralidade Dominante (Destra ou Canhota) ou Cruzada, proporciona melhor desenvoltura de qualquer Educador em sala de aula no ato de ensinar. Como ferramenta teórica, a sua aplicabilidade pode expandir horizontes na prática diária do ensino. Para tanto, basta interesse e bom-senso na medida exata. No âmbito escolar, o uso de todas as ferramentas desta disciplina inter-relacionam-se com o pleno desenvolvimento psicomotor dos Educandos. Por sinal, no processo de aprendizagem interagir movimentando-se das mais variadas maneiras é algo comum, corriqueiro. Assim se sucede porque sempre utilizamos de maneira plena o nosso próprio corpo em qualquer atividade que realizamos, sejamos adultos plenamente desenvolvidos e ou crianças em fase de amadurecimento psicomotor.

Além disso, o ensino de qualquer saber é uma atividade que naturalmente apresenta uma quantidade mais ou menos variável de desafios dos mais variados tipos. Aliás, não apenas de tipos distintos, mas de tamanhos bem variados, o que implica na necessidade de ações que possam equacionar alternativas que brindem questões diversas ao mesmo tempo. Uma dificuldade que aqui pode ser incluída é a manutenção da qualidade geral do ensino, que é fundamental para que os alunos

manifestem um desempenho geral de aprendizado correspondente aos anseios sociais básicos. No âmbito do ensino de Educação Física, não poderia ser diferente, pois este saber também tem os seus desafios os quais são de tipos bem distintos, ao mesmo tempo em que se manifestam com intensidades bem variadas, sempre solicitando nos dois casos correspondência à qualidade desejada. Consciente disto tudo, esta atividade busca apresentar resultados que sejam aptos a pelo menos compreender a natureza destas questões.

No geral, o ensino de qualquer saber, incluindo-se a Educação física, é uma atividade que naturalmente apresenta uma quantidade mais ou menos variável de desafios dos mais variados tipos. Aliás, não apenas de tipos distintos, mas de tamanhos bem variados, o que implica na necessidade de ações que possam equacionar alternativas que brindem questões diversas ao mesmo tempo. Uma dificuldade que aqui pode ser incluída é a manutenção da qualidade geral do ensino, que é fundamental para que os alunos manifestem um desempenho geral de aprendizado correspondente aos anseios sociais básicos. No âmbito do ensino de Educação Física, não poderia ser diferente, pois este saber também tem os seus desafios os quais são de tipos bem distintos, ao mesmo tempo em que se manifestam com intensidades bem variadas, sempre solicitando nos dois casos correspondência à qualidade desejada.

O ensino de qualidade, independentemente do saber lecionado, é aquele que possibilita ao aluno equacionar a maior quantidade possível de desafios os quais serão encarados tanto no espaço escolar como em outras esferas da vida. Se o conteúdo que se deseja ensinar não possibilita isto, algo de errado existe. Algo, aliás, que carece de correção imediata, sobretudo se a intenção é construir uma relação didático-pedagógica favorável aos anseios sociais. Claro que a qualidade de ensino poderá ser determinada mediante premissas dos mais variados tipos, as quais serão úteis para questões de naturezas bem distintas. De qualquer modo, se executada além da mera alienação ideológica, a educação deverá ser antevista como uma ferramenta imprescindível ao manifestar do pleno potencial humano. Em todas as ocasiões e contextos, este é um objetivo a ser alcançado e mantido do melhor modo, porquanto os seus resultados possibilitam avanços ao existir, aproveitando-se de todas as possibilidades epistemológicas que estão inerentes ao conhecimento, se adequadamente explorado.

Quanto à apresentação do conteúdo adota-se a seguinte estrutura:

Logo após a exposição deste Marco Introdutório, possibilita-se a exibição das principais ideias que fundamentam o Marco Teórico deste estudo;

A seguir, é explicada a base que fundamenta o Marco Metodológico, explicando em quais preceitos o trabalho de campo é realizado na escola investigada;

A seguir, apresenta-se o Marco Metodológico. Ou seja, em um primeiro momento, apresenta-se caracterização da pesquisa; a seguir, o campo empírico; prossegue-se mais adiante com as definições de universo e amostra de pesquisa que são adotados neste experimento; sucedendo-se pela explicação detalhada dos instrumentos de coleta de dados; discorre-se em subseqüência sobre o método de leitura, análise e compreensão dos dados adotado na pesquisa; e finaliza-se com os conceitos que são utilizados para tratamento dos dados no Marco analítico.

Mais adiante, possibilita-se a apresentação do Marco Analítico, no qual, por sua vez, são cumpridos os objetivos do estudo, visando equacionar o problema de pesquisa do melhor modo possível.

Mediante o roteiro descrito, será possível explorar todas as particularidades do tema que aqui se estuda. Isto de tal modo que os principais aspectos da problemática proposta serão adequadamente descritos e compreendidos.

Em suma, estas são as principais ideias e argumentos que embasam a realização apropriada desta pesquisa.

2 MARCO TEÓRICO

Considerando que um bom desenvolvimento psicomotor proporciona ao aluno algumas das capacidades básicas para obter bom desempenho escolar, a psicomotricidade se utiliza o movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas, como as intelectuais (RODRIGUES, 2017).

De acordo com Oliveira (1997), exercícios psicomotores realizados coletivamente ou individualmente têm por objetivo auxiliar a criança a vivenciar melhor seu corpo; adquirir e melhorar suas habilidades motoras, desenvolvimento do esquema corporal, orientação espaço-temporal, ritmo, equilíbrio dentre outras. Sendo assim, a educação inclusiva deve ser aquela de qualidade para todos. Aquela que considere as possibilidades dos alunos e que oportunize o desenvolvimento de suas potencialidades, respeitando suas condições cognitiva, afetiva, psíquica- emocional, social, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências e habilidades (CARVALHO, 2017).

Segundo Libâneo (1999), a didática é a reflexão sobre a situação da educação, é o planejamento e a organização do ensino. A didática é uma forma de ensinar e através dessa forma a educação física encontra meios para transmitir ao aluno como se aprende e se ensina as técnicas e as regras de determinado jogo. Além disto, o centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador. O professor não ensina, antes ajuda o aluno a aprender. A didática inter-relacionada o aluno, professor e o conteúdo adquirido através do conhecimento, transmitido e determinando a educação dentro da escola (CARVALHO, 2017; MENDES, 2011).

Sendo assim, o educador é formador de conhecimentos que busca por meios e elementos que o determina para passar certo tipo de conhecimento para os alunos, podendo ser posteriormente educadores, através do conhecimento já adquirido. Deste jeito, a educação socializa e permite conhecer cada etapa do mundo com finalidade de reunir conhecimento e potenciais de cada um de nós para se tornar um ser (RODRIGUES, 2016).

Ao seu turno, o estudo de Morin (2000) ajuda aprofundar a visão transdisciplinar na educação mostrando que hoje o conhecimento não pode ser entendido como uma ferramenta pronta e acabada. Deste jeito, a educação sempre foi um desafio, impondo uma variação de tempo em tempo. A condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino, de modo que cada um restaure seu conhecimento e consciência unindo - os para formar uma humanidade informada no seu tempo físico biológico, psíquico cultural, social e histórico (ALVES, 2014).

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Sabemos que a história das pessoas com deficiência Educação Física sempre foi marcada pelo processo de exclusão que se dava através do preconceito, do menos prezo, chegando até mesmo a sua eliminação. Na Grécia antiga, preocupa-se com o corpo saudável, forte e perfeito para o combate em proteção ao Estado, nesta época as pessoas com deficiência Educação Física eram vistas como defeituosos, inferiores e, portanto, deveriam ser eliminados ou abandonados (ROPOLI, 2010).

Na Idade Média, tinham-se a concepção que as pessoas com deficiência Educação Física era um castigo para suas famílias. No Renascimento, devido a um maior interesse pelo ser humano e pela natureza, aparecem as primeiras pesquisas sobre deficiência. Quando o capitalismo substituiu o sistema feudal, a deficiência passa a ser relacionada com uma disfunção do corpo. Na primeira metade do século XX, as Instituições que atendiam as pessoas com deficiência Educação Física se fundavam na linha do treino psicomotor, impondo hábitos regulares e frequentes, como modo de se impor às anomalias. Após a Segunda Guerra Mundial, aconteceram algumas atitudes positivas em relação as Pessoas com Deficiência Educação Física, onde iniciaram-se primeiramente seus atendimentos em hospitais, programas de reabilitação dirigidos ao lesionados das guerras como possibilidade para reintegrá-los ao mundo (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008, p.297).

A importância desses fatos é para que hoje possamos olhar essas pessoas com outros olhares, dar oportunidades e acreditar no seu desempenho, potencialidades e habilidades que vai além de suas limitações, seu desenvolvimento

e crescimento na sociedade. Por sua vez, em 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) reitera a obrigatoriedade do atendimento às crianças e adolescentes com deficiência no sistema de ensino público e regular. Em 1996, o Ministério da Educação e do Desporto cria e elabora os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), para auxiliar o trabalho pedagógico dos professores e traz, no documento (...) o princípio da inclusão, ao defender uma educação igual para todos, sem discriminação (FIORINI, 2014).

Portanto, as pessoas com deficiência Educação Física possuem potencial para ter um bom desempenho nas atividades motoras, cognitivas e afetivas, mesmo com suas limitações. Apesar disto, é necessário que nós enquanto profissionais da educação criem e der essa oportunidade de forma diferenciada, favoreça o ambiente escolar de forma atrativa e inclusiva e diferenciada (GORGATTI, 2005).

Ao seu tempo, a Lei Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN 9394/96) situa a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência Educação Física. Então de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998). Sendo assim, a escola inclusiva implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no Projeto Político Pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam à todos os alunos. Desta maneira, devemos refletir sobre uma prática inclusiva e acolhedora dentro de um espaço escolar que permita a manifestação do objetivo e do subjetivo, do consciente e do inconsciente, que auxilie os alunos com deficiência Educação Física e os demais necessitados na tarefa de aprender as mediações que cada uma das dimensões da existência e das relações humanas estabelece umas com as outras (GORGATTI, 2005; CHICON, 2005).

Neste sentido, encontrar o lugar da Psicomotricidade enquanto instrumento de uma educação inclusiva, voltada às diferenças, necessitamos compreender o corpo em sua dimensão relacional. O estudo em questão mostra que muitas dificuldades apresentadas por crianças e jovens com dificuldades em Educação Física na escrita ou leitura podem ser reflexas de problemas relacionados as atividades motoras. O

profissional da educação pode identificar o atraso na aprendizagem escolar do aluno relacionando suas dificuldades motoras e assim, propor jogos, para melhorar o desempenho na escrita principalmente nas fases iniciais de alfabetização, trabalhado a esquema corporal, lateralidade, organização espacial e estrutura temporal (LOPES, 2008; RODRIGUES, 2017).

O trabalho do educador neste sentido, consiste em distinguir quais expressões que são ou não possíveis para o contexto, permitir ou restringi-las, sem, no entanto, colocar um juízo de valor sobre tais expressões. No caso da necessidade de restrições à emancipação de determinado conteúdo, o educador tem o compromisso de ajudar o indivíduo a elaborar a frustração; além disto, deve auxiliá-lo a encontrar novas formas, cada vez mais simbólicas, de se manifestar seu desejo ou necessidade específica (CARVALHO, 2017).

O profissional da escola ao identificar o atraso na aprendizagem dos alunos com deficiência Física, relacionado a sua dificuldade motora e assim, proporcionar atividades lúdicas diferenciadas, propondo jogos para melhorar seu desempenho na escrita, leitura e postura corporal. Portanto a partir do momento que os profissionais da educação tenham a consciência sobre o assunto psicomotricidade, e o direito à inclusão poderá desenvolver as demais necessidades e assim promover uma inclusão satisfatória (MENDES, 2011).

Nessa perspectiva, percebemos que está surgindo uma demanda por profissionais para atuarem na área da Educação Física inclusiva cada vez maior com conhecimentos significativos sobre a população deficiente. No início da década de 1980, foi instituído o ano Internacional da Pessoa Deficiente, que veio motivar uma sociedade que clamava por transformações significativas nessa área, para debater, organizar-se, e possivelmente prepara-se para estabelecer metas e objetivos que encaminharam novos desdobramentos importantes a área, pois a educação inclusiva é hoje uma realidade em muitos países e a cada dia ganha novos adeptos, como pode constatar não somente através da literatura disponível, mas também assistindo a palestras em congressos, e cursos de capacitação (ALVES 2005).

Hoje, por sua vez, na inclusão vemos que há uma tendência irreversível das ações educacionais inclusivas que nos mostram uma trajetória árdua e difícil, mas

acima de tudo possível e necessária para uma sociedade que se reconhece e se reconstitui a partir da segunda metade do século XX como sendo uma sociedade mais humana e cidadã, que teve através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação seu principal impulso. E com a LDB de 1996, as iniciativas efetivas de inclusão da pessoa com deficiência na escola iniciam um novo momento, no qual há prerrogativas de comprometimento no plano governamental e inquietação, angústia e impasse diante da nova situação por parte dos profissionais da educação (CHICON, 2011; RODRIGUES, 2011).

Contudo, passado esse período, muitas ações se configuraram em pró da inclusão. São propostas de capacitação dos professores, adequação de estrutura física, iniciativas interdisciplinares com centro de apoio aos professores e família, entre outras, que tendem para um conjunto de ações que vêm, mesmo que precariamente, respaldando o processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino. Ao lado disto, podemos observar que há uma educação que promulga uma falsa inclusão, desde o seu mecanismo de acesso até a permanência do indivíduo em um meio escolar de qualidade, esse modelo de democratização do ensino não pode ser confundido com a inclusão da pessoa com deficiência física ou intelectual, porque se justifica a perda de excelência e se dá em função da presença de um ou outro sujeito com características que se destacam socialmente no grupo (CHICON, 2011; RODRIGUES, 2011).

Para Alves (2005), considerando as diretrizes, ou seja, de que, sempre que possível, as crianças, jovens e adultos deficientes sejam atendidos em escolas regulares, a necessidade de preparação do corpo docente, e do corpo técnico e administrativo das escolas aumenta enormemente. Neste ínterim, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos deficientes, e o professor é a principal figura na sociedade inclusiva e isso é muito claro, e não adianta contemporizarmos, enquanto os cursos e as universidades que formam professores não tiverem como ponto de honra conscientizá-los de que alunos com deficiência é responsabilidade de todos os educadores, e não apenas do profissional que se interessa por educação especial, caminharemos feito tartarugas (RODRIGUES, 2016).

Para Rodrigues (2003), existem várias razões pelas quais a Educação Física tem possibilidades de ser um fator essencial para a construção da educação inclusiva, e podemos citá-las em três exemplos: Em primeiro lugar, em Educação Física os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que em outras disciplinas, e o professor de Educação Física dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende sejam vivenciados ou aprendidos pelos alunos nas suas aulas (ALVES, 2014).

Ainda para Rodrigues (2003) esta menor cobrança de um conteúdo rígido, é comumente julgada como positivo em face de alunos que têm dificuldade em corresponder a solicitações muito estritas, e das quais os professores têm dificuldade em abrir mão, devido a eles próprios se sentirem constrangidos pelas dificuldades dos programas de inclusão, aparentemente a Educação Física seria uma área curricular mais facilmente inclusiva, devido à sua flexibilidade inerente aos seus conteúdos, o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular (ALVES, 2014; ROPOLI, 2010).

Em segundo lugar, nos professores de Educação Física, somos vistos como profissionais que desenvolvem mais atitudes positivas perante os alunos que os restantes dos professores em geral, talvez devido aos aspectos fortemente expressivos no âmbito cognitivo, motor e afetivo da disciplina, somos professores conotados como profissionais que apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão e, conseqüentemente, levantamos menos problemas e com maior facilidade de encontrarmos soluções para casos difíceis, por isso esta imagem sempre positiva e dinâmica dos professores de Educação Física é um elemento importante, da nossa identidade profissional, sendo assim somos frequentemente solicitados a participar em projetos de inovação e principalmente de inclusão nas escolas (FIORINI, 2014; GORGATTI, 2005).

Em terceiro lugar, a Educação Física é julgada uma área importante de inclusão, dado esse que nos permite uma ampla participação, mesmo de alunos que evidenciem dificuldades, pois este fato pode ser ilustrado com a onipresença da Educação Física em planos curriculares parciais elaborados para alunos deficientes, mesmo tendo-se consciência das diferentes aptidões específicas de cada deficiência,

entende-se que a Educação Física é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevada dos alunos com níveis de desempenho muito diferentes entre si (CHICON, 2005).

E para que possamos mostrar e provar para esse país, e à população como um todo, que os deficientes não vão impedir as demais crianças de aprenderem, mas que devemos utilizar a disciplina de Educação Física, com rigor e com investimento, para ser efetivamente uma área-chave para se tornar a educação mais inclusiva e podemos ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola (ALVES 2005).

A educação física ao longo do tempo vem passando por diversas mudanças, e a construção de um currículo acadêmico que possa dar subsídios para o estudante de educação física, que venha a trabalhar com inclusão escolar, é fundamental para uma vida acadêmica, e com a percepção de que a sociedade está mudando, e a partir disso, novo olhar deve conseguir detectar que as necessidades também, a educação física deve perceber que é necessária a interdisciplinaridade entre as disciplinas no currículo acadêmico, sendo incluída nas grades curriculares das universidades entre todas as disciplinas de educação física a abordagem da inclusão e facilitação da aprendizagem para os deficientes, com o objetivo um melhor preparo da formação dos estudantes, futuros educandos, para a atuação com alunos com deficiência (RODRIGUES, 2017).

Ao teu tempo, para Nascimento & Rodrigues (2007), as implicações da prática pedagógica na educação física, os currículos acadêmicos que eram e são utilizado nas grades curriculares das universidades, consegue-se notar a evolução que a educação física vem sofrendo, porém, mesmo com disciplina de atividade física para pessoas com deficiências, fazendo parte do currículo das universidades e facilitando a aquisição do conhecimento (CARVALHO, 2017).

Deste jeito se sucede porque a área da educação física ainda sofre uma defasagem por falta de despreparo de profissionais, falta de interesse e até mesmo de falta de conhecimento por parte dos profissionais da área, pois a formação de um profissional de educação física tem um papel fundamental para a sua atuação com o desenvolvimento do processo de aprendizagem de seus alunos, pode-se dizer que à

formação profissional primeiramente, cabe à universidade, que tem como função criar recursos humanos para o desenvolvimento das atividades profissionais. Além disto, a questão curricular tem sido discutida de forma recorrente, onde vivemos um período de reformulação curricular, com diferentes propostas para novas diretrizes da graduação em educação física, o que irá destituir as diretrizes propostas na resolução n. 3/87 (AZEVEDO, 2007; MALINA, 2007).

Para Azevedo & Malina (2007), partindo da Lei de Diretrizes e Bases, está sendo criados Institutos Superiores de Educação, para formação de professores a educação básica, incluindo os futuros professores de educação física. Aliás, partiu do pressuposto que o atual pensamento curricular do curso de graduação em educação física no Brasil é construído e influenciado pelo contexto produzido no decorrer de sua história, a sua concepção curricular do curso de graduação em educação física no Brasil, e com isso, espera-se demonstrar o processo indutivo de pensar e fazer currículo relacionado (MENDES, 2011).

Desta forma, culturalmente, a formação pedagógica do professor de Educação Física vem sendo colocada em plano secundário, prevalecendo os conteúdos das disciplinas de cunho técnico e desportivo, corporal e biológico, em detrimento das disciplinas pedagógicas, e sendo assim, a formação vem privilegiando o desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas, que tem por prioridade o desempenho físico, técnico e o corpo enquanto objeto de consumo (AGUIAR; DUARTE, 2005).

2.1.1 Educação Física Inclusiva e a Formação Docente

A Educação Física conta com o perfil Profissional com qualificação nas áreas de aplicação da Docência, do Treinamento Esportivo, da Avaliação Física e Orientação de Atividades Físicas, Gestão Esportiva, Preparação Física, Recreação e Lazer, com habilidades de raciocínio crítico-reflexivo, atitude de pesquisa e de competências de natureza científica, técnico-instrumental e didático-pedagógica (RODRIGUES, 2016).

Apesar disto, com o aumento das carências da sociedade relacionadas à inclusão social dos deficientes, cresceu a preocupação sobre a formação desses profissionais atuantes, assim, por essas razões, estabelecemos que a atuação dos professores de educação física escolar inclusiva é de extrema importância, para a sua formação profissional, e na atuação diária (NASCIMENTO; RODRIGUES, 2007).

No que se refere, de forma bem específica, às pessoas com necessidades especiais e aos cursos de Educação Física, assunto ligado a este estudo, Cidade & Freitas (2002, p. 27) afirmam que:

No que concerne à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão.

Para ilustrar a posição de Duarte (2005), para atender à Resolução Federal nº 3/87, reformulou o seu currículo, implantando-o no ano de 1990. Esse currículo oferecia o curso em quatro anos e na sua grade a disciplina Educação Física Adaptada aparecia na última série. Portanto, esse componente curricular só foi oferecido em 1993, e esta disciplina oferecida na PUCC (2013) contempla o estudo dos conceitos específicos da Educação Física e dos procedimentos em atividades físicas e esportes para pessoas com deficiência, como já mencionamos (ALVES, 2014; ROPOLI, 2010).

Inclusão significa convidar aqueles que de alguma forma têm esperada para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajam todas as pessoas a partir da completude de suas capacidades – como companheirismos e como membros. [...] uma oportunidade e um catalisador para a construção de um sistema democrático melhor e mais humano (MANTOAN, 1997; p.137 e 138).

E neste surgimento também temos a prática de formação em língua de sinais: LIBRAS que visa o incentivo, conhecimento, familiarização e capacitação técnico-acadêmica em Libras, tornada parte Integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme legislação vigente (FIORINI, 2014).

Para Mendes 2012, a comunicação não pode ser o grande entrave do desenvolvimento cognitivo capacitação profissional do surdo é um desafio para escolas e empresas repensem suas finalidades, seu currículo e suas formas de atuação. Pois é um direito do surdo se fazer presente nas discussões das políticas sociais. Afinal é através da educação que mudaremos a visão da sociedade, transformando a em um novo modelo igualitário para todos. Acreditamos que o profissional não deve se encerrar nos limites de um curso de graduação, na universidade, ou pós-graduação o objetivo ir além, pois a educação não é pronta e acabada e nós futuros professores/intérpretes devemos repensar na futura profissão e ser um eterno pesquisador (MENDES, 2012 p. 29).

A educação física na infância e na adolescência é uma disciplina e tem o estudo teórico-prático da Educação Física sob a perspectiva desenvolvimentista, e da educação psicomotora, e seus conceitos, objetivos e princípios para as fases da infância e adolescência, sempre visando à criança como todo, adequando às práticas inclusivas em todas as fases de desenvolvimento (GORGATTI, 2005).

2.1.2 Educação Física Inclusiva uma Garantia de Direito

A inclusão há muito tempo vem sendo debatida na sociedade, ressaltando que no passado mesmo antes do descobrimento do Brasil, pessoas com deficiência Física eram vistas como amaldiçoados, em algumas tribos indígenas era comum o abandono em matas ou jogar em penhascos as crianças que por ventura nasceram com alguma patologia congênitas e adquiridas por pestes e epidemias, entre outras em casos mais extremos eram sacrificadas como forma de oferenda aos deuses e rituais de purificação (CHICON, 2005).

Por isso, Figueira, (2017, p. 32) afirma em seu livro “O que é Educação Inclusiva”, que:

O fato de os indígenas, por possuírem uma robusta constituição física, serem fortes e saudáveis, poderia ser um fator que reforçava a política de exclusão, eliminando todos aqueles que nascessem ou viessem a apresentar tipo de deficiência visível fora dos padrões pré-estabelecidos pela tribo.

A inclusão vai muito além de “colocar”, o aluno em sala de aula e, com isto, acreditar que o mesmo está tendo seus direitos garantidos, é comum infelizmente notar que na grande maioria dos casos é exatamente isso que ocorre. Visto que algumas escolas apresentam carências que vão desde o espaço físicos apropriados e a má qualificação dos profissionais realmente qualificados para atender e verdadeiramente desenvolver um trabalho que venha a somar na educação e qualidade de vida do aluno (LOPES, 2008).

Sendo assim, Zaqueu (2012, p. 06) afirma:

Como por exemplo, podemos analisar que o mero cumprimento da obrigação de matrícula e manter os alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns sem o devido investimento da qualidade de ensino não tem se tornado uma ação constante. Nesse caso, eles podem ter acesso a escola, ou nela permanecerem, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos.

Sabendo que, a escola tem que possuir um olhar diferenciado para os alunos com NEE (necessidades Educacionais Especiais), e se organizar de modo que a escola se adeque a realidade dos mesmos, visando sempre o bem estar e o desenvolvimento dos discentes, e não o contrário. É comum vermos uma realidade em que se espera que o aluno se adeque aos demais colegas e ao ritmo do ambiente escolar (RODRIGUES, 2017).

Nessa perspectiva, Salamanca (1994, p. 7), em sua declaração defende o seguinte:

A educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e a natureza do processo educativo. As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção de uma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos.

Para que a escola venha possuir um Ensino forte e de qualidade na educação especial, ressaltando a grande quantidade de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, que a cada dia aumenta, tanto em áreas da zona urbana e zona rural, é preciso em foque na política pública, com projetos, formação continuada extensiva, mudança em todas as áreas destinadas a Escola(estrutura física e profissionais qualificados), são fatores primordiais para uma Escola Inclusiva estar preparada e

estruturada no processo educativo e na inserção dos discentes, sem preconceitos por parte do público alvo recebido no ambiente educacional (CARVALHO, 2017; MENDES, 2011).

Além disto, Salamanca (1994, p. 8) também contribui da seguinte forma ao debate:

Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da Educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da Educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes.

A Educação Inclusiva reflete um panorama real da nossa Educação, proporcionando o atendimento das várias diversidades sociais dos discentes, dentro dos aspectos das suas necessidades educacionais no meio escolar. Conquanto para que esse trabalho obtenha o resultado desejado é preciso que ocorra um trabalho em equipe, parcerias que vão desde a participação familiar, gestão democrática e aporte de recursos financeiros para que com essa triagem obtenha um espaço preparado e direcionado a uma educação inclusiva de qualidade (GORGATTI, 2005; RODRIGUES, 2016).

Por isto, Pacheco (1998, P.14) ressalta:

No final do espectro, uma escola ou um sistema escolar aceita todos os alunos nas escolas integradoras, independentemente do fato se encontrarem nas que são integradoras ou em turmas especiais; no outro extremo, todos os alunos são educados de forma conjunta nas classes integradoras no bairro de sua escola. Isso deve ser conseguido por meio de um ambiente de aprendizagem escolar que tenha altas expectativas dos alunos, que seja seguro, acolhedor e agradável.

A declaração de Salamanca (1994) surgiu em virtude do apoio a educação inclusiva, com o objetivo de fortalecer e divulgar esse propósito não somente no Brasil como também em vários países pelo Mundo, destacando que as escolas, devem ser preparadas e conscientizadas para receber todas as crianças, proporcionando que elas consigam aprender juntas, sem qualquer tipo de discriminação por algumas características que as mesmas podem apresentar, seja nos aspectos físicos e mentais (CHICON, 2005).

A declaração de Salamanca veio para revolucionar os entendimentos dos docentes no papel da escola, principalmente com público-alvo as crianças com Necessidades Educacionais Especiais, direcionando para uma educação inclusiva

onde todos terão a mesma oportunidade de aprendizagem com metodologias adequadas a cada uma, protegendo e combatendo a discriminação do meio escolar, unindo as comunidades com a escola, para que juntos possam se solidarizar e construir uma educação inclusiva com qualidade (LOPES, 2008).

Os jogos não só favorecem a aprendizagem dos discentes de modo geral, como também beneficiam no processo de inclusão dos mesmos por vivências com crianças de culturas e personalidade diferentes, tendo oportunidades de juntas poderem ter uma aproximação e participação benéfica, colaborando umas com as outras e tendo a diversão como uma ferramenta principal, possibilitando uma aprendizagem e inclusão satisfatória (RODRIGUES, 2017).

Além disso, é indispensável no uso das atribuições pedagógicas e da Disciplina de Educação Física, o processo do brincar com as crianças. Nessas aulas, as brincadeiras e jogos aplicados exigem e desenvolvem os aspectos cognitivos e motor, fazendo com que a mesma amplie seu processo intelectual, beneficiando a motivação e suas habilidades no meio social (CARVALHO, 2017).

Por isto, a escola e seu corpo docente, principalmente na disciplina de Educação Física, pode usar a seu favor uma grande ferramenta para o processo educativo da inclusão dos alunos especiais, sendo utilizados como um instrumento educacional e estando acordado no currículo da Escola, explorando e estimulando suas capacidades e inteligências, beneficiando os mesmos, mediante o aumento de conhecimentos na busca pela sua formação de cidadãos com os mesmos direitos e deveres MENDES, 2011.

A grande problemática do processo de ensino aprendizagem na Educação Especial está na forma como se conduz a política voltada para a educação. Os pontos a serem ajustados dentro desta perspectiva da política educativa estão nas questões pontuais, de promover e respeitar os acessos dos discentes com Necessidades Educacionais Especiais como todo o cidadão tem de direito no processo educativo. Hoje em dia a pessoa com deficiência da visão, por exemplo, já tem uma aceitação dentro da política educacional e dos sistemas impostos pela a sociedade. Como por exemplar; acessos nas vias de algumas cidades, em transporte coletivo, ônibus escolares, hotéis e etc. Isso é um marco de um grande avanço pela inclusão dos

direitos de todas as pessoas, onde eles conseguiram mostrar seus valores e direitos igualitários para a sociedade (RODRIGUES, 2016).

Precisamos nos autocriticar, nos aspectos da visão que temos no momento que nos deparamos com dificuldades no meio escolar de ensino para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais e suas respectivas necessidades de aprendizagem. Precisamos nos questionar quanto ao caráter de nosso olhar para as dificuldades encontradas, quando só podemos ter o real diagnóstico da situação do alunado, a partir do momento que ponderamos a situação cultural e hierárquica dos seus devidos valores como cidadão (ALVES, 2014).

Nessa perspectiva, segundo Marpeau (2002, p. 97), destaca-se a seguinte premissa:

Assim nosso olhar deforma o outro. A noção de alteridade permite pensar o outro como sendo irremediavelmente outro; a partir do que sou não posso percebê-lo naquilo em que, na verdade, é diferente de mim. Sem nos darmos conta disso, porque só podemos percebê-los a partir de nós mesmo, o outro é utilizado como nosso espelho e, assim, é ocultado como outro.

As pessoas precisam ter consEducação Física de si mesmas como ser humano, pois desde a infância até a fase adulta por meio da sua identidade, que passam a se assemelhar ao outro. Em um determinado grupo, é comum a aproximação por afinidades musicais, estilos de vestimentas e maneira de ver a vida. Tudo isso facilita para que por meio das comparações possam se descobrir como pessoa e a partir desses referencias se inserir em um determinado “grupo”, é preciso que o indivíduo veja os pontos que o diferem assim como os que o identifica para que possa se conhecer e se aceitar no meio à qual faz parte (ROPOLI, 2010). Como Marpeau (2002, p. 98) já afirmava:

A alteridade reside na importância da diferença na constituição da identidade de cada ser humano. A partir desses dois polos, de identificação e de diferenciação, o indivíduo se constrói como sujeito único, mas pertencente à comunidade humana.

Gaio & Meneghetti (2010, p. 177), relatam em sua bibliografia sobre o diálogo das necessidades da Educação Especial com a Disciplina de Educação Física da seguinte forma:

Atualmente, os investimentos feitos na produção do conhecimento sobre as questões relacionadas às defEducação Física e na divulgação da Educação Física Especial podem ser considerados insignificantes para o possível fortalecimento e atendimento da área. As publicações que tratam dessa

temática, que, apesar de poucas, são de boa qualidade, tornam-se significativas, quando se observa o universo de pessoas portadoras de deficiência em nossa sociedade (aproximadamente 10% da população segundo a Organização Mundial da Saúde), principalmente quando se destaca que existe uma grande busca sobre as informações de como poderia e deveria se desenvolver o atendimento a essas pessoas (GAIO; MENEGETTI, 2010, p. 178).

Portanto, fica evidente a importância da evolução dos conhecimentos dessa temática, oportunizando os leitores a terem mais opções de bibliografia da Educação Física e suas colaborações com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, propiciando e destacando a importância que a Sociedade possa ter, em relação aos conhecimentos sobre o assunto, para melhor poder executar e direcionar de alguma forma, o atendimento aos processos educativos da aprendizagem nos discentes Especiais (FIORINI, 2014).

Desta maneira, poderemos compreender que a Educação Física é uma disciplina de suma importância para a prática e melhorias do desenvolvimento dos alunos Especiais, onde automaticamente e involuntariamente, existe a preocupação na formação do discente como todo, por meios das especificidades dos processos da aula na utilização do mecanismo do corpo. Por isto, segundo Freire & Medina (1991) é o corpo definido acatando as tendências das exigências aceitas e descritas pela sociedade e moda atual, havendo uma nova reestruturação das ferramentas no século XXI, se impondo e objetivando o máximo de produtividade nas do desenvolvimento do ensino com os discentes Especiais.

Sendo assim Gaio & Meneghetti (2010 p.178):

Tais pessoas, que ainda hoje são discriminadas tanto dentro dos estabelecimentos escolares, como em diversos segmentos da sociedade onde são percebidas como incapazes, não contando com estímulos ou programas adaptados que lhes permitam, efetivamente, crescerem ou perceberem-se como eficientes, merecem receber do profissional de Educação Física um estabelecimento qualificado.

Atualmente tem se a preocupação com a formação dos professores de educação física, abordando na vida acadêmica disciplinas voltadas para a aprendizagem e preparação a fim de ampliar sua formação no que se refere ao melhor desenvolvimento para estarem atuando com alunos NEE. Sendo que no passado não muito distante a formação dos profissionais de educação física visava mais a parte clínica e não a pedagógica (RODRIGUES, 2017).

O ponto que se deve levar em consideração é a adaptação do currículo pedagógico escolar, onde as ferramentas utilizadas atualmente estão defasadas, existem mais teorias e pouca prática. São comuns os professores não apresentarem muito interesse em conhecer ou participar da formação do PPP da escola, alegando diversas justificativas dentre elas falta de tempo e cansaço. Outro fator que ainda acontece é não estarem a par das limitações de seus alunos algumas vezes os laudos médicos não chegam ao conhecimento do educador ficando apenas no serviço de orientação escolar, deixando assim no ar, qual seria realmente a deficiência do mesmo, para poder fazer um diagnóstico do mesmo, e buscar ferramentas para adaptar o ensino com o objetivo pressuposto de desenvolver o ensino com o educando (CARVALHO, 2017).

Devemos sempre buscar respostas aos desafios encontrados e vivenciados no nosso dia a dia, seja no ambiente escolar ou fora do mesmo. O tema Educação Especial se materializa como sendo o principal meio dentro da Educação, para incluir a “Inclusão”, onde sempre nas escolas irá encontrar crianças de várias culturas e características diferentes, seja alguma criança com Necessidades Educacionais Especiais ou não (MENDES, 2011).

Sabemos que existem diversos alunos com Necessidades Educacionais Especiais dentro da prática da disciplina de Educação Física, essa realidade faz com que nos deparemos com uma quantidade enorme de barreiras na perspectiva do desenvolvimento afetivo dos educandos especiais. Por atitudes de alguns alunos de não terem a cultura e costumes de vivências com os Especiais, criando assim certo bloqueio de aproximação e socialização com os mesmos (RODRIGUES, 2016; ALVES, 2014).

Apesar disto, obtivemos um enorme avanço em relação às propostas curriculares da Educação Física com os discentes Especiais na escola, progredindo nos ajustes e nos conceitos e métodos de inclusão de uma determinada classe no ambiente pedagógico, tendo um olhar minucioso na importância de desenvolver as dificuldades percebidas de todos os alunos, em um meio, criando atividades onde proporcionara a aproximação de uns com os outros, com objetivo de mostrar o valor que todos têm, ressaltando os valores externos e internos da questão cultural de cada

um, orientando e propiciando uma aproximação, que conseqüentemente melhora o desenvolvimento da efetividade, utilizando metodologias criativas no preparar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais para serem inseridos no meio social da escola e no mundo fora da mesma, elevando e estimulando a autoestima das próprias, despertando a alegria, o prazer de sentirem-se queridas e aceitas pela sociedade (ROPOLI, 2010).

Além disso, o profissional precisar ter consciência que para ser conhecido como alguém habilitado para trabalhar com a atual diversidade de educandos o mesmo precisa se destacar como capacitado, aprimorando seus conhecimentos e sua forma de atuação, a partir da realidade a qual se encontra inserido. Em outras palavras: o mercado de trabalho mostra ao docente qual a carência apresentada e o mesmo busca se qualificar para esta apto a desempenhar seu papel com excelência. Uma forma que não se pode descartar para o bom desenvolvimento da educação física adaptada é a interdisciplinaridade, pois por meio da própria torna-se mais simples discernir a real necessidade dos educandos, obtendo um melhor conhecimento sobre os aspectos que formam o ser humano por completo como: alma, corpo, sociedade entre outros fatores que não podem ser deixados de lado (FIORINI, 2014; GORGATTI, 2005).

Sendo assim, de acordo com Gaio & Meneghetti (2010 p.196-197), é possível que se destaque o seguinte:

Dirige-se, pois a atenção para a formação dos professores de Educação Física envolvidos com a questão de pessoas portadoras de deficiência, acreditando-se que o papel do educador enquanto agente de transformações sociais requer uma prática que envolva uma ação reflexiva baseada na pesquisa, onde através de ações interdisciplinares seja possível efetivar propostas educacionais mais concretas e adequadas à Educação Física Adaptadas.

Os movimentos sociais precisam ser citados como um dos grandes responsáveis pelo avanço da inclusão escolar, visto que estão sempre reivindicando que ocorra, por exemplo, a igualdade entre todos independentes de suas realidades física e social. Não descartando os méritos de cada um e suas individualidades, mostrando sempre que as diferenças de oportunidades ocasionadas pela má distribuição de renda acarretam, por exemplo, o difícil acesso a vida escolar e a permanência na mesma ocasionando com isso a evasão escolar, fatores como esses

são facilitadores para a constância da desigualdade social, cultural entre outras. No entanto o direito a educação vai muito além de “garantir” o que se encontra na lei, sendo preciso uma maior reflexão sobre questões como o que é justo, pois vai muito além das pessoas serem iguais ou nascerem idênticas, pois o que define a sociedade não são os fatores como a sua singularidade e sim não esperar que todos os educandos sejam semelhantes como se fossem algo mecânico ou robótico (CHICON, 2005).

Dito tudo isso, Mantoan & Prieto (2006, p. 23) afirmam o seguinte sobre a Inclusão escolar:

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação.

Há muitos meios de utilização para abranger o processo educativo da inclusão escolar, e com essa perspectiva, devemos fazer valer na prática esses argumentos, proporcionando um momento inovador, revolucionando os métodos de ensino da proposta pedagógica educacional. Todos os meios de comunicação, livros, artigos e Dissertações, que tratam diretamente do tema “Inclusão Escolar”, batem na tecla de que, precisa ser colocada em práticas, a teoria debatida e discutida, visando um processo inovador das situações problemas que vivenciamos temos que, a cada dia que passa, transformar em realidade, recolocando no meio social o direito e o valor de todos em um mesmo feitio na formação de cidadão na sociedade. Favorecendo com isso a uma educação com maior qualidade, abertas as várias diferenças existentes (LOPES, 2008).

Ressaltando sempre a importância de não desmerecer as vivências tragas por cada aluno, quando o professor permite que o discente tenha o direito a expor suas opiniões, podendo se dispor como alguém que tem voz e autonomia, evidenciando a sua criatividade perante a situação a qual o professor possa se encontrar debatendo. Com isso saímos da educação dita tradicional e ainda bastante presente no dia a dia das escolas brasileiras (RODRIGUES, 2017).

Perante tudo isso, Mantoan & Prieto (2006, p. 24 e 25) também afirmam em paralelo:

Temos a constituição de 1988 e leis educacionais que apoiam a necessidade de reconstruir a escola brasileira sob novos enfoques educacionais e que nos conclamam a uma “virada para melhor” de nosso ensino. Há apoio legal para mudar, mas só temos tido, até agora, muitos entraves nesse sentido. [...] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 96) deixa claro que o ensino especial é uma modalidade e, como tal, deve perpassar o ensino comum em todos os seus níveis – da escola básica ao ensino superior[...] [...] há que assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o procedimento do estudo desses alunos e não retirar do estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo, postulando o cumprimento das leis, para atender as necessidades educacionais de todos.

Quando o aluno tem esse direito à voz durante a aula o mesmo pode questionar, indagar e até discordar da opinião a ele apresentada, nesse momento o professor deixa de ser o possuidor do saber o centro das atenções, sendo que as mesmas se voltam para os alunos, oportunizando assim o espaço para que os saberes diversos sejam compartilhados e respeitados independentes das divergências de ideias. Saindo assim da educação bancária onde os alunos são apenas meros receptores de informações sem nada a acrescentar ao docente (CARVALHO, 2017; MENDES, 2011).

2.1.3 Educação Física Inclusiva: Inclusão, Exclusão ou Inserção

Os debates sobre o tema Inclusão, sempre são assuntos polêmicos, por se tratar de uma problematização de opiniões em alguns autores, percebendo que a maioria dos educadores e principalmente os pais, tem suas ideias que esses alunos deveriam ter sua vivência dos estudos em locais diferentes dos demais, melhorando assim a forma da aprendizagem (RODRIGUES, 2016).

Os efeitos dos resultados não apresentados de forma positiva nas escolas reforçam essa ideia. Vale ressaltar que, uma escola com suas verdadeiras características democráticas, só a tornaria possível, quando as instituições de ensino, estivessem com o pleno comprometimento no recebimento dos discentes, valorizando e colocando em prática a questão da diversidade dos vários tipos de pessoas diferentes no mesmo local, juntamente com suas etnias, culturas e etc., e não somente

focar nos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, ou seja, valorizando todos da mesma forma e levando o ensino com o mesmo objetivo e foco para todos garanto os direitos iguais (ALVES, 2014).

Se pararmos para pensarmos no conceito o que é Inclusão? Será que sabemos realmente o que é, dentre inúmeras bibliografias sobre esse tema.

Sendo assim, Teixeira & Nunes (2010, p. 23) afirmam da seguinte forma o que é Inclusão:

Cabe enfatizar que o termo inclusão já traz implícito a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído. A inclusão está respaldada na dialética inclusão/exclusão, com a luta das minorias na defesa dos seus direitos.

Para falar sobre inclusão escolar, é preciso repensar o sentido que se está atribuindo à educação, além de atualizar nossas concepções e ressignificar o processo de construção de todo o indivíduo, compreendendo a complexidade e a amplitude que envolve essa temática (ROPOLI, 2010).

Não obstante, também se faz necessário uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais em que se centra mais no aprendiz, levando em conta suas potencialidades e não apenas as disciplinas e os resultados quantitativos, favorecendo uma pequena parcela dos alunos. Aliás, a qualidade da educação inclusiva implica no acolhimento de todos os discentes, onde o processo curricular da escola esteja exposto ao corpo docente e a comunidade próxima, destacando os objetivos da garantia dos direitos à construção de informações e valores, ressaltando que os discentes com Necessidades Educacionais Especiais, tem a oportunidade de vivenciar com os demais, na perspectiva da aprendizagem do desenvolvimento social efetivo, direcionando os conceitos a serem entendidos de forma que, a sociedade é mais colegiado e enriquecido, com o intercâmbio entre os sujeitos múltiplos (FIORINI, 2014).

Por complemento, Teixeira & Nunes (2010, p. 24) designa a situação toda como:

Neste sentido, a ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta em uma filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desses princípios e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza-se a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

A escola tem que favorecer e passar confiança aos alunos no processo de todos passarem a se conhecerem, para se ampliar a confiança de todos, e ser considerados como integrantes de um grupo escolar. Isso começa a ser trabalhado com todos os funcionários da escola e principalmente os professores, para que os mesmos possam conseguir entender e diagnosticar os comportamentos que os discentes irão estabelecer no meio social e cultural, além de já demonstrarem a suas diversidades dentro da sala de aula (GORGATTI, 2005).

Nessa perspectiva, Teixeira & Nunes (2010, p. 25) também afirma o seguinte para reforçar o debate:

É importante registrar a influência das transformações sociais ocorridas no final do século XIX e começo do século XX, as quais foram decorrentes da Revolução Industrial, quando aparece o interesse pela educação nos países desenvolvidos. Esse interesse provocou o início do atendimento aos sujeitos com deficiência mentais, bem como o aparecimento do modo educacional destinado a um movimento de exclusão escolar e social.

Temos que estar atentos no modo de como a escola direciona o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Percebemos que a mesma, tem alienado e designado à forma do ensino, nos resultados obtidos dentro da sua visão detalhada, seja ela quantitativa ou qualitativa, uma classificação que alguns discentes são eleitos mais inteligentes e outros menos inteligentes (CHICON, 2005).

Dessa forma, a uma enorme exclusão dos fatores da aprendizagem, propiciando certa diferença entre uns e outros, colocando a escola a margens de divisão, ou seja, dando mais valores aqueles que são considerados melhores, e deixando os “ditos” inferiores de fazerem parte da classe social com os mesmos direitos e deveres de todo cidadão (LOPES, 2008).

Antigamente a Educação Física era vista como uma educação excludente, visando somente o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, valorizando o individualismo, classificando os alunos como aptos e não aptos (LOPES, 2008; RODRIGUES, 2017).

Desse jeito, segundo Mutschele (1998) os professores eram centralizadores, e a prática era uma repetição mecânica dos movimentos esportivos. Somente no final dos anos 70, a Educação Física voltou-se para a psicomotricidade, sendo primeiramente implantada nas escolas especiais, para alunos com NEE (deficiência

física e mental). O autor supra citado menciona ainda que a psicomotricidade assegura o envolvimento da Educação Física com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores buscando garantir a formação integral do aluno. Sendo assim, inaugura-se uma nova fase que passa a incluir e valorizar o conhecimento de origem psicológica (CARVALHO, 2017; MENDES, 2011).

Hoje o professor de Educação Física não deve ser apenas treinador de habilidades, ele deve promover a inclusão, e valorizar a cultura corporal de movimento, fazendo com que a aula de Educação Física seja um espaço para todos. Partindo desse pressuposto, o papel do professor de Educação Física na inclusão é apresentar ao seu aluno o novo e o desconhecido, pois diante do desafio a criança tende a assimilar o conhecimento que possui. O professor deve começar sempre com uma atividade que a criança domina, e aos poucos incorporar novos elementos, fazendo com que ela tenha que reestruturar internamente, gerando novos conhecimentos (RODRIGUES, 2016).

Para Soler (2005), a tarefa do professor de Educação Física é complexa, pois deve compatibilizar os interesses do grupo com aqueles que apresentam NEE, atendendo a individualidade de cada um. E cada vez mais a necessidade de se praticar a inclusão, está ligada a nós profissionais. Devemos então, nos apropriar de conhecimentos específicos sobre certos aspectos da deficiência e partir do conhecimento de tais aspectos, afinal, educar para a diversidade é o objetivo maior da Educação (ALVES, 2014).

Em algumas deficiências de Educação Física, o professor de Educação Física, sendo o facilitador, deve tomar precauções, como, sempre estar atento, adequando o espaço a todos. Uma opção para a inclusão nas aulas de Educação Física é o esporte, que inclui todos os que querem jogar, participando do início até o fim. Ensinando o esporte estaremos também ensinando valores humanos essenciais para a formação de um ser humano integral, investindo nas habilidades pessoais e de relacionamento social. Sendo outra missão do professor de Educação Física ensinar o esporte fazendo com que todos possam participar e se divertir, criando sempre as adaptações necessárias.

Lembrando que não é somente as pessoas com NEE que se encontram excluídas, mas todas aquelas consideradas inaptas (ROPOLI, 2010).

Outro ponto importante no desenvolvimento de todas as crianças é o processo avaliativo, que deve ser baseado em conceitos humanistas. A avaliação em Educação Física deve ser muito mais do que simplesmente aplicar testes padronizados, analisando somente as habilidades motoras e capacidades físicas, deve atingir todas as dimensões, como o afetivo, social e cognitivo (FIORINI, 2014).

Devem-se diagnosticar os níveis motor, cognitivo, social, afetivo em que se encontra cada aluno, e ir aumentando o grau de complexidade das atividades, fazendo com que o aluno sempre alcance um aprendizado novo. Também deve-se estar atento ao desenvolvimento de atitudes e aquisição de valores, como amizade, respeito, cooperação (SOLER, 2005, p. 230). Conviver com as diferenças é importante, pois faz com que as pessoas percebam que, apesar das diferenças, todos são importantes no grande jogo da vida (GORGATTI, 2005).

2.1.4 A Inclusão na Educação Física: Um Direito Assistido

Antigamente a Educação Física era vista como uma educação excludente, visando somente o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, valorizando o individualismo, classificando os alunos como aptos e não aptos (CHICON, 2005; LOPES, 2008).

Segundo MUTSCHELE (1998) os professores eram centralizadores, e a prática era uma repetição mecânica dos movimentos esportivos. Somente no final dos anos 70, a Educação Física voltou-se para a psicomotricidade, sendo primeiramente implantada nas escolas especiais, para alunos com NEE. O autor menciona ainda que, a psicomotricidade assegura o envolvimento da Educação Física com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores buscando garantir a formação integral do aluno, inaugurando uma nova fase, que passava a incluir e valorizar o conhecimento de origem psicológica (RODRIGUES, 2017).

Hoje o professor de Educação Física não deve ser apenas treinador de habilidades, ele deve promover a inclusão, e valorizar a cultura corporal de movimento, fazendo com que a aula de Educação Física seja um espaço para todos. Partindo desse pressuposto, o papel do professor de Educação Física na inclusão é apresentar ao seu aluno o novo e o desconhecido, pois diante do desafio a criança tende a assimilar o conhecimento que possui. O professor deve começar sempre com uma atividade que a criança domina, e aos poucos incorporar 6 novos elementos, fazendo com que ela tenha que reestruturar internamente, gerando novos conhecimentos.

Para SOLER (2005), a tarefa do professor de Educação Física é complexa, pois deve compatibilizar os interesses do grupo com aqueles que apresentam NEE, atendendo a individualidade de cada um. E cada vez mais a necessidade de se praticar a inclusão, está ligada a nós profissionais. Devemos então, nos apropriar de conhecimentos específicos sobre certos aspectos da deficiência e partir do conhecimento de tais aspectos, afinal, educar para a diversidade é o objetivo maior da Educação (CARVALHO, 2017).

Em algumas deficiências Educação Física, o professor de Educação Física, sendo o facilitador, deve tomar precauções, como, sempre estar atento, adequando o espaço a todos. Uma opção para a inclusão nas aulas de Educação Física é o esporte, que inclui todos os que querem jogar, participando do início até o fim. Ensinando o esporte estaremos também ensinando valores humanos essenciais para a formação de um ser humano integral, investindo nas habilidades pessoais e de relacionamento social (MENDES, 2011).

Sendo outra missão do professor de Educação Física ensinar o esporte fazendo com que todos possam participar e se divertir, criando sempre as adaptações necessárias. Lembrando que não é somente as pessoas com NEE que se encontram excluídas, mas todas aquelas consideradas inaptas. Outro ponto importante no desenvolvimento de todas as crianças é o processo avaliativo, que deve ser baseado em conceitos humanistas (RODRIGUES, 2016).

A avaliação em Educação Física deve ser muito mais do que simplesmente aplicar testes padronizados, analisando somente as habilidades motoras e

capacidades físicas, deve atingir todas as dimensões, como o afetivo, social e cognitivo. Devem-se diagnosticar os níveis motor, cognitivo, social, afetivo em que se encontra cada aluno, e ir aumentando o grau de complexidade das atividades, fazendo com que o aluno sempre alcance um aprendizado novo (ALVES, 2014).

Também se deve estar atento ao desenvolvimento de atitudes e aquisição de valores, como amizade, respeito, cooperação (SOLER, 2005, p. 230). Conviver com as diferenças é importante, pois faz com que as pessoas percebam que, apesar das diferenças, todos são importantes no grande jogo da vida.

A inclusão é o modo ideal de garantir igualdade de oportunidades e permitir que crianças portadoras de deficiência possam relacionar-se com outras crianças e estabelecer trocas para poderem crescer. Na imitação e no espelhamento, elas se desenvolvem; são necessários exemplos que as façam superar fraquezas e despertar potencialidades; a igualdade nos relacionamentos não permite trocas e estagna o desenvolvimento. Dentro de um amplo projeto de educação, os princípios da inclusão vão além de inserir crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino, alertando os envolvidos nesse processo para a revisão do sistema educacional (ROPOLI, 2010).

Há necessidade de medidas de atendimento especializado aos que precisam, incluindo não só as crianças portadoras de deficiência, mas as excluídas por motivos que também as tornam portadoras de necessidades educativas especiais. Tratar crianças como seres únicos em suas individualidades, reconhecer suas diferenças e atender suas necessidades é tarefa da educação toda, não apenas da proposta para inclusão (FIORINI, 2014).

A Teoria das Inteligências Múltiplas foi escolhida como base para o estudo por reconhecer que os indivíduos “possuem diferentes tipos de mentes, e por isso aprendem, lembram, desempenham e compreendem de modos diferentes” (GARDNER, 1994, p.14). Sugere abordagens que atendem as pessoas que não se enquadram no sistema formal de ensino, não porque não têm compreensões significativas, mas porque o sistema não as aceita. Assim como a proposta da educação inclusiva, a teoria propõe o reconhecimento de diferenças individuais e a

adequação a diferentes formas de aprendizagem, desempenho e compreensão (GORGATTI, 2005).

Este estudo teve o propósito de propor a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na rede regular de ensino, tendo como referência a Teoria das Inteligências Múltiplas, e em que medida esta teoria pode dar suporte à proposta de inclusão de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino, aproveitando e enaltecendo sua capacidade de desenvolver habilidades necessárias para que frequentem salas regulares (CHICON, 2005).

A educação dos deficientes se caracteriza principalmente pela segregação dessas pessoas em relação às demais, porque acontece em ambientes separados, fora das escolas do sistema regular de ensino. Se dentro delas, ocorre em classes especiais, por vezes vistas como depósitos de crianças que não se ajustam ao sistema de ensino (LOPES, 2008).

A educação especial e as conseqüentes discussões sobre a forma de educar crianças com necessidades especiais demonstram novas tendências educativas que convergem para a integração e a inclusão. Cabe redefinir os termos, posto que integração e inclusão, apesar de princípios e propostas semelhantes, compatíveis, constituem conceitos diferentes, sendo a integração anterior à inclusão; sendo a inclusão uma prática de inserção mais radical, completa e sistemática, afirma Mantoan (1998).

Inclusão vai além da simples integração da pessoa ao ambiente escolar normal. Além disto, implica não deixar ninguém de fora desde o início. Ou seja, não é reintegrar, é integrar desde o primeiro momento, sem exclusão anterior. O conceito abriga não só a educação, mas todas as esferas da sociedade, e depende da contribuição de todos (RODRIGUES, 2017).

Para Sasaki, nos anos 60 e 70 a integração tinha como objetivo preparar a pessoa deficiente para ser aceita na sociedade. Sua prática era baseada no “modelo médico da deficiência, segundo o qual tinha que modificar (habilitar, reabilitar, educar) a pessoa com deficiência para torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social” (1998, p.9).

Já a inclusão, iniciada nos anos 80 e consolidada nos anos 90, baseia-se no modelo social da deficiência, em que a sociedade deve preparar-se e modificar-se para receber essas pessoas e atender suas necessidades, comuns e especiais. Apesar de integração ser termo muito utilizado, é menos completo e se pode considerar uma etapa anterior à inclusão, dentro do processo de transição da educação segregada para a forma atual (CARVALHO, 2017).

Mazzota (1996) indica que a partir de 1990 se reconhece uma “tendência das ações governamentais para a educação escolar integrada”, com a busca pelo MEC de “alternativas que viabilizem a inclusão de portadores de deficiência na rede regular de ensino”. FONSECA esclarece esta ideia ao afirmar que “a grande convicção do futuro é que as crianças deficientes tenham as mesmas oportunidades que as crianças não deficientes, pois cabem as mesmas legítimas aspirações de realização pessoal e de participação e transformação social” (1995, p.196).

De acordo com a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), os documentos relativos à questão da integração objetivam analisar as mudanças políticas fundamentais ao enfoque da educação integradora, capacitando as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais (MENDES, 2011; RODRIGUES, 2016).

A base é o princípio da integração e o reconhecimento da necessidade de ação para conseguir escolas para todos, instituições que incluam todos, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam a cada um. Conforme proclama a Declaração de Salamanca, as crianças têm direito fundamental à educação e devem ter oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento, independentemente de suas características próprias e individuais, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem (ALVES, 2014).

O sistema educativo e os programas de ensino devem ser planejados e aplicados tendo em vista as diferenças dos alunos, constituindo assim uma pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a qualquer tipo de necessidade de aprendizagem, inclusive de “crianças portadoras de necessidades educativas especiais”, dentro de uma mesma escola comum (ROPOLI, 2010).

Fonseca (1995) afirma que “a escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, à variedade humana” (p. 202). E ainda, “é falso e displicente supor que as crianças deficientes não dispõem da capacidade de aprendizagem. Nelas a disposição é outra, mais lenta e diferente, mas isso não quer dizer que tal condição seja extinta ou ausente” (p.206).

Torna-se evidente que as discussões sobre integração e inclusão refletem a busca de uma concepção de sociedade menos preconceituosa e segregacionista (MARQUES, 1997). A principal meta das escolas inclusivas é desenvolver uma pedagogia centralizada nas crianças, capaz de educá-las sem distinção, além de contribuir para corrigir atitudes discriminatórias e criar uma sociedade mais acolhedora e solidária. Pressupõe-se que diferenças são normais e o ensino deve ajustar-se às necessidades de cada educando, em vez de o aluno ter de se adaptar ao sistema educativo com ritmos e princípios padronizados. Caso contrário, ocorre a exclusão (FIORINI, 2014).

Todos são diferentes, nem melhores ou piores, com potencialidades para crescer e se superar; com necessidades particulares que devem ser aceitas e atendidas por uma sociedade democrática. Aliás Mantoan (1998) defende que podemos reunir os problemas suscitados pela inclusão de deficientes num conjunto de respostas pedagógicas que buscamos para desvendar sua competência, porque esses alunos têm o direito de viver desafios para desenvolver suas capacidades e de conquistar autonomia social e intelectual, decidindo, escolhendo, tomando iniciativas, em função de suas necessidades e motivações (GORGATTI, 2005; RODRIGUES, 2017).

Embora não muito recente, o tema inclusão é o mais discutido em educação e qualidade de vida de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (PNEE). Depois de abandono, preconceito, segregação, procura-se estabelecer nova concepção sobre essas pessoas na sociedade, fazendo-as interagir em direitos, deveres e oportunidades com as outras. Difícil crer que a sociedade atual pense cada indivíduo como único; principalmente, que pense no outro indivíduo. Moussatché apud Gorgatti (2005) compartilha esta ideia questionando: “Como explicar a diferença, a dessemelhança ou mesmo defender a divergência, no mundo que caminha para a

globalização? [...] Como aceitar, nas entranhas da escola, a diferença, se temos que avaliar as igualdades.

Como pedir aos psicólogos que abandonem seus conceitos de anormalidade, se idealiza a normalidade? Como pedir aos médicos que não classifiquem os alunos em normais e patológicos? Como discutir no seio familiar a importância das atitudes, valores, preconceitos e afetividade quando nasce um filho não idealizado? Como convencer a mentalidade/sociedade globalizante atual que é possível explorar a riqueza da diversidade humana? (1997, p.10 e 12).”

A inclusão é certa não ocorrerá do dia para a noite e não dependerá apenas da vontade dos interessados na Escola para Todos. Não é possível prever o tempo para se alcançar esse objetivo, mas é preciso iniciar o processo. Começar a realizar o sonho. Deixar de acreditar que as mudanças acontecem tão somente ao se escrever sobre elas, apontando caminhos teóricos para melhoras, sem consolidar a prática. Senão, tudo será utopia (CARVALHO, 2017).

Na prática, nota-se que qualquer aprendizagem serve como base para uma aprendizagem superior. O programa de aulas deve partir da aprendizagem inicial da criança, mas não deve ser estabelecido um ponto de chegada, visto que os progressos são individuais, devido às diferenças particulares. O autor aponta que “uma proposta pedagógica não pode estar nem aquém nem além do nível de desenvolvimento da criança. Uma boa proposta, que facilite esse desenvolvimento, é aquela em que a criança vacila diante das dificuldades, mas se sente motivada, com seus recursos atuais, a superá-las, garantindo as estruturas necessárias para níveis mais elevados do conhecimento” (FREIRE, p. 114).

Para isso, o professor precisa respeitar as características individuais da criança e começar do conhecimento e da experiência de cada uma, sem esperar desempenho motor ou habilidades para realizar todas as tarefas, proporcionando-lhe condições para desenvolver-se e ter progressos a partir do que já conhece, considerando que os desafios se adaptam à condição de realização de cada criança (MENDES, 2011; RODRIGUES, 2016).

À parte ser um dos princípios básicos da inclusão, esta é a melhor forma de propiciar a Educação para Todos. Ao tratar cada indivíduo como único, não há

necessidade de excluir ninguém que esteja fora de padrão. Freire (1989) também resume esse entendimento: “é importante não homogeneizar a classe”. As crianças são diferentes no início e serão diferentes no final do processo educativo (ALVES, 2014).

Não adianta querer transformá-las em iguais, segundo padrões estabelecidos. Quem é igual não tem o que trocar; por isso, é necessário conservar-se diferente. “As relações, os direitos, as oportunidades é que têm que ser iguais; não os gestos, os comportamentos, os pensamentos, as opiniões” (FREIRE, 1989, p. 206).

Outro ponto importante para melhor inclusão de crianças com necessidades especiais é desenvolver seus aspectos afetivos, possibilitando-lhes maior autonomia, autoconfiança e liberdade para expressarem e relacionarem-se. Mais uma vez, o espaço da Educação Física é lugar propício para que essas crianças ajam de forma a se tornarem aptas e se integrem com sucesso. Atividades sem pressões, num lugar em que não estão presentes o estresse nem o desgaste mental da sala de aula e onde não existem cobranças de rendimento e resultados é a melhor forma de se aliviar e relaxar a criança, dissipando-lhe tensões e inibições, abrindo-lhe espaço para novas aprendizagens (ROPOLI, 2010).

Além disso, Freire (1989) ressalta que o prazer proporcionado pelas tarefas lúdicas gera motivação e estimula a criança a superar dificuldades que normalmente não superaria em outras circunstâncias, aumentando-lhe a autoestima e a autonomia para se relacionar no mundo. Criança que brinca, corre, joga, participa, faz, compreende, opina, sugere e apresenta características sadias de vigor físicas é sempre solicitada a participar de atividades (FIORINI, 2014).

A Educação Física deve trabalhar estes aspectos para proporcionar às crianças - deficientes ou não - desenvolvimento integral que as faça capazes de participar de um sistema educativo comum a todas, com isso facilitando e auxiliando o processo de inclusão (GORGATTI, 2005).

2.2 PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Entender o que é Psicomotricidade e qual o papel dela na Educação Física Adaptada enquanto eixo de estudo é fundamental para que entendamos a relação entre o corpo e os diferentes processos que ele precisa percorrer para que ocorra o aprendizado e o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor (CHICON, 2005; RODRIGUES, 2017).

A Psicomotricidade relaciona o aspecto comunicativo do ser humano e a forma como ele utiliza os movimentos e gestos para estabelecer estas comunicações. Ela pode ser dividida em dois conceitos básicos: A Funcional, com metodologia diretiva e família de exercícios, que mensura a capacidade motora através de testes; e a Relacional que utiliza o brincar e a ludicidade para potencializar a aprendizagem, o desenvolvimento e a capacidade de expressar os sentimentos através do corpo (CARVALHO, 2017).

Nesta área do conhecimento trabalhamos o corpo e suas limitações com a coordenação motora ampla (ou dinâmica global) que consiste em movimentos que comprometem maiores articulações e membros como correr, saltar, rolar, equilibrar, dentre outros; a coordenação motora fina que é a capacidade de manipular pequenos músculos em atividades refinadas como recorte, pintura (...); equilíbrio; ritmo; postura; esquema corporal (entendimento das formas, dimensões e proporções que o corpo de cada criança possui); organização espacial (a relação que se estabelece do “eu” com o mundo ao entorno – objetos, pessoas / em movimento ou estáticos); tônus muscular; organização temporal (entendimento da sucessão de acontecimentos, dos intervalos, das rotinas que se estabelecem).

O profissional desta área do conhecimento deve: buscar, estimular, instigar, provocar, oportunizar atividades que trabalhem o corpo de maneira global, relacionar corpo e mente; ser o facilitador emocional e físico; não interferir no jogo, mas sim utilizá-lo para superar as dificuldades apresentadas pelas crianças; entender que existem tendências, concepções e diferentes abordagens no desenvolvimento histórico que exigem o pensar, o discutir, o analisar... Conceitos, procedimentos e atitudes (MENDES, 2011).

Considerando que a comunicação no contexto da educação física adaptada depende de como o corpo utiliza os movimentos e gestos para estabelecê-la, percebe-se claramente que grande parte das soluções se manifesta com os mecanismos que a criança encontra para ser, estar, refletir, aprender, ensinar, discutir, analisar, executar, viver e neste trajeto “comunicar”. O educador físico que buscar a psicomotricidade no contexto da educação física adaptada como área de trabalho deve buscar a teoria, a reflexão e a prática; analisar as abordagens a fim de estimular o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor (RODRIGUES, 2016).

2.2.1 Psicomotricidade e o contexto escolar

A psicomotricidade está presente em todas as atividades que desenvolvem a motricidade das crianças, contribuindo para o conhecimento e o domínio de seu próprio corpo. Ela além de constitui-se como um fator indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança, como também se constitui como a base fundamental para o processo de aprendizagem dos indivíduos (ALVES, 2014; ROPOLI, 2010).

O desenvolvimento psicomotor evolui do geral para o específico. No decorrer do processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, orientação temporal e pré-escrita) são utilizados com frequência, sendo importantes para que a criança associe noções de tempo e espaço, conceitos, ideias, enfim adquira conhecimentos. Um problema em um destes elementos poderá prejudicar a aprendizagem, criando algumas barreiras (FIORINI, 2014).

A criança em que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras. Compreendendo que a má formação psicomotora pode acarretar dificuldades na aprendizagem, qual o papel da escola na prevenção desse quadro? A escola tem papel fundamental no desenvolvimento no sistema psicomotor da criança, principalmente quando a educação psicomotora for trabalhada nas séries

iniciais. Pois é na Educação Infantil, que a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal (CHICON, 2005; GORGATTI, 2005).

A abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, localizando-se no tempo e no espaço. O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significativo. É necessário que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento (LOPES, 2008; RODRIGUES, 2017).

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através dessas atividades lúdicas a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (CARVALHO, 2017).

Os procedimentos metodológicos aqui abordados basearam-se na pesquisa bibliográfica que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, assim entendemos o conceito de psicomotricidade, como ela está vinculada ao processo de alfabetização e suas contribuições para a aprendizagem das crianças (MENDES, 2011).

Segundo Fonseca (2004, p.13) a psicomotricidade inicialmente foi vista como prescrição da medicina psiquiátrica – por Dupré, em 1920 –, atingiu com Wallon (1925; 1934; 1947) e Ajuriaguerra (1977; 1988) uma dimensão teórico-prática, sobre o desenvolvimento humano, significativa, educativa, reeducativa e psicoterapêutica. A psicomotricidade, em sua ação educativa, pretende atingir a organização psicomotora da noção do corpo como marco espaço temporal do “eu” (entendido como unidade psicossomática).

Esse marco é fundamental ao processo de conduta ou de aprendizagem, pois, busca conhecer o corpo nas suas múltiplas relações: perceptiva, simbólica e conceitual, que constituem um esquema representacional e uma vivência

indispensável à integração, à elaboração e à expressão de qualquer ato ou gesto intencional (RODRIGUES, 2016).

Para Galvão (1995), a psicomotricidade pode ser vista como a ciência que estabelece a relação do homem com o meio interno e externo: Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o cognitivo (ALVES, 2014).

Observamos que a psicomotricidade, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. A psicomotricidade permitir ao homem sentir-se bem com sua realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seus sentimentos, pensamentos, conceitos, ideologias (ROPOLI, 2010).

Mesmo que a psicomotricidade assuma grande importância na resolução de problemas encontrados em sala de aula. Ela necessariamente não é única solução para as dificuldades de aprendizagem, mas sim o meio de auxiliar a criança a superar os obstáculos e prevenir possíveis inaptações. Assim, essa procura proporcionar ao aluno algumas condições mínimas a um bom desempenho escolar. Pretende aumentar seu potencial motor dando-lhe recursos para que o aluno obtenha progresso no âmbito escolar. “O termo psicomotricidade se divide em duas partes: a motriz e o psiquismo, que constituem o processo de desenvolvimento integral da pessoa” (Fonseca, 2004, p.16).

A palavra motriz se refere ao movimento, já “psico” determina a atividade psíquica em duas fases, a sócio afetiva e cognitiva. Em outras palavras, o que se quer dizer é que na ação da criança se articula toda sua afetividade, todos seus desejos, mas também todas suas possibilidades de comunicação e articulação de conceitos. A teoria de Piaget afirma que a inteligência se constrói a partir da atividade motriz das crianças. Nos primeiros anos de vida, até os sete anos, aproximadamente, a educação da criança é psicomotriz. Tudo, o conhecimento e a aprendizagem, centram-se na

ação da criança sobre o meio, os demais e as experiências através de sua ação e movimento. Através da psicomotricidade pode-se estimular e reeducar os movimentos da criança. A estimulação psicomotriz educacional se dirige a indivíduos sãos, através de um trabalho orientado à atividade motriz e as brincadeiras (FIORINI, 2014; GORGATTI, 2005).

Na reeducação psicomotriz se trabalha com indivíduos que apresentam alguma deficiência, transtornos ou atrasos no desenvolvimento. Tratam-se corporalmente mediante uma intervenção clínica realizada por um pessoal especializado. “O indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói, através da interação com o meio e de suas próprias realizações” (Fonseca, 2004, p.19).

Diante desta visão, entendemos que a psicomotricidade desempenha papel fundamental, pois o movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento de mundo que a rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações. Por esse motivo, a educação psicomotora tem sido enfatizada em várias instituições escolares, aplicada principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase em que as crianças estão descobrindo a si mesmo e o mundo em que vive (CHICON, 2005).

2.2.2 A Importância da Psicomotricidade para o Desenvolvimento Discente

No desenvolvimento da criança, a Psicomotricidade tem suas características e aspectos metodológicos a serem desenvolvidos dentro das dificuldades vista e encontradas no alunado, como por exemplo: Sistema Nervoso, os diversos tipos de movimento do corpo, as funções dos músculos. Onde a autora OLIVEIRA (2015, p.16-17) afirma que:

O movimento, as ações, enfim, a integração do homem as condições do meio ambiente estão na dependência de um sistema muito especial chamado Sistema nervoso. O sistema nervoso coordena e controla todas as atividades do organismo, desde as contrações musculares, o funcionamento de órgãos e até mesmo a velocidade de secreção das glândulas endócrinas.

Sabemos que o ser humano apresenta vários tipos de movimentos que consequente vem da biomecânica natural do corpo humano. As fases distintas de se

aprimorar cada tipo de movimento da criança, pois são nessas etapas que o corpo produz os homônimos necessários para conseguirem desenvolver as habilidades básicas para estarem inseridos no processo de Ensino-aprendizagem no meio Escolar (LOPES, 2008).

Oliveira (2015, p. 24-25) define os movimentos voluntários depende de nossa vontade. Exemplo: andar em direção ao objeto e um movimento voluntario. Já os movimentos reflexos e independente de nossa vontade e normalmente só depois de executado e que tomamos conhecimento dele. Enquanto o movimento automático depende normalmente da aprendizagem, da história de vida e de experiências próprias de cada um. Depende Portanto do treino da prática e da repetição (RODRIGUES, 2017).

Nosso corpo possui cerca de 600 músculos, sendo que a soma de todos os músculos representa algo em torno de 40% a 50% do peso corporal de uma pessoa. Dito isso, cada região do nosso sistema nervoso tem suas respectivas funções. Na parte da Psicomotricidade existe a função do Musculo chamado “Tônus Muscular” que é quem faz a contração muscular, chamada contração ligeira, ou seja, músculos em repouso. Aliás, Oliveira (2015, p. 26-27) diz que o musculo mesmo em repouso, possui um estado, permanente de relativa tensão que e conhecido como Tono ou Tônus Muscular. O Tônus muscular se encontra presente em todas as funções motrizes do organismo como equilíbrio, coordenação, o movimento e etc. (CARVALHO, 2017; MENDES, 2011).

A psicomotricidade apresenta em suas composições movimentos diversos como: movimentos voluntários, movimentos reflexos e movimentos automáticos. Enquanto o movimento voluntário precisa dos estímulos da mente para ser realizado como, por exemplo, o ato de ir em direção a algo. Houve a princípio o intuito e o anseio de executar o movimento antes que o mesmo seja realizado. Ao contrário do movimento voluntário o movimento reflexo foge do nosso controle da nossa vontade é algo impensado sendo realizado automaticamente, só após o movimento realizado é que teremos conhecimento da execução do mesmo (GORGATTI, 2005; RODRIGUES, 2016).

Segundo Oliveira (2015 p.24), afirma que: é uma reação orgânica sucedendo-se a uma excitação sensorial. O estímulo é captado pelos receptores sensoriais do organismo e levados ao centro nervoso. De lá provoca direta e imediatamente uma resposta motora.

Além disso, o movimento automático é um movimento bastante executado que leva em conta as experiências apresentadas por cada aluno no seu dia a dia. Tendo fundamental importância nos aspectos benéficos da adaptação ao meio que se encontra inserida. Sendo assim, Campos (1973, p.55) define este movimento da seguinte maneira:

Os automatismos tanto podem ser mentais quanto motores e até sociais como, por exemplo, a cortesia, o cavalheirismo, a cooperação, etc. A observação, a retenção mnemônica, a leitura rápida, a inclusão etc. Constituem exemplos de hábitos mentais. A eficiente realização de atividades dessa natureza depende de um bom desenvolvimento dos hábitos, das habilidades mentais e motoras; através da experiência e do treino, o homem torna-se capaz de realizar esses atos com o mínimo de rendimento, em tempo e em qualidade, sem mesmo necessitar concentrar a sua atenção para executá-los.

Por isso tudo, Oliveira (2015, p.26) também afirma o seguinte na próxima assertiva:

Vemos muitos professores preocupados em promover nos alunos um maior controle de seu corpo, obrigando-os a realizarem uma série interminável de exercícios, acabando por desestimulá-los completamente. Como vimos anteriormente, não podemos deixar de dar valor, também, aos movimentos automáticos que são indispensáveis para uma melhor adaptação ao meio. Mas, não podemos esquecer que eles tiveram sua origem na participação voluntária do sujeito.

Não se pode esperar que um indivíduo que não apresente o menor interesse em algo possa apresentar melhora no desenvolvimento dos movimentos, o professor precisa que o aluno demonstre algum interesse e esteja sempre observando e reavaliando seus desempenhos, só assim o discente conseguirá atingir o processo de ensino aprendizagem com qualidade (RODRIGUES, 2017).

2.2.3 Contribuições da Psicomotricidade para o Desempenho Discente

Os objetivos da Educação Física escolar na aprendizagem no Ensino Fundamental, ocorre por intermédio da democratização e acesso a informações e

experiências ambientais propostas pelo cotidiano escolar, proporcionar e promover a autonomia dos alunos, e oportunidade de refletir sobre suas ações de maneira crítica em todas as ocasiões e contextos (MENDES, 2011).

A característica do envolvimento da Educação Física na aprendizagem se dá expressivamente por meio de atividades de práticas corporais, projetos interdisciplinares e transdisciplinares e ensino reflexivo, o qual explora a integração professor - aluno, mídia - imaginário e cultura escolar (ALVES, 2014; CARVALHO, 2017).

De acordo com Soares (et al 1992) a Educação Física na escola se apresenta além do desenvolvimento motor e da aptidão física, mas sim na utilização da prática reflexiva sobre a cultura corporal em seus aspectos mais amplos relacionados ao conhecimento global (ROPOLI, 2010).

Ao pesquisarem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, observa-se que a Educação Física e a Educação de uma maneira geral buscam proporcionar aos alunos o desenvolvimento integral, sistematizando situações de ensino aprendizagem que garantam acesso ao conhecimento prático e conceitual visando o aprimoramento de suas potencialidades (FIORINI, 2014).

Independente dos conteúdos a serem trabalhados os processos de ensino aprendizagem deve ser considerado nos alunos em todas as dimensões (cognitiva, afetiva, corporal, ética, estética, relação interpessoal e inserção social), o mesmo deve aprender além das técnicas, mas que sua aprendizagem possa contribuir para construção de um estilo pessoal (GORGATTI, 2005).

No entanto, nas aulas de Educação Física embora seja bem evidente os aspectos corporais, e a aprendizagem estejam vinculados a prática corporal o aluno precisa ser observado nos seus aspectos cognitivo, afetivo e corporal em todas as suas ações. No processo de Ensino aprendizagem a Educação Física, não se restringe a simples prática corporal, mas em capacitar o aluno a refletir suas possibilidades como ser humano (CHICON, 2005).

Portanto, aprender a movimentar-se implica em planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço e interagir com outras pessoas, e devem ser considerados e favorecidos os

procedimentos cognitivos no processo de ensino aprendizagem (LOPES, 2008; RODRIGUES, 2017).

O homem comunica-se através da linguagem verbal, também através de gestos, movimentos, olhares, forma de caminhar - sua linguagem corporal. A esta comunicação, a este estar-no-mundo intenso dentro do limite da corporeidade - espaço próprio do sujeito -, pode-se nominar psicomotricidade (CARVALHO, 2017; MENDES, 2011).

Embora, conforme admitem os próprios autores, esta visão possa ir longe demais enquanto generalização, os estudos sobre o desenvolvimento humano parecem seguir esquemas, descrevendo o desenvolvimento normal para que se possa compreender o diferente (RODRIGUES, 2016).

A psicomotricidade não foge a esta regra quando define os padrões considerados normais para o desenvolvimento psicomotor, desenvolvendo pontos de referência escalonados a partir dos quais poder-se construir todos os testes infantis e as escalas de quociente de desenvolvimento; e, por conseguinte, avaliar e diagnosticar (de igual modo) o atraso atual, assim como o desenvolvimento futuro (COSTE, 1981).

A identidade da Psicomotricidade e a validade dos conceitos que emprega para se legitimar revelam uma síntese inquestionável entre o afetivo e o cognitivo, que se encontram no motor, é a lógica do funcionamento do sistema nervoso, em cuja integração maturativa emerge uma mente que transporta imagens e representações e que resulta numa aprendizagem mediatizada dentro dum contexto sociocultural e sócio histórico (Fonseca, 1989).

Além disso, segundo Fonseca (1989), em Psicomotricidade o corpo não é entendido como fiel instrumento de adaptação ao meio envolvente ou como instrumento mecânico que é preciso educar, dominar, comandar, automatizar, treinar ou aperfeiçoar, pelo contrário, o seu enfoque centra-se na importância da qualidade relacional e na mediatização, visando à fluidez eutônica, a segurança gravitacional, a estruturação somatognósica e a organização prática expressiva do indivíduo. Privilegia a totalidade do ser, a sua dimensão prospectiva de evolução e a sua unidade psicossomática, por isso está mais próxima da neurologia, da psicologia, da

psiquiatria, da psicanálise, da fenomenologia, da antropologia etc. (ALVES, 2014; ROPOLI, 2010).

A psicomotricidade é a posição global do sujeito. Pode ser entendido como a função de ser humano que sintetiza psiquismo e motricidade com o propósito de permitir ao indivíduo adaptar de maneira flexível e harmoniosa ao meio que o cerca. Pode ser entendido como um olhar globalizado que percebe a relação entre a motricidade e o psiquismo como entre o indivíduo global e o mundo externo. Pode ser entendido como uma técnica cuja organização de atividades possibilite à pessoa conhecer de uma maneira concreta seu ser e seu ambiente de imediato para atuar de maneira adaptada (DE MEURY STAES, 1992).

De acordo com Oliveira (1997), o saber ler e escrever se tornou uma capacidade indispensável para que o indivíduo se adapte e se integre ao meio social. Sendo a sua leitura e a escrita manifestações de linguagem importantes para essa integração com o ambiente.

A linguagem está ligada ao meio do indivíduo e é um aprendizado cultural, tendo a função importante de comunicação com o ambiente, assim como para Oliveira (1997) que afirma que a fala é um ato motor organizado que explora funções corporais como percepção, coordenação motora, orientação espacial, noção de esquema corporal e estruturação temporal (FIORINI, 2014).

A linguagem é a forma de expressão das compreensões e de ações adquiridas através dos processos de aprendizagem. Portanto, a aprendizagem é um processo global que envolve todo o seu corpo (GORGATTI, 2005).

Na prática, a aprendizagem no Ensino Fundamental II se apresenta como continuação de um ciclo de ensino de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e esse esforço coletivo para uma construção de ensino de qualidade, crítico, científico e transformador que visa a formação do cidadão integrado e consciente de seu tempo, de sua herança histórico-cultural e de sua responsabilidade cultural. Trabalhos que contribuem para o crescimento intelectual e emocional do indivíduo e para a melhoria da qualidade de vida na sociedade. Promovendo, no entanto, no ambiente escolar o desenvolvimento integral do educando, contemplando conceitos, habilidades, atitudes e emoções, através de

metodologias que valorizem a participação do indivíduo no processo de ensino aprendizagem e que forneça a formação de cidadãos flexíveis prontos para o convívio com o mundo contemporâneo (CHICON, 2005).

A psicomotricidade se integra paralelamente aos meios metodológicos para a integração desse processo de aprendizagem, com a possibilidade de se autoconhecer, explorar-se de acordo com o ambiente, e a busca pela totalidade do Ser. E priorizar um desenvolvimento em que se estimula um indivíduo dinâmico, criativo, capaz de considerar valores no desenvolvimento do ensino, por intermédio de atividades diversificadas, atraentes e conscientes, interagindo o indivíduo com a sociedade estimulando a construção do conhecimento por meio das estruturas psicomotoras (LOPES, 2008).

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização (RODRIGUES, 2017).

A Educação Física Escolar nos dias atuais levou-nos a perceber as diversas possibilidades de garantir a formação integral dos alunos por meio do movimento humano. No entanto, a busca por ferramentas de auxílio na aprendizagem escolar tem se tornado uma constante multidisciplinar, na qual a Educação Física e o conhecimento da psicomotricidade nas aulas abrangem a relação desenvolvimento motor e intelectual da criança (CARVALHO, 2017).

Compreendendo que os estudos atuais ultrapassam os problemas motores, pesquisam-se as ligações com as áreas psicomotoras: Coordenação Motora Fina e Global, Estruturação Espacial, Orientação Temporal, Lateralidade, Estruturação Corporal e as relações com a aprendizagem no contexto escolar (MENDES, 2011; RODRIGUES, 2016).

Segundo Barreto (2000), o desenvolvimento psicomotor é importante na prevenção de problemas de aprendizagem. Portanto, a psicomotricidade nas aulas de Educação Física pode auxiliar na aprendizagem escolar, contribuindo para um fenômeno cultural que consiste de ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano de maneira a favorecer comportamentos e transformações.

Além disso, o homem comunica-se através da linguagem verbal, também através de gestos, movimentos, olhares, forma de caminhar – sua linguagem corporal. A esta comunicação, a este estar-no-mundo intenso dentro do limite da corporeidade-espaço próprio do sujeito, pode-se nominar psicomotricidade. Embora, conforme admitem os próprios autores, esta visão possa ir longe demais enquanto generalização, os estudos sobre o desenvolvimento humano parecem seguir esquemas, descrevendo o desenvolvimento normal para que se possa compreender o diferente (ALVES, 2014).

A psicomotricidade não foge a esta regra quando define os padrões considerados normais para o desenvolvimento psicomotor (considerando descrições feitas pela neurologia, fisioterapia, fonoaudiologia e áreas afins), desenvolvendo pontos de referência escalonados a partir dos quais se poderão construir todos os testes infantis e as escalas de quociente de desenvolvimento; e, por conseguinte, avaliar e diagnosticar o atraso atual, assim como o desenvolvimento futuro (COSTE, 1981).

A identidade da Psicomotricidade e a validade dos conceitos que emprega para se legitimar revelam uma síntese inquestionável entre o afetivo e o cognitivo, que se encontram no motor, é a lógica do funcionamento do sistema nervoso, em cuja integração maturativa emerge uma mente que transporta imagens e representações e que resulta numa aprendizagem mediatizada dentro dum contexto sociocultural e sócio histórico (FONSECA, 1989).

Portanto, a Educação Física, pelas suas possibilidades de desenvolver a dimensão psicomotora das pessoas, com os domínios cognitivos e sociais, é de grande importância no desenvolvimento da aprendizagem escolar. Assim a Educação Física, através de atividades afetivas, psicomotoras e sociopsicomotoras, constituem-se num fator de equilíbrio na vida das pessoas, expresso na interação entre o espírito

e o corpo, a afetividade e a energia, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade do ser humano (ROPOLI, 2010).

2.3 METODOLOGIAS INCLUSIVAS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2.3.1 Metodologias Tradicionais: Técnicas e Métodos Obsoletos

A profissionalização docente, no entanto, ocorreu tardiamente com os primeiros cursos de formação para atuar no ensino primário em 1835. E a formação de professores para o ensino secundário ocorreu a partir da década de 30 no Instituto de Educação do Distrito Federal no Rio de Janeiro e em São Paulo no Instituto de Educação que se funde a Universidade de São Paulo (KISHIMOTO, 1999; PENIN, 2009).

Nessa perspectiva, até a década de 70 a escola voltou-se para o atendimento da elite, na qual a profissão docente era valorizada. Na década seguinte, este cenário se modificou em função da democratização da Educação Básica e a implantação de sistemas de avaliação de aprendizagem externos em todos os níveis de ensino, acarretando na pauperização deste profissional (PENIN, 2009).

Com a democratização do ensino, houve a necessidade de aumento da demanda de professores que deveriam ser formados no ensino superior. Ao mesmo tempo em que a qualidade dessa formação foi questionada ao se avaliar e mensurar internacionalmente a aprendizagem dos alunos (FIORINI, 2014).

A partir deste cenário, é possível verificar que o público que passou a optar pela docência entendia que o seu acesso e processo de formação seriam mais fáceis do que outras áreas.

Na educação física os estudos de Silva & Souza Neto (2011) apontam como indicação para escolha da profissão “os falsos cognatos” apresentados por Lassange (1997). Dentre eles, destacam-se aqui as habilidades específicas, a continuidade no estudo das matérias escolares cujo indivíduo teve sucesso e o contato direto com a atividade relacionada, mas com caráter de lazer corroborando com Rangel-Betti & Mizukami (1997), Santos et alli (2009) e Amorim Filho e Ramos (2010) que estudaram a história de vida de professores de educação física.

Tais motivos parecem se referir ao entendimento de que haverá facilidade em se tornar professor pela aproximação com a disciplina na educação básica aliada ao desconhecimento das reais tarefas docentes.

As disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura têm como função preparar o futuro professor para lidar com desafios relacionados ao exercício do magistério envolvidos pelas relações estabelecidas entre professor, aluno e conteúdo, situados social e historicamente. Ao mesmo tempo em que participa do processo educacional do aluno deve colocar-se em constante reflexão em relação a sua prática pedagógica a fim de que possa promover o estímulo de capacidades e potencialidades de indivíduos para lidar com a sociedade (GORGATTI, 2005).

A resolução nº 1 de 2002 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), CNE/CP, que rege os cursos de formação de professores para atuação na educação básica (em nível de licenciatura), diz, em seu artigo 4º, que:

“Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação de professores é fundamental que se busque considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional”, bem como “adotar tais competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação”.

Além disso, o artigo 6º da mesma legislação determina que, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, devem ser consideradas algumas competências, entre as quais estão aquelas que se referem: à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; e ao domínio do conhecimento pedagógico (CHICON, 2005).

Recomenda-se, neste mesmo documento, portanto, que, na formação inicial dos professores, exista um trabalho no sentido de desenvolver no futuro docente algumas competências que serão necessárias para sua atuação na educação básica. E, no curso de licenciatura em educação física, é nas disciplinas de caráter pedagógico que se encontra o espaço propício para tal trabalho (LOPES, 2008; RODRIGUES, 2017).

De acordo com Gobbi (2006, p. 24), o estudo das disciplinas pedagógicas pode “[...] instrumentalizar o futuro professor, para que ele reflita, quando no exercício do

magistério, sobre sua prática e sua realidade e dos seus alunos com vistas a transformá-la”.

Ao longo de sua história, a Educação Física passou por inúmeras modificações no que se refere à formação de seus profissionais. Acredita-se que o primeiro programa civil de um curso de formação de professores de Educação Física tenha surgido na década de 30 do século passado. Nesse curso, formavam-se, em um ano, instrutores de ginástica, e, em dois, professores de Educação Física (SOUZA NETO et alli, 2004).

Em 1939, a partir do Decreto-lei nº 1.212, fundou-se a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Nesse contexto passou-se a oferecer cursos voltados à formação de instrutores de ginástica, de médicos especializados em educação física, técnicos em massagem, técnicos desportivos e professores de educação física. Com exceção deste último curso, cuja duração era de dois anos, os outros eram realizados no período de um ano. Tanto no curso da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo quanto no da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, tinha-se, essencialmente, um cunho higienista na formação dos alunos conforme inúmeros estudos apontam (SILVA & SOUZA NETO et alli, 2004).

De acordo com os mesmos autores, após alguns anos, em 1945, com o Decreto-lei nº 8.270 surgiu nova proposta para os cursos de educação física. Porém, apesar da proposição de algumas mudanças, não se viu modificações significativas na base da proposta curricular dos cursos. Até esse período, o curso de educação física se diferenciava dos cursos de formação de professores de outras áreas como história, geografia e matemática. Para atuar no ensino destas áreas, fazia-se necessária a realização do curso de “Didática”. Já para atuar como professor de educação física, tal ação não se fazia obrigatória (CARVALHO, 2017).

Em 1962, com a apresentação do parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação, CFE, que determinava as disciplinas pedagógicas para os cursos de licenciatura, passou-se a exigir maior espaço, no currículo dos cursos, para a formação pedagógica. Contudo, verificava-se que tal exigência não estava sendo

cumprida nos cursos de formação de professores de educação física (SOUZA NETO et alli, 2004).

E em 1969, a partir do parecer nº 894/69 da resolução do CFE nº 69/69, ambos do CFE, os cursos começaram a se limitar à formação de professores de educação física e técnicos desportivos. Definiu-se, também, que a carga mínima desses cursos seria de 1.800 horas. Nesse contexto, os conhecimentos relacionados à área esportiva passaram a ser enfatizados no currículo. Da mesma forma, a formação pedagógica também passou a ter mais ênfase, obtendo maior espaço as seguintes disciplinas: Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação e Prática de Ensino. De acordo com Soares Júnior (2008), até então os cursos de Educação Física se baseavam em uma abordagem técnica (MENDES, 2011; RODRIGUES, 2016).

Em 1987, com o parecer nº 215/87 do CFE e a resolução nº 03/87 do CFE, criou-se o curso de bacharelado em educação física. A partir de então, passou-se a exigir que a carga horária dos cursos de educação física, fossem eles de bacharelado, fossem eles de Licenciatura, deveria ser de 2.800 horas, a serem cumpridas em, no mínimo, em quatro anos. Tal fato significou uma nova referência para os cursos de Educação Física e gerou inúmeras discussões a respeito (ALVES, 2014; ROPOLI, 2010).

Nesse período, além das mudanças na legislação que rege a formação do profissional da área, houve também o surgimento de movimentos de renovação na Educação Física. Questionava-se, entre outros aspectos, o papel da educação física na escola, bem como a concepção de professor que se desejava formar (FIORINI, 2014).

Nesse cenário de debate, acordou-se que a educação física deveria repensar sua função como componente curricular na educação básica. Não poderia mais continuar com o estilo acrítico e excludente que a tinha marcado. Surgiram assim as abordagens do ensino da educação física. No entanto, para que essas mudanças se concretizassem, o professor não poderia mais ser instrutor ou técnico, mas sim, deveria colocar-se como sujeito capaz de conduzir os alunos à consciência e à

criticidade. Dessa forma, o discurso na formação dos professores se modificou (GORGATTI, 2005).

Todavia, apesar de tais mudanças na concepção de formação do professor, atualmente ainda é comum que a compreensão do senso comum defina a educação física como área de atuação relativa as questões fisiológicas, da aptidão física e da performance esportiva.

Dentre as abordagens do ensino, enfatizam-se neste estudo àquelas que se enquadram na perspectiva crítica, crítico-superadora, crítico-emancipatória e sistêmica, propostas respectivamente, pelo Coletivo de Autores, Elenor Kunz e Mauro Betti (DARIDO, 2003).

De acordo com Henklein, Moraes & Silva (2007) as abordagens crítico-emancipatória e crítico-superadora aparecem, na década de 90, como as principais pedagogias críticas da educação física brasileira.

Essas novas tendências contrastavam com aquela tradicional, até então vigente na educação física escolar, cuja essência era, e ainda é (tendo em vista que alguns professores ainda as adotam), a preparação instrumentalista e técnica dos alunos, isto é, a formação de seres executores e não pensantes (IORA; SOUZA, 2011).

Darido (2003), apoiando-se no discurso da justiça social, afirma que a abordagem crítico-superadora visa à análise, à reflexão e à interpretação críticas da realidade social, de forma que os alunos se conscientizem e compreendam a dinâmica estabelecida nesse contexto. Desse modo, essa tendência se baseia no marxismo e no neomarxismo.

Corroborando tal afirmação, Henklein; Moraes & Silva (2007) expõem que a proposta da concepção crítico-superadora se pauta: “[...] principalmente num referencial materialista histórico dialético e visa um ensino baseado nos interesses da classe trabalhadora [...]”.

A abordagem crítico-emancipatória também apresenta seu discurso com base marxista. Sua proposta objetiva: “[...] a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que estão inseridos, por meio de uma

educação de caráter crítico, reflexivo [...]”, conforme apontam Henklein; Moraes & Silva (2007).

Uma de suas principais características é a preocupação que tem em formar o aluno como indivíduo crítico e emancipado, capaz de perceber os acontecimentos injustos — passíveis, portanto, de contestação e submissão a um processo de transformação — que se dão na sociedade industrial (HENKLEIN; MORAES; SILVA, 2007).

Considerada também uma concepção crítica, a abordagem sistêmica, proposta por Mauro Betti, baseia-se na ideia de que a escola (ambiente micro) e sociedade (ambiente macro) estão intimamente interligadas num sistema complexo. Assim, o que ocorre na escola, implica diretamente na sociedade e, da mesma forma, o que acontece nesta, implica igualmente naquela (DARIDO, 2003; FERREIRA, 2000).

Cabe lembrar, no entanto, que, embora a abordagem sistêmica apareça entre as principais pedagogias críticas da Educação Física brasileira, alguns autores têm questionado esse caráter crítico que lhe é atribuído.

Ferreira (2000) que pondera que, apesar de apresentar um discurso de pedagogia crítica, essa abordagem apresenta em sua constituição aspectos/características que remetem à linha positivista, típica das abordagens acríticas. Portanto, é preciso enfatizar que a classificação da abordagem sistêmica como tendência crítica da Educação Física é passível de discussão e questionamentos. Mesmo assim, neste estudo, considerando essa ainda falta de consenso, vamos considerá-la uma abordagem crítica. A formação de professores é um dos campos de conhecimento educacional mais discutido no meio acadêmico e profissional ao longo das últimas décadas.

Segundo Imbernón (2007), destacam-se: a preocupação do meio universitário com estudos sobre a formação de professores; uma maior consciência dos professores que apresentam um maior grau de comprometimento; e o desenvolvimento de modelos alternativos para a formação docente. Além disso, o autor destaca também o aumento da produção e disponibilização de textos com análises teóricas, experiências, relatos, realização de encontros, jornadas, congressos e similares.

Mello (2007, p. 21) ao fazer uma configuração da crise de formação de professores no Brasil atesta que “a formação de professores não é parte da solução, e sim parte do problema da qualidade da Educação Básica”. Para a autora, a divisão entre o professor polivalente e o professor especialista por disciplina gerou dois tipos de profissionais: os que têm pedagogia, mas não têm conteúdo, e os que têm conteúdo, mas não tem pedagogia. Isso decorre da separação entre dois caminhos na formação inicial de professores, pois nos cursos de pedagogia estudam-se as disciplinas pedagógicas e não os conhecimentos que deverão ensinar, enquanto que nas licenciaturas são priorizadas por três anos determinadas disciplinas específicas e somente no último ano os futuros professores fazem cursos de didática, e ainda assim, desvinculados do que aprenderam antes (CHICON, 2005).

Soma-se a isso o problema de que, decorrentes dos ajustes pelos quais atravessa o mundo do trabalho e das influências de organismos multilaterais, a legislação e as políticas educacionais brasileiras têm privilegiado a prática em detrimento da teoria. Enquanto isso, no processo de formação docente há uma clara dicotomia entre teoria e prática (LOPES, 2008).

Ao definir a essência da atividade docente profissional Trojan (2008) explica que o processo de ensino e aprendizagem envolve conhecimentos teóricos e práticos, pois, sendo uma atividade intencional exige do professor conhecimentos, proposição de objetivos, planejamento, intervenção e avaliação para atingir sua finalidade, que é a formação humana em determinado contexto social. Entende-se, assim que, o projeto idealizado teoricamente se realizará na atividade prática propriamente dita. Entretanto, a dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação docente permanece, mesmo havendo estudos e propostas desde a década de 1980 (RODRIGUES, 2017).

Também enfatiza-se a importância da articulação entre teoria e prática, e destaca o estágio como atividade teórica e meio de aproximação com a prática. Para a referida autora, “a relação teoria-prática é um processo indissociável e incessante que, no entanto, não dissolve uma dimensão na outra. [...] não há uma relação de oposição, mas de autonomia e dependência relativas” (TROJAN, 2008, p. 37).

O problema entre teoria e prática no processo de formação docente não é um problema pontual, nem simples. Historicamente, a relação entre teoria e prática no processo de formação docente tem se apresentado como um processo de difícil solução. Ainda que se busque a prática como fundamento da teoria e meio de conhecimento da realidade, as práticas de ensino em geral se mostram como meros campos de aplicação da teoria. Para Pimenta & Lima (2006), é preciso afastar essa compreensão da prática de ensino, ou estágio, ou seja, como sendo a parte prática do curso de formação docente.

Para as autoras, é preciso estreitar a relação entre teoria e prática, pois, no processo de formação [...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e ao mesmo tempo, se colocar e elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

Com esse entendimento, o estágio deve possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade existente no processo de ensino aprendizagem, ao mesmo tempo em que os prepara para o ingresso na profissão docente. Para isso, todas as disciplinas de um curso de formação docente, sejam teóricas ou práticas, devem contribuir para essa formação a partir da análise, da crítica e da elaboração de propostas de novas maneiras de fazer educação (PIMENTA; LIMA, 2006).

Além disso, para PIMENTA (1994), os estágios podem ser de duas naturezas: curricular quando ocorre ao longo do curso, articulado com as disciplinas teóricas; e profissional, quando ocorre após a formação teórica. “No Brasil, a formação docente, historicamente, exige apenas o estágio curricular, que é oferecido após ou paralelamente às disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino” (TROJAN, 2008, p. 37).

Nesse sentido Gatti (2010) também contribui evidenciando que as universidades têm proposto reformulações de cursos, mas não tocam no âmago da questão, ou seja, na sua estrutura institucional e na distribuição de seus conteúdos curriculares.

Através da análise dos resultados das pesquisas realizadas com equipes de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (2008), e outro apoiado pela UNESCO (2009), Gatti (2010) observa o reducionismo da parte curricular, que deveria proporcionar o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação docente, comprometendo, segundo a autora, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área. Gatti (2010, p. 496) é categórica ao dizer que as características apontadas nos cursos de formação e a ausência de um eixo formativo claro para a docência indicam “frágil preparação para o exercício do magistério [...]”.

Diante desse contexto crítico da formação docente, há que se perguntar: Qual é, de fato, o papel da Educação Física escolar, hoje? De que maneira tal componente curricular obrigatório na Educação Básica deve ser trabalhado para que cumpra eficazmente seu papel? Como deveria ser a formação do professor de Educação Física?

2.3.2 A Prática Pedagógica do Educador Físico: Uma Realidade um Desafio

A escola tem um papel fundamental na formação de um cidadão, para enfrentar suas dificuldades que irar encontrar na busca de seus caminhos e objetivos sugeridos. Desenvolvendo os aspectos Sociais e ambientais dentro do contexto Escolar, distinguindo os valores, atitudes da personalidade de cada indivíduo, para buscar dentro de suas oportunidades os seus direitos e obrigações (CARVALHO, 2017; MENDES, 2011).

A família é a base de tudo na vida de uma criança, toda família apresenta uma “bagagem” cultural, sendo que a mesma deve ser respeitada e valorizada independente do ambiente a qual se encontra inserida. Se desde a infância é ensinado o quão importante é o respeito a si e ao próximo o sistema educativo, a escola reforça essa teoria para guia-los aos caminhos certos. Então, a Escola pode se dizer que é a segunda família da criança, onde se desenvolve valores fundamentais para a vida na sociedade, sempre reforçando as importâncias familiares, dentro do contexto do

desenvolvimento do Ensino-Aprendizagem na Escola. A escola e a família, tem que andar juntos, para se ter cidadãos com qualidade e preparado para a vida. No meio Escolar existem regras e valores, valores esses que é recebido pelo aluno de forma independente, ou seja, o aluno tem todas as ferramentas e estruturas para decidir o que será útil a parti do meio Social que o mesmo está inserido. O autor Demo (2015, p. 77-78), relata:

[...] que o cidadão tem que ocupar seu tempo integral, por meio de trabalho e educação, por que trabalho é atividade essencial de recuperação social: é terapia ocupacional, é valorização da pessoa, é modo de participação na sociedade, e é ainda castigo. Consequentemente o trabalho pode recuperar o caminho de sua cidadania[...].

Em relação à Educação MARSHALL (1967, p. 58), fala que:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania e, quando o estado garante que todas as crianças serão educadas, estes têm em mente, sem sombra de dúvidas, as exigências e a natureza da cidadania.

Sendo assim, o direito a educação é um direito social de cidadania genuíno, por que o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil (RODRIGUES, 2016).

2.3.3 O Aluno e seu Direito a Participação e a Socialização

Há evidências de que as brincadeiras, antes de servirem de simples distração, constituem-se em um campo laboratorial de experiências de vida para a criança. O estudo de sua influência para o desenvolvimento infantil tem sido objeto de investigação de pesquisadores ligados a várias linhas de pensamento, tendo-se como ponto de partida o pressuposto de que são atividades imprescindíveis para o desenvolvimento social, afetivo, motor e cognitivo das crianças (ALVES, 2014; GORGATTI, 2005).

Havighurst (1953) Apud Chicon (2005) inclui as brincadeiras nas chamadas "tarefas de desenvolvimento". Uma das características das tarefas de desenvolvimento é que elas têm uma época específica na vida para a sua aquisição -

momentos próprios para a introdução de sua aprendizagem e para a sua força potencial na aceitação social da pessoa. Mas isso não ocorre com certas tarefas. Há algumas que nunca terminam; elas acontecem durante um longo período de tempo, variando em aspectos específicos. São as chamadas tarefas recorrentes (LOPES, 2008).

Aprender a fazer amizades e a conviver com outras pessoas é um exemplo dessa modalidade. Elas têm início muito cedo, para a maioria das pessoas ao entrar na escola. Mas na puberdade elas começam a mudar sua natureza e a entrar em uma nova fase, de aprender a contatar com pares do sexo oposto. Mais tarde - outra fase - a de aprender a conviver com pessoas de ambos os sexos de uma forma socialmente madura, onde uns cooperam com os outros, não só por causa da amizade, mas por alguma proposta impessoal (RODRIGUES, 2017).

Com as atividades de lazer ocorre a mesma coisa. As necessidades dessas atividades, embora sejam valorizadas basicamente na infância, podem se estender por toda a vida. É evidente que de acordo com a etapa da vida, as necessidades e as formas de brincar vão ser diferentes. No entanto, estas se constituem em tarefas importantes para o desenvolvimento e a manutenção de vida e estão classificadas dentro das chamadas Tarefas Recorrentes (CARVALHO, 2017).

Nas brincadeiras, desde que desempenhadas em grupos, pode-se observar o estabelecimento de uma rede de relações. Vale lembrar que a estrutura interacional é essa rede de relações que se depreende dos comportamentos das crianças em uma situação de grupo, com movimentos que se traduzem em aproximações e afastamentos entre as crianças, ou de adultos que eventualmente estejam presentes (MENDES, 2011).

Na fase entre os 7 e os 10 anos, as atividades grupais são determinantes de interações sociais positivas. É através delas que a competência social das crianças é desenvolvida e aprimorada (EMMEL, 1990). Em um estudo conduzido por Branco (1989), as atividades livres foram as que mais propiciaram o estabelecimento de interações sintônicas entre crianças, caracterizadas pela compatibilidade de interesses ou disposições afiliativas, favorecendo interações mais longas e mais frequentes (RODRIGUES, 2016).

Jones (1981) Apud Alves (2014) observou diferenças sexuais na performance social de crianças pequenas, como por exemplo o fato das meninas passarem mais tempo perto de outras crianças sem interagir, enquanto os meninos passam mais tempo observando outras crianças de longe. Um outro aspecto apontado por esse autor é o da variabilidade da qualidade das interações sociais proporcionalmente a passagem do tempo. Ele observou que a sociabilidade aumenta com a idade (ROPOLI, 2010).

Além disso, o estudo de Emmel (1990) demonstrou diferenças qualitativas nas interações mantidas entre crianças mais novas e mais velhas (7-8 e 9-10 anos). No grupo de crianças mais velhas, a sequenciação e complexidade dos diálogos, bem como a combinação de várias modalidades interativas em cada surto ocorrido (linguagem, somada a trocas de olhares, sorrisos, gesticulações), foi superior ao grupo de crianças mais novas, mostrando um nível de elaboração bem mais aprimorado. Neste mesmo estudo, observou-se nas crianças mais novas, a predominância de diálogos curtos e interrompidos e de brincadeiras turbulentas, como lutas corporais, o que gerou um maior número de interrupções nas atividades que estavam sendo executadas, comparadas às crianças mais velhas (FIORINI, 2014; GORGATTI, 2005).

Piaget (1973) Apud Chicon (2005) utiliza o termo "jogo" para designar o brinquedo. O jogo é considerado como parte dos processos de assimilação e acomodação, que desencadeiam a relação e incorporação da criança no mundo. Os jogos com regras, que aparecem em torno dos 7 anos e se desenvolvem durante toda a vida, permitem que a criança domine o raciocínio operatório a partir de situações concretas e realize processos mentais reversíveis.

A entrada da criança na escola, aqui representada pelo primeiro grau formal, significa também uma grande redução nas brincadeiras. As tarefas escolares e o estudo ganham uma importância muito acentuada; a criança passa a maior parte do seu dia na posição sentada, sem direito a movimentos mais livres e amplos, numa atitude que se opõe à sua condição natural de desenvolvimento, que solicita, justamente, a atividade motora. Bruscamente, ela é submetida a uma mudança radical, passando de hábitos de movimentação ampla para posições fixas; de

atividades e ações concretas para um mundo novo e abstrato (LOPES, 2008; RODRIGUES, 2017).

A hora do recreio, que seria de se esperar como o momento de liberação da energia acumulada, da atividade lúdica, é um período que também tem suas limitações. Em algumas escolas as crianças sequer saem de suas carteiras: apenas recebem o lanche, comem e continuam a atividade de classe. Quando há um recreio, no pátio as brincadeiras que envolvem movimentação global, como o pega-pega, os jogos de bola, etc., são em geral reprimidas com veemência (CARVALHO, 2017; MENDES, 2011).

As áreas disponíveis para o recreio, por sua vez, não oferecem opções para atividades lúdicas mais tranquilas. Na maioria das escolas o que se vê são pátios, ou pequenos, ou sem planejamento algum para quaisquer brincadeiras, reservando à criança pouquíssimas opções de uma expansão maior de seu corpo em conjunto com sua mente, restando muitas vezes às possibilidades únicas de alimentar-se e conversar com colegas (RODRIGUES, 2016).

É durante a infância, que a criança tem os primeiros contatos com seus amigos, seja ele na vizinhança ou na Escola. A socialização é uma das principais vantagens da prática da Educação Física Escolar, pois é durante essas atividades que o aluno tem a oportunidade de se sentir aceita pelo grupo e de desenvolver a autoconfiança e as habilidades motoras (ALVES, 2014).

Para Araújo & Santos apud Souza & Peixoto (2006), a Educação Física também é importante na alfabetização de crianças, não só na parte psicomotora, mas também no processo sócio afetivo e cognitivo, fugindo um pouco da cobrança de tarefas cansativas e repetitivas.

Os jogos cooperativos realizados durante as aulas de Educação Física possibilitam o aluno desenvolver os valores com respeito mútuo, confiança e trabalho em equipe, que para a criança, é nada mais, que uma grande brincadeira com os amigos (ROPOLI, 2010).

Para Ritzmann (2005), o simples fato de o aluno encontrar os amigos durante uma “pelada”, por exemplo, pode ajudá-lo a passar por fases de transformação

corporal, onde o aluno na fase da pré-adolescência e adolescência, senti a necessidade que se encontra vinculado a um grupo.

A Educação Física Escolar possibilita de forma saudável essa identificação, além de realizar um gasto energético, contribui para a formação social do educando. Aliás, segundo Araújo & Santos (2009), a Educação Física tem um papel de muita importância na formação de valores do aluno, devido a situações que acontecem na aula, mas se o professor não tiver autonomia e atitudes que possam trabalhar essas características a disciplina passa a perder seu significado (FIORINI, 2014; GORGATTI, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1998) define em seu Artigo 26, parágrafo 3, a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, ajustando-se as faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativo nos cursos noturnos, estabelecendo assim, o reconhecimento que a educação física perdeu espaço em grande parte das escolas públicas e privadas (CHICON, 2005).

Não resta dúvidas do ponto de vista legal sobre a obrigatoriedade da Educação Física, visto que, só é facultado aos cursos noturnos, pois a legitimação social da Educação Física não depende exclusivamente da legislação, pois inúmeras leis em nosso País são desrespeitadas, sobretudo pelo Poder Público.

A Educação Física como componente curricular, tem como pressuposto básico, disseminar conhecimento sistematizado sobre a cultura corporal de movimento, capacitando o educando para a regulação, interação e transformação em relação ao meio em que vive, contribuindo para a formação do sentido de ser humano (RODRIGUES, 2017).

Na formação humana o professor tem como principal objetivo ensinar o aluno os valores humanos, fazendo atividades que possibilitem essa vivência como cooperação, responsabilidade, amizade entre outros. O professor de Educação Física pode realizar atividades em que os alunos possam discutir e modificar da forma como acharem mais pertinente, fazendo com que os alunos comecem a desenvolver e a perceber suas limitações. Além disso, essa aprendizagem é levada pelo aluno ao longo de sua vida ajudando a transformá-lo em um cidadão.

A Educação Física se fundamenta nas “concepções de corpo e movimento” (PCN), o corpo é um objeto de muitas possibilidades, uma das melhores e mais claras formas de linguagem com características únicas que diferencia os seres humanos dos demais seres da Terra com capacidade de “pensar, agir, sentir, criar, dialogar, entre outros” como cita Marco (2006).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que propõem em seu Artigo 4º Inciso III, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, seja preferencialmente na rede regular de ensino. Apesar disso, o assunto pouco entra nas pautas de discussões que na maioria das vezes por falta de preparo profissional acaba dificultando o desenvolvimento do trabalho do educador e o aprendizado do educando (CARVALHO, 2017).

A Educação Física Escolar como corporalidade supera sua perspectiva inicial, e passa a ser legalizada e legitimada na escola, indo além de seus conteúdos, o papel de articulador é fundamental entre o conhecimento específico, técnico e metodológico da área e os conhecimentos da cultura geral, criando então a possibilidade de abordar outros temas de forma horizontalizada, dentre eles a saúde merece atenção especial (MENDES, 2011).

Para Rodrigues (2006) as limitações físicas e sensoriais de um indivíduo não o impossibilita a praticar atividades esportivas, mas o maior empecilho a esses direitos é exercido pela sociedade quando não oferece meios necessários para essa prática, mas devolver o direito subtraído não se resume em apenas adaptá-los aos esportes convencionais. Os portadores de necessidades especiais tendem a obter vantagens quando passam a conviver com indivíduos ditos normais, aprendem a gostar da diversidade adquirindo experiência direta a variedade das capacidades humana, a um aumento na responsabilidade e uma melhora no aprendizado com os trabalhos realizados em grupos de deficientes ou não, com isso ficam mais bem preparado para a vida adulta em uma sociedade com tanta diversidade (GORGATTI, 2005; RODRIGUES, 2016).

A inclusão é entender que a “Constituição Federal de 88 celebrou a educação e acrescentou a essas pessoas o direito ao atendimento educacional especializado” (MARCO apud MONTANO, 2005).

Portanto, os educandos portadores de deficiência física, devam ser inseridos de modo que participem, juntamente com os outros em todos os momentos vividos no âmbito escolar, e não apenas na estrutura física do ambiente educativo (CARVALHO, 2017).

E através da Educação Física Escolar que o aluno em sua infância começa a ter os primeiros relacionamentos de amizade, é nesta fase também, que os alunos estão iniciando a alfabetização. É um dos principais motivos que os professores de Educação Física precisam estar sempre se atualizando, pois o trabalho deste educador se torna mais importante ainda. O trabalho aplicado de forma correta ficara gravado na memória desse aluno, que além da satisfação de participar das atividades físicas, levará esse ensinamento ao longo de sua vida (MENDES, 2011; RODRIGUES, 2016).

Mediante as pesquisas realizadas, podemos constatar que há uma contradição quando alguns autores utilizam a Educação Física como instrumento de fundamental importância para a socialização do discente. Conforme vimos na LDB onde é facultada a Educação Física para as turmas do turno noturno, que na maioria são alunos do ensino médio, o que percebemos com isso a exclusão dessa comunidade estudantil (ALVES, 2014).

É preciso adotar concepções de ensino inclusivo para superar o histórico da disciplina, que em muitos momentos resulta numa seleção de indivíduo aptos e inaptos. É importante que Gestores Públicos e Privados, possam incentivar através de investimento não somente no esporte de rendimento, como também no esporte para a comunidade onde possam oferecer oportunidade para que todos tenham acesso ao conhecimento da cultura corporal, como um conjunto de informação necessária para a formação do cidadão de forma democrática e não seletiva (ROPOLI, 2010).

2.4 HIPOTESES

A priori, a hipótese investigativa afirmativa é a base de partida desta pesquisa. Uma investigação tem o propósito de apresentar o que se pretende obter com a pesquisa e, portanto, devem ser expressos de forma clara, pois representam as orientações do estudo (SAMPIERI; COLLADO & LÚCIO, 2006).

A Educação Física Inclusiva ocorre de maneira positiva ao utilizar a Psicomotricidade para a formação discente como mecanismo de socialização e cidadania na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carmelo Mendes da Silva, no Município de Canaã dos Carajás no período de 2017.

Na prática, a Educação Física Inclusiva ocorre de maneira negativa pois não se faz uso da Psicomotricidade para a formação discente como mecanismo de socialização e cidadania na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carmelo Mendes da Silva, no Município de Canaã dos Carajás no período de 2017.

2.5 IDENTIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS E SEUS CONSTRUTORES

2.5.1 Primeira Variável: Educação Física Inclusiva

Antigamente a Educação Física era vista como uma educação excludente, visando somente o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, valorizando o individualismo, classificando os alunos como aptos e não aptos.

Segundo Mutschele (1998), os professores eram centralizadores, e a prática era uma repetição mecânica dos movimentos esportivos. Somente no final dos anos 70, a Educação Física voltou-se para a psicomotricidade, sendo primeiramente implantada nas escolas especiais, para alunos com NEE (deficiência física e mental).

O autor menciona ainda que, a psicomotricidade assegura o envolvimento da Educação Física com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores buscando garantir a formação integral do aluno, inaugurando uma nova fase, que passava a incluir e valorizar o conhecimento de origem psicológica (RODRIGUES, 2017).

Hoje o professor de Educação Física não deve ser apenas treinador de habilidades, ele deve promover a inclusão, e valorizar a cultura corporal de movimento, fazendo com que a aula de Educação Física seja um espaço para todos. Partindo desse pressuposto, o papel do professor de Educação Física na inclusão é apresentar ao seu aluno o novo e o desconhecido, pois diante do desafio a criança tende a assimilar o conhecimento que possui. O professor deve começar sempre com uma atividade que a criança domina, e aos poucos incorporar novos elementos, fazendo com que ela tenha que reestruturar internamente, gerando novos conhecimentos (CARVALHO, 2017).

Para Soler (2005), a tarefa do professor de Educação Física é complexa, pois deve compatibilizar os interesses do grupo com aqueles que apresentam NEE, atendendo a individualidade de cada um. E cada vez mais a necessidade de se praticar a inclusão, está ligada a nós profissionais. Devemos então, nos apropriar de conhecimentos específicos sobre certos aspectos da deficiência e partir do conhecimento de tais aspectos, afinal, educar para a diversidade é o objetivo maior da Educação.

Em algumas deficiências de Educação Física, o professor de Educação Física, sendo o facilitador, deve tomar precauções, como, sempre estar atento, adequando o espaço a todos. Uma opção para a inclusão nas aulas de Educação Física é o esporte, que inclui todos os que querem jogar, participando do início até o fim. Ensinando o esporte estaremos também ensinando valores humanos essenciais para a formação de um ser humano integral, investindo nas habilidades pessoais e de relacionamento social (MENDES, 2011).

Sendo outra missão do professor de Educação Física ensinar o esporte fazendo com que todos possam participar e se divertir, criando sempre as adaptações necessárias. Lembrando que não é somente as pessoas com NEE que se encontram excluídas, mas todas aquelas consideradas inaptas. Outro ponto importante no desenvolvimento de todas as crianças é o processo avaliativo, que deve ser baseado em conceitos humanistas. A avaliação em Educação Física deve ser muito mais do que simplesmente aplicar testes padronizados, analisando somente as habilidades

motoras e capacidades físicas, deve atingir todas as dimensões, como o afetivo, social e cognitivo (RODRIGUES, 2016).

Devem-se diagnosticar os níveis motor, cognitivo, social, afetivo em que se encontra cada aluno, e ir aumentando o grau de complexidade das atividades, fazendo com que o aluno sempre alcance um aprendizado novo. Também deve-se estar atento ao desenvolvimento de atitudes e aquisição de valores, como amizade, respeito, cooperação (SOLER, 2005, p. 230).

Conviver com as diferenças é importante, pois faz com que as pessoas percebam que, apesar das diferenças, todos são importantes no grande jogo da vida. Aliás, a educação física inclusiva deve ter como eixo o aluno, para que se desenvolvam competências e condições igualitárias, buscando, portanto, estratégias para dirimir a exclusão ou segregação. É por meio das atividades de educação física que os alunos podem ampliar esses contatos interpessoais, já que as atividades físicas propiciam o ensino de limites e superação, além de dar uma visão de competitividade e, também, a ter contatos físicos que são propostos pelas dinâmicas das práticas educativas que valorizem a diversidade e o respeito entre os alunos (AGUIAR; DUARTE, 2005)

Para Rodrigues (2003), a Educação Física não pode ficar indiferente ou neutra no processo de educação inclusiva. Ela pode se constituir como um adjuvante ou até mesmo um obstáculo adicional nesse contexto, dependendo acima de tudo da maneira como for trabalhada.

Rechinelli et al (2008), destacam as diferentes abordagens que caracterizaram a disciplina no decorrer do tempo, relacionando-as à questão da inclusão. Aliás, segundo Machado (2008) o professor precisa considerar que o aluno é um ser em constante mudança e que precisa de liberdade para aprender e para produzir livremente o conhecimento (ALVES, 2014).

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigidas pela inclusão. A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo (MANTOAN, 2008, p. 37).

Aliás, para Mantoan (2008) as escolas de qualidade não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades do convívio escolar mais amplo. Tendo contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidades de aprender, frequentando uma mesma e única turma (FIORINI, 2014; ROPOLI, 2010).

A educação física inclusiva deve ter como eixo o aluno, para que se desenvolvam competências e condições igualitárias, buscando, portanto, estratégias para dirimir a exclusão ou segregação. É por meio das atividades de educação física que os alunos podem ampliar esses contatos interpessoais, já que as atividades físicas propiciam o ensino de limites e superação, além de dar uma visão de competitividade e, também, a ter contatos físicos que são propostos pelas dinâmicas das práticas educativas que valorizem a diversidade e o respeito entre os alunos (AGUIAR; DUARTE, 2005).

O professor é primordial nessa relação e nesse processo inclusivo, pois essa forma de educação propõe grandes desafios. O professor é o principal mediador nas relações entre os alunos, é por meio da intervenção crítica e social do professor que os alunos podem ter uma nova visão sobre as diferenças entre os outros e entre si (MARTINS, 2005).

2.5.2 Segunda Variável: Psicomotricidade

O homem comunica-se através da linguagem verbal, também através de gestos, movimentos, olhares, forma de caminhar - sua linguagem corporal (GORGATTI, 2005).

A esta comunicação, a este estar-no-mundo intenso dentro do limite da corporeidade - espaço próprio do sujeito -, pode-se nominar psicomotricidade. Embora, conforme admitem os próprios autores, esta visão possa ir longe demais enquanto generalização, os estudos sobre o desenvolvimento humano parecem seguir esquemas, descrevendo o desenvolvimento normal para que se possa compreender o diferente (CHICON, 2005).

A psicomotricidade não foge a esta regra quando define os padrões considerados normais para o desenvolvimento psicomotor (considerando descrições feitas pela neurologia, fisioterapia, fonoaudiologia e áreas afins), desenvolvendo pontos de referência escalonados a partir dos quais poder-se-ão construir todos os testes infantis e as escalas de quociente de desenvolvimento; e, por conseguinte, avaliar e diagnosticar o atraso atual, assim como o desenvolvimento futuro (COSTE, 1981)

A identidade da Psicomotricidade e a validade dos conceitos que emprega para se legitimar revelam uma síntese inquestionável entre o afetivo e o cognitivo, que se encontram no motor, é a lógica do funcionamento do sistema nervoso, em cuja integração maturativa emerge uma mente que transporta imagens e representações e que resulta numa aprendizagem mediatizada dentro dum contexto sociocultural e sócio-histórico (FONSECA, 1989).

Além disso segundo Fonseca (1989), em Psicomotricidade, o corpo não é entendido como fiel instrumento de adaptação ao meio envolvente ou como instrumento mecânico que é preciso educar, dominar, comandar, automatizar, treinar ou aperfeiçoar, pelo contrário, o seu enfoque centra-se na importância da qualidade relacional e na mediação, visando à fluidez eutônica, a segurança gravitacional, a estruturação somatognósica e a organização prática expressiva do indivíduo (RODRIGUES, 2017; CARVALHO, 2017).

Privilegia a totalidade do ser, a sua dimensão prospectiva de evolução e a sua unidade psicossomática, por isso está mais próxima da neurologia, da psicologia, da psiquiatria, da psicanálise, da fenomenologia, da antropologia etc. Aliás, a psicomotricidade é a posição global do sujeito. Pode ser entendido como a função de ser humano que sintetiza psiquismo e motricidade com o propósito de permitir ao indivíduo adaptar de maneira flexível e harmoniosa ao meio que o cerca. Pode ser entendido como um olhar globalizado que percebe a relação entre a motricidade e o psiquismo como entre o indivíduo global e o mundo externo. Pode ser entendido como uma técnica cuja organização de atividades possibilite à pessoa conhecer de uma maneira concreta seu ser e seu ambiente de imediato para atuar de maneira adaptada (ALVES, 2014; RODRIGUES, 2016).

A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensoriomotoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial (COSTA, 2002). Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos (ALVES, 2014; ROPOLI, 2010).

A psicomotricidade não foge a esta regra quando define os padrões considerados normais para o desenvolvimento psicomotor (considerando descrições feitas pela neurologia, fisioterapia, fonoaudiologia e áreas afins), desenvolvendo pontos de referência escalonados a partir dos quais poder-se-ão construir todos os testes infantis e as escalas de quociente de desenvolvimento; e, por conseguinte, avaliar e diagnosticar o atraso atual, assim como o desenvolvimento futuro (COSTE, 1981).

A identidade da Psicomotricidade e a validade dos conceitos que emprega para se legitimar revelam uma síntese inquestionável entre o afetivo e o cognitivo, que se encontram no motor, é a lógica do funcionamento do sistema nervoso, em cuja integração maturativa emerge uma mente que transporta imagens e representações e que resulta numa aprendizagem mediatizada dentro dum contexto sociocultural e sócio-histórico (FIORINI, 2014).

Segundo Fonseca (1989), em Psicomotricidade, o corpo não é entendido como fiel instrumento de adaptação ao meio envolvente ou como instrumento mecânico que é preciso educar, dominar, comandar, automatizar, treinar ou aperfeiçoar, pelo contrário, o seu enfoque centra-se na importância da qualidade relacional e na mediatização, visando à fluidez eutônica, a segurança gravitacional, a estruturação somatognósica e a organização prática expressiva do indivíduo (RODRIGUES, 2017; CARVALHO, 2017).

Privilegia a totalidade do ser, a sua dimensão prospectiva de evolução e a sua unidade psicossomática, por isso está mais próxima da neurologia, da psicologia, da

psiquiatria, da psicanálise, da fenomenologia, da antropologia etc. (ALVES, 2014; RODRIGUES, 2016).

A psicomotricidade é a posição global do sujeito. Pode ser entendido como a função de ser humano que sintetiza psiquismo e motricidade com o propósito de permitir ao indivíduo adaptar de maneira flexível e harmoniosa ao meio que o cerca. Pode ser entendido como um olhar globalizado que percebe a relação entre a motricidade e o psiquismo como entre o indivíduo global e o mundo externo. Pode ser entendido como uma técnica cuja organização de atividades possibilite à pessoa conhecer de uma maneira concreta seu ser e seu ambiente de imediato para atuar de maneira adaptada (ALVES, 2014).

De acordo com Soares (et al 1992), a Educação Física na escola se apresenta além do desenvolvimento motor e da aptidão física, mas sim na utilização da prática reflexiva sobre a cultura corporal em seus aspectos mais amplos relacionados ao conhecimento global (FIORINI, 2014).

2.5.3 Terceira Variável: Formação Discente

Espera-se que os docentes sejam capazes de atuar de maneira competente no dia-a-dia, bem como, ser o sujeito-autor da sua formação continuada, refletindo constantemente sobre o seu saber fazer pedagógico, um professor que aceita desafios, pois adquiriu em sua formação subsídios capazes de levá-lo a produzir novos conhecimento (COSTAS & FARIAS, 2009).

Rodrigues (2003) explana também que, embora as aparências indiquem que quase não há dificuldades na inclusão de alunos com deficiência nas aulas curriculares de Educação Física, a realidade indica, no entanto, que o professor de Educação Física se encontra pouco preparado para lidar com os desafios da inclusão (GORGATTI, 2005).

Vaz; Alves; Santana; Campos & Silva, (2009) consideram expressivo o número de professores que não tiveram, durante sua formação, disciplinas relacionadas a pessoas com deficiências em Educação Física (PCDS) ou que não conseguem aliar teoria e

prática, nem tampouco transmitir conhecimentos importantes dentro da política de inclusão (RODRIGUES, 2017; CARVALHO, 2017).

Para Ritzmann (2005), o simples fato de o aluno encontrar os amigos durante uma “pelada”, por exemplo, pode ajudá-lo a passar por fases de transformação corporal, onde o aluno na fase da pré-adolescência e adolescência, sente a necessidade de se sentir vinculado a um grupo.

Segundo Mantoan (2006, p.54), ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Aliás, ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas se constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2003, p. 118).

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (NAUJORKS & NUNES SOBRINHO, 2001).

Na atualidade, o papel dos professores não se resume apenas a ensinar, eles precisam estar preparados para enfrentar as diferenças existentes em seus alunos e nas relações interativas que se apresentam nas escolas (MATTOS, 2014; MOITA LOPES, 2002). Sendo assim, os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam que tipo de estratégia devem ser

consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (CORREIA 2008, p. 28)

Além disso, Costa (2010, p.531) destaca que a formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades de educacionais (MENDES, 2011).

Para Nóvoa (1995, p. 25), a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...].

Para Imbernón (2007), essa discussão trilhou dois caminhos distintos, que, no seu entender, se identificam pelos aspectos negativos e positivos da formação de professores. No primeiro caso, o referido autor lembra que historicamente a formação de professores envolve uma racionalidade técnica, apresentando uma visão determinista e uniforme para a atividade docente, além de caracterizar-se sempre por um modelo de treinamento mediante cursos-padrão.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste trabalho de campo, adota-se o horizonte quali-quantitativo, ou seja, corresponde-se aqui tanto a abordagem qualitativa como a quantitativa. Ao atuar desta maneira, tanto as teorias apresentadas nas variáveis que estão destacadas no Marco Teórico, como a mensuração de todas as características da problemática investigada, mediante este experimento, são valorizadas na elaboração de todas as argumentações que estão expressas na Análise dos Resultados, como nas Considerações Finais.

Além disto, a investigação que aqui se realiza é um trabalho de campo descritivo quali-quantitativo. Assim se sucede porque a autora já conhece vários elementos característicos do objeto investigado, ao mesmo tempo em que emprega simultaneamente ferramentas de natureza qualitativa e quantitativa, visando delinear todas as suas particularidades e premissas do tema, sobretudo as essenciais ao equacionamento da problemática proposta nos capítulos seguintes desta dissertação (BARBOSA, 2010; RICHARDSON, 2008). Considerando todas as observações anteriores, constata-se que aqui se realiza justamente isto, pois o eixo teórico do tema é analisado na atividade de campo, como descrito. Feito isto, estuda-se a problemática proposta com método, de tal modo que as considerações apontadas nos resultados contribuirão para o equacionamento preciso do assunto investigado (MARCONI; LAKATOS, 2007).

3.2 CAMPO EMPÍRICO

O campo empírico desta pesquisa é a escola de Ensino Fundamental I Carmelo Mendes da Silva a qual se localiza no Município de Canaã dos Carajás. Mesmo possuindo uma boa estrutura, ela ainda apresenta “falhas” no que se refere ao processo de Inclusão, deixando a desejar melhorias nas metodologias aplicadas nas aulas de Educação Física.

3.3 UNIVERSO E AMOSTRA

Como universo de pesquisa, entende-se aqui o conjunto de todos os elementos que possuem pelo menos uma característica em comum (BARBOSA, 2010). No caso desta atividade, todos os educadores que atuavam na escola investigada no momento do estudo.

A amostra é uma parte significativa do universo que pode ser usada como instrumento de pesquisa em experimentos de natureza científica. Para tanto, é preciso definir uma estratégia amostral que possibilite equacionar o problema de pesquisa de forma adequada (MARCONI; LAKATOS, 2010). Considerando-se isto, indica-se que a estratégia amostral adequada ao experimento que aqui se realiza é de âmbito não-probabilístico. Aliás, perante a diminuta amplitude dos dois estratos do universo, o tipo de amostra que aqui se adota é a amostragem por conveniência. Neste tipo de amostragem, o tamanho final da amostra escolhida para os dois estratos é determinado considerando-se os meios que o pesquisador tem para realizar com qualidade o experimento proposto (BARBOSA, 2010).

No geral, universos de pesquisa com amplitude reduzida, ou seja, com tamanho total de elementos inferior a 50.000 componentes, inviabilizam o uso do cálculo para a seleção de uma quantidade justa de elementos para a prática de uma observação experimental. Estaticamente, estes universos são classificados como não-probabilísticos. Para este tipo de universo, só há uma estratégia disponível: explorar o procedimento amostral que melhor equacione a problemática proposta ao termino de tudo (BARBOSA, 2010).

Para tanto, é imprescindível avaliar todos os recursos disponíveis, no intuito de seguir o melhor caminho com segurança. No caso aqui é a amostragem por conveniência, porque, além de possibilitar uma visão completa da população investigada, é um procedimento que exige uma quantidade mínima de recursos para executá-la de maneira adequada (MARCONI; LAKATOS, 2010).

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta atividade dissertativa, adotou-se como instrumentos de coleta de dados dois questionários, os quais foram aplicados para cada um dos estratos em particular. Para os educadores, foi aplicado um questionário de natureza quali-quantitativa. Para os alunos, foi aplicado um questionário quantitativo. Assim atuando, foi possível explorar ao máximo a problemática de pesquisa, reduzindo os prováveis erros no entendimento de cada item avaliado neste trabalho de campo (LAKATOS; MARCONI, 2007, 2010).

Prosseguindo, o questionário aplicado com os educadores foi estruturado para corresponder 3 (três) objetivos específicos. Cada um destes objetivos tinha como meta a execução de uma tarefa básica capaz de corresponder ao equacionamento posterior do problema de pesquisa.

Na primeira parte do questionário aplicado aos educadores são disponibilizadas as seguintes questões: 1ª Qual o seu gênero? 2ª Qual a sua idade? 3ª Qual o seu estado civil? 4ª Qual o seu nível atual de escolaridade? 5ª Há quanto tempo você atua na área da educação? 6ª No momento, em que tipo de instituição de ensino você atua? 7ª Para você, é importante a motivação para a qualidade geral das atividades realizadas no ambiente de ensino? 8ª No momento, até que ponto você se sente motivado para continuar atuando na área da educação? 9ª No momento, até que ponto você se sente motivado para continuar ensinando? Com as respostas registradas, possibilita-se descrever o perfil pessoal, profissional e motivacional dos educadores que atuam na escola investigada mediante 9 (nove) questões distintas, como antevisto logo acima.

Por sua vez, na segunda parte do questionário aplicado aos educadores indaga-se: 1ª Nesta unidade escolar, há ações provocadas por políticas públicas correlacionadas à educação no campo? 2ª Visando promover a formação discente no espaço escolar, quem são os autores ativamente participativos das políticas públicas destinadas à educação no campo utilizadas pela escola? 3ª Nas políticas públicas destinadas à educação no campo utilizadas pela escola, há participação ativa dos docentes? 4ª Quais os instrumentos normativos apontados pela LDB são utilizados na

prática pedagógica para promover as políticas públicas destinadas à educação no campo na formação discente? 5ª Na hora de promover as políticas públicas destinadas à educação no campo na formação discente, quem são os personagens ativamente participativos da execução e da aplicabilidade do PPP? 6ª No currículo escolar, disponibiliza-se adaptação para implementar as políticas públicas destinadas à educação no campo? 7ª Na escola, onde há adaptações para promover as políticas públicas destinadas à educação no campo na formação discente? 8ª Que tipo de políticas públicas favoráveis à educação no campo são direcionadas para a formação continuada dos educadores? 9ª Visando promover políticas públicas favoráveis à educação no campo na formação discente, os professores da escola são agentes ativos na elaboração das normas pedagógicas aplicáveis no espaço escolar? 10ª Como se realizam as diretrizes curriculares trabalhadas na unidade de ensino contextualizadas às ações educacionais destinadas à educação no campo na formação discente? 11ª Perante novas propostas de atividades escolares que alterem a diretriz curricular favorecendo o promover de políticas públicas educacionais destinadas à educação no campo na formação discente, há resistência à realização de mudanças por parte dos professores? 12ª Na definição dos objetivos práticos associados à realidade discente, existe aprimoramento da autonomia docente favorável à aprendizagem dos alunos, sobretudo quanto à necessidade de lecionar conteúdos destinados à educação no campo? 13ª Em que ponto as formações continuadas favorecem o desenvolvimento de uma mentalidade favorável à educação no campo? 14ª Nas propostas pedagógicas favoráveis à educação no campo, onde estão presentes os suportes favoráveis à conscientização discente? 15ª As formações continuadas contribuem na aplicação subsequente de projetos escolares favoráveis à educação no campo? 16ª Em qual ação a escola desenvolve projetos favoráveis à educação no campo? 17ª Reconhecendo de forma razoável o contexto circundante, você se reconhece capaz de planejar e de avaliar as suas atividades didático-pedagógicas destinadas à educação no campo? 18ª Nos últimos anos, você fez algum curso de aperfeiçoamento relacionado às políticas públicas destinadas à educação no campo? 19ª Você considera a formação docente primordial à adequação do currículo escolar à educação no campo? 20ª É importante o ensino de educação física em

unidades escolares destinadas às comunidades do campo? 21^a De modo geral, é possível o uso de metodologias didático-pedagógicas favoráveis à educação no campo no ensino de educação física? 22^a Perante a necessidade de favorecer metodologias didático-pedagógicas destinadas à educação no campo no ensino de educação física, qual é o papel desempenhado pelos cursos de licenciatura para a formação discente? 23^a Qual fator tem mais relevância nas metodologias didático-pedagógicas aplicadas no ensino de educação física destinadas à educação no campo? 24^a Qual é o principal desafio da prática didático-pedagógica destinada à educação no campo na formação discente no ensino de educação física? 25^a Na prática didático-pedagógica destinada à educação no campo, qual o principal benefício para a formação qualitativa do aluno no ensino de educação física? 26^a Para você, o que ocorre quando o currículo escolar atua no sentido de favorecer ações destinadas à educação no campo no ensino de educação física? 27^a No momento, qual a maior dificuldade para que tudo transcorra de forma razoavelmente favorável em ações destinadas à educação no campo no ensino de educação física? 28^a Focando em ações destinadas à educação no campo, quais são as maiores dificuldades que limitam a prática didático-pedagógica do professor no ambiente escolar no ensino de educação física? 29^a O que favorece as metodologias do ensino de educação física, se focadas em ações destinadas à educação no campo, no âmbito da formação discente? e 30^a No momento, as metodologias do ensino de educação física favorecem o usufruto de projetos escolares favoráveis à educação no campo? Com estas variáveis, possibilita-se a realização de mais um objetivo específico da pesquisa, isto é, avalia-se de forma qualitativa as principais ideias e premissas que fundamentam o ensino de educação física em uma unidade escolar que funciona na zona rural, considerando os principais desafios que estão inerentes a consumação de uma atividade de tamanha envergadura

Ao seu turno, na terceira parte do questionário aplicado aos educadores apresenta-se: 1^a De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui ao ensino de educação física na escola? 2^a De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui aos seus alunos? 3^a De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui ao entendimento por parte dos alunos das explicações dos conteúdos de educação física ensinados em sala de aula? 4^a De 1

(um) a 10 (dez), qual nota você atribui para o nível de dificuldade de seus alunos em relação aos conteúdos de educação física? 5ª De um 1 (um) a 10 (dez), até que ponto as disciplinas que você estudou no seu curso de licenciatura facilitam o ensino do conteúdo de educação física no ambiente escolar? 6ª De um 1 (um) a 10 (dez), até que ponto a estrutura curricular do curso de licenciatura que você fez facilita o ensino do conteúdo de educação física no ambiente escolar? 7ª De um 1 (um) a 10 (dez), até que ponto os cursos de extensão e ou pós-graduação que você já fez facilitam o ensino do conteúdo de educação física no ambiente escolar? 8ª De um 1 (um) a 10 (dez), até que ponto as oficinas pedagógicas que você já fez facilitam o ensino do conteúdo de educação física no ambiente escolar?; e 9ª De acordo com a sua experiência no ambiente escolar, você considera que a grade curricular dos cursos de formação propende a preparar de maneira adequada o professor para lecionar a disciplina de educação física com a qualidade mínima que se espera? Com as respostas para estas questões, possibilita-se a realização de mais um objetivo específico da pesquisa, no caso o terceiro deste experimento em particular, ou seja, mensura-se a qualidade geral do ensino de educação física na unidade escolar pesquisada considerando o desempenho geral dos alunos pela perspectiva dos educadores entrevistados.

No questionário aplicado aos alunos aos alunos, indaga-se primeiro o seguinte: No momento, o conteúdo de educação física é ensinado de que forma? Quanto aos itens mensurados, apresentam-se as seguintes questões: 1º De 1 (um) a 10 (dez), até que ponto você gosta do conteúdo de educação física ensinado na escola? 2º De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui ao ensino de educação física na escola? 3º De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui ao seu professor de educação física? 4º De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui as explicações dos conteúdos ensinados pelo professor de educação física? 5º De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui para o seu nível de dificuldade em relação aos conteúdos de educação física? Agindo assim, possibilita-se realizar mais um objetivo específico da pesquisa, ou seja, dimensiona-se quantitativamente a experiência e as dificuldades do aluno entrevistado com a disciplina de educação física, visando compreender até que ponto isto poderá implicar em um desempenho geral de aprendizado aquém das expectativas iniciais que

permeiam o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o efetivar prático do quarto objetivo específico desta dissertação.

3.5 O MÉTODO DE LEITURA, ANÁLISE E COMPREENSÃO DOS DADOS

No âmbito da metodologia de pesquisa, indica-se que o método de leitura, análise e compreensão dos dados coletados desta atividade dissertativa deve corresponder à abordagem de pesquisa anteriormente descrita nas suas duas vertentes básicas. Deste jeito deve ser porque todas estas atividades demandam concordância plena à perspectiva teórico-epistemológica adotada na pesquisa que aqui se realiza de forma descritivo qualiquantitativa. De nada adianta colher uma grande quantidade de informações, através dos mais variados e mirabolantes métodos, se, por consequência, não é possível usá-los com inteligência, direcionando ao equacionamento do problema de pesquisa (BARBOSA, 2010).

Isso dito, para corresponder o horizonte qualitativo, todas as informações da atividade de pesquisa aqui efetivada são comparadas aos principais paradigmas apontados na fundamentação teórica as que definem as premissas básicas do assunto investigado mediante o método teórico-indutivo. Esta metodologia caracteriza-se pela construção de argumentações observando-se até onde o eixo paradigmático de uma ideia é concretizado in loco. Ou seja, é uma ferramenta metodológica de caráter empírico validada nos resultados observados e na consistência real das ideias apresentadas. Neste ponto, urge frisar que a abordagem qualitativa foi aplicada na leitura, na análise e na compreensão de todas as questões respondidas pelos educadores no questionário o qual foi anteriormente descrito para este estrato do universo em particular.

Ao seu turno, para o horizonte quantitativo, adota-se uma adaptação Escala Likert para mensurar fatores importantes à qualidade geral da pesquisa proposta. Com esta ferramenta metodológica, possibilita-se mensurar de modo adequado aspectos pertinentes à problemática investigada, isto de tal forma que as suas principais características, além dos seus desdobramentos imediatos, são compreendidas com a apresentação de uma média aritmética simples (LAKATOS; MARCONI, 2007, 2010).

Na prática a abordagem quantitativa se aplica tanto no questionário destinado aos alunos, como na prova escrita, a qual foi destinada a este estrato de pesquisa.

Prosseguindo, na leitura, na análise e na compreensão das premissas expostas nas questões mensuradas, se aplicam os seguintes critérios escalométricos: em todas as ocasiões em que o desempenho registrado variar entre 0% e 20%, ele será definido como totalmente insatisfatório; nas ocasiões em que este desempenho for registrado entre 20,01% e 40%, será definido como insatisfatório; quando o desempenho registrado variar entre 40,01% e 60%, será definido como sendo regular; se a variação do desempenho registrado variar entre 60,01 e 80%, será definido como satisfatório; e se este desempenho registrado variar entre 80,01% e 100%, ele será definido como totalmente satisfatório. Ao lado disto, em todas as ocasiões em que uma nota registrada variar entre “0” e “2,00”, o desempenho será considerado como insatisfatório; nos momentos em que uma nota registrada variar entre “2,01” e “4,00”, o desempenho será definido como regular em todas as ocasiões em que a nota registrada variar entre “4,01” e “6,00”; se variação da nota registrada variar entre “6,01” e “8,00”, o desempenho será considerado satisfatório; e quando a variação da nota for entre uma nota “8,01” e 10,00, o desempenho será definido como totalmente satisfatório. Estas duas escalas embasam-se na abordagem de Likert, como descreve Richardson (2008).

Em suma, caso o desempenho geral dos alunos apresente um escore geral satisfatório, será possibilitado afirmar que o ensino do conteúdo de educação física na unidade escolar pesquisada se realiza com qualidade.

3.6 TRATAMENTO DOS DADOS

Para esta atividade dissertativa, todas as informações coletadas no trabalho de campo consumado na unidade escolar pesquisada serão tabuladas no Editor de Planilhas Excel. Para isto, serão enquadrados aos preceitos básicos da Escala Likert, ao mesmo tempo em que sagram o método teórico-indutivo na construção das argumentações. Na prática, este procedimento satisfaz ao horizonte quali-quantitativo o qual aqui é adotado na efetivação de todas as atividades de pesquisa, como já

descrito antes. Assim Agindo, a investigação proposta cumpre o seu papel informando com propriedade, respeitando-se a horizonte de pesquisa escolhido, do melhor modo (BARBOSA, 2010).

Em qualquer estudo, o coroar todas as ações anteriores executadas sumaria no exibir de todos os resultados finais de uma pesquisa. O seu desígnio básico é divulgar o conhecimento para que experiências sejam compartilhadas de forma clara e objetiva. Acontecendo isto, o eixo teórico do tema estudado poderá reforçar as suas bases, comprovando hipóteses e ou refutando teorias prévias em ao término de tudo. A apresentação geral desta etapa da pesquisa deverá ser didática para que o resultado final da investigação seja compreendido por qualquer pessoa que acesse a apresentação dos dados (LAKATOS; MARCONI, 2007, 2010).

4 MARCO ANALÍTICO

Nesta parte da pesquisa dissertativa, apresenta-se a leitura, a análise e a compreensão integrativa de todas as perguntas que foram feitas com o instrumento de coleta de dados preenchido pelos educadores da unidade escolar pesquisada. Como tal, é uma atividade que possibilitará explorar a abrangência geral de das teorias que se aplicam de uma forma ou de outra ao experimento proposto, sobretudo aquelas que foram avaliadas no Marco Analítico.

A priori, a distribuição do conteúdo nesta parte da pesquisa visa corresponder todos os objetivos específicos do estudo, os quais já foram apresentados e explicados no Marco Introdutório. Agindo assim, possibilita-se um vislumbre apropriado de inúmeros aspectos que, de uma forma ou de outra, estão relacionados ao recorte temático adotado, ao mesmo tempo em que viabiliza o explorar minucioso da problemática proposta para esta atividade. É importante frisar que cada uma destas partes também leva em conta a natureza da abordagem de pesquisa apresentada no Marco Metodológico. Deste jeito deve ser para que tudo se efetive de maneira lógica, possibilitando, em paralelo, um experimento apropriadamente embasado, porquanto viabiliza a probabilidade do teste porvindouro de suas argumentações. Evidentemente, isto implica que serão viáveis resultados mais ou menos semelhantes em qualquer outra atividade que se embase em condições semelhantes ao que aqui se registra, de uma maneira ou de outra.

Na primeira parte deste capítulo, apresenta-se o perfil pessoal, profissional e motivacional de todos os educadores que foram entrevistados no decorrer da atividade de campo consumada na unidade escolar pesquisada. Na segunda parte, por sua vez, ajuíza-se de maneira qualitativa as variáveis teóricas básicas desta pesquisa, considerando até que ponto estão ou não consonantes a realidade antevista no decorrer da atividade de campo. A seguir, mensura-se a qualidade da prática da educação física na escola pesquisada, explorando um método de natureza quantitativa, inspirando na clássica abordagem de Likert. Por fim, exhibe-se as principais sugestões dos educadores da escola investigada para que as suas ações possam viabilizar ensino de qualidade com maior frequência, sobretudo quando são

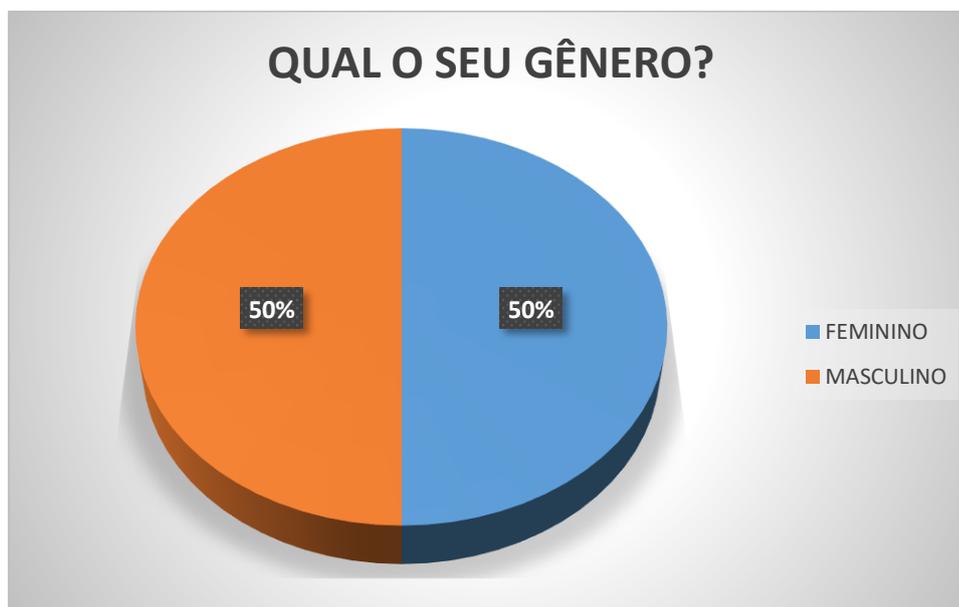
ministrados conteúdos consonantes ao saber científico. Atuando desta maneira, possibilita-se a construção paulatina de uma visão multidimensional apta a compreender de que maneira e quais são as principais perspectivas e desafios inerentes à prática da educação física na unidade escolar pesquisada.

4.1 PERFIL PESSOAL, PROFISSIONAL E MOTIVACIONAL

Na primeira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Qual o seu gênero? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Feminino”; “Masculino”; e “Outro”. São três opções distintas entre as quais só seria possível a escolha de uma delas.

Isso dito, registram-se a seguir os seguintes resultados no gráfico adiante, o qual é o primeiro desta atividade dissertativa:

Gráfico 1 - Gênero



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como visto no Gráfico 1, todos os educadores entrevistados na unidade escolar pesquisada são igualmente distribuídos entre o gênero, ou seja, o sexo “Feminino” ou o “Masculino”, porquanto tanto um como o outro apresentam um percentual de 50%. Por consequência, a possibilidade de resposta “Outro” não evidencia presença para item aqui avaliado.

Prosseguindo, na segunda pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Qual a sua idade? Aqui ficou ao critério do professor entrevistado na atividade de campo na unidade escolar pesquisada registrar a sua própria idade.

Como tal, são apontados os seguintes resultados no gráfico posterior:

Gráfico 2 - Idade



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No geral, foi possível resumir as idades registradas por todos os educadores entrevistados em 4 (quatro) estratos distintos, observando-se os dados expressos no Gráfico 2. O primeiro deles contempla profissionais que estão entre os 20 (vinte) e 30 (trinta) anos; o segundo reúne os profissionais que estão entre os 31 (trinta e um) e 40 (quarenta) anos; o terceiro agrupa todos os profissionais que estão com a idade entre os 41 (quarenta e um) e 50 (cinquenta) anos; e no quarto estrato agrupam-se todos os entrevistados que já apresentam uma idade pessoal acima dos 50 (cinquenta) anos. Na prática, os dois estratos que apresentam percentuais mais elevados são o segundo (entre 31 e 40 anos) e o terceiro (entre 41 e 50), os quais apresentam 33% para cada um em particular. Por sua vez, o primeiro (entre os 20 e 30 anos) e quarto (mais de 50 anos) computam um percentual de 17% cada um deles.

Com isso expresso, é possível afirmar que os profissionais entrevistados são pessoas na idade adulta em plena capacidade produtiva e que possuem uma experiência de vida relativamente razoável, porquanto são maduros. Isto tudo,

certamente podem contribuir para uma prática educativa de melhor qualidade, sobretudo com o acréscimo de suas experiências de vida com maior frequência.

Como visto no gráfico 5, as respostas espontaneamente anotadas pelos educadores entrevistados possibilitaram a consumação de quatro estratos distintos. Por sua vez, estes estratos estão frequencialmente distribuídos do seguinte modo no quadro adiante:

Quadro 1- idade dos educadores entrevistados

IDADE DOS EDUCADORES ENTREVISTADOS	
Frequência	27, 28 , 33, 33, 35, 35, 42, 45, 45, 45, 51 e 55 anos.
Menor idade	27 anos.
Maior idade	55 anos.
Idade mais comum	45 anos (com 3 aparições)
Idade média	39 anos (aproximadamente).

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Diante dos dados expressos no Quadro 1, nota-se que as idades dos entrevistados vão dos 27 aos 55 anos. A pessoa mais nova afirmou que tinha 27 anos no momento do da pesquisa, enquanto a mais velha disse que já tinha 55 anos. A idade média deles ficou em aproximadamente 39 anos. Aliás, a idade mais comum entre os educadores entrevistados são os 45 anos com 3 (três) aparições. Portanto, os educadores entrevistados são adultos jovens, entretanto com uma boa dose se experiência de vida.

Em tese, isso significa que poderão oferecer uma boa dose de experiência no ambiente escolar, caso desejem, ou que sintam à vontade para tanto, implicando em uma atividade de ensino de melhor qualidade em determinadas ocasiões. Claro que isto é apenas uma tese que poderá ser comprovada mais adiante no experimento que aqui se consuma.

Na terceira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Qual o seu estado civil? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Solteiro”; “Casado”; e “Outro”. Mais uma vez, são três opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Desse modo, no próximo gráfico, são consumados os seguintes resultados experimentais:

Gráfico 3 - Estado civil



Gráfico 3.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como visto no Gráfico 3, todas as três opções de resposta foram, de uma forma ou de outra, escolhidas entre todos os educadores entrevistados no decorrer da atividade de campo. Os dois primeiros extratos registraram os maiores valores percentuais, porquanto a opção “Solteiro” e a alternativa “Casado” cada uma delas consumou em particular um percentual de 42% ao todo. Por sua vez, a opção “Outros” ficou com apenas 16%. É importante frisar que como “Outros” considera-se todas as uniões estáveis, o que na prática implica em uma união afetiva igualada ao casamento civil legalmente aceito no Brasil. Portanto, entre as três opções oferecidas para

resposta é possível visualizar dois grupos distintos. No primeiro deles, ficam apenas os declaradamente solteiros com 42%. No outro, por sua vez, estão os que se declaram casados ou que estão em uma união estável, o que na realidade alcançam, juntos, um percentual total de 58% ao todo.

Isso, tese, implica que a maioria inequívoca de todos os educadores entrevistados são pessoas que estão experimentando uma situação familiar de maior responsabilidade. Isto, em parte, também implica na tese de que estão mais conscientes da importância da educação de qualidade, visto que estão experimentando um conjunto maior de responsabilidades no dia a dia. Claro que isto implica em tese que carece de informações extras para se confirmar como tal neste experimento em particular¹.

Na quarta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Qual o seu nível atual de escolaridade? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Graduação”; “Graduação com especialização”; “Mestrado”; e “Doutorado”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Assim sendo, possibilitam-se os seguintes resultados no gráfico seguinte:

Gráfico 4 - Nível de escolaridade



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

¹ Esta tese poderá ser melhor avaliada ou até mesmo comprovada em questões posteriores desta parte do experimento, porquanto são direcionadas aos aspectos motivacionais. No momento, apenas isto pode ser dito.

Diante dos resultados expressos no Gráfico 4, todas as três opções de resposta foram, mais uma vez, escolhidas entre todos os educadores entrevistados no decorrer da atividade de campo na unidade escolar pesquisada, de igual modo à questão anterior. No entanto, desta vez, os dois últimos extratos registraram os maiores valores percentuais, visto que a opção “Graduação” e a alternativa “Graduação com especialização” cada uma delas efetivou em particular um percentual de 42% ao todo. Ao seu tempo, a opção “Mestrado” apresentou o menor percentual, ou seja, 16%. Na prática, isto significa que os educadores entrevistados apresentam pelo menos o nível de escolaridade mínimo que se espera para que exerçam as suas funções em uma sala de aula com a qualidade desejada. Aliás, aparentemente estão até em melhores condições que muitas outras escolas, porquanto 58% deles afirmaram que possuem pelo menos uma especialização em curso.

Mais adiante, será observado até que ponto isto repercutirá na qualidade geral da atividade de ensino do conteúdo de educação física. Certamente repercutirá de algum modo, mesmo que isto não possa ser mensurado aqui, em um primeiro momento. Mesmo assim, em tese pelo menos, é possível afirmar que um professor adequadamente formado poderá cumprir do melhor jeito as suas funções laborais na hora de ensinar o conteúdo que lhe diz respeito.

Na quinta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Há quanto tempo você atua na área da educação? Aqui mais uma vez ficou ao critério do professor entrevistado na atividade de campo registrar a sua própria resposta.

Isso dito, no Gráfico precedente constatam-se os seguintes resultados:

Gráfico 5 - Tempo de atuação na educação



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como visto no gráfico 5, as respostas espontaneamente anotadas pelos educadores entrevistados possibilitaram a consumação de quatro estratos distintos. Por sua vez, estes estratos estão frequencialmente distribuídos do seguinte modo: 14% afirmaram que atuam na área da educação há menos de 5 anos; 36% disseram que atuam entre 5 e 10 anos na área da educação; outros 36 falaram que estão trabalhando na área da educação entre 10 e 15 anos pelo menos; e os outros 14% restantes declararam que estão no campo da educação a mais de 15 anos no momento.

Com esses resultados, é possível afirmar que são profissionais experientes, porquanto já estão familiarizados com as atividades e com todas as consequências que são comuns no âmbito da educação. Isto se reforça ainda mais observando o seguinte quadro:

Quadro 2 - Tempo médio de serviço

TEMPO MÉDIO DE SERVIÇO	
Frequência	4, 4, 6, 7, 8, 8, 12, 12, 12, 13, 16 e 16 anos.
Menor tempo	4 anos (com 2 aparições).
Maior tempo	16 anos (com 2 aparições).
Tempo mais comum	12 anos (com 3 aparições).
Tempo médio	9 anos (aproximadamente).

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Perante os dados expressos no Quadro 2, constata-se que o tempo de serviço dos educadores entrevistados na área da educação vai dos 4 aos 16 anos. As duas pessoas que menos tempo trabalham na área afirmaram que já realizam isto há 4

anos no máximo, enquanto as duas que mais tempo atuam neste campo realizam isto há 16 anos. O tempo médio de trabalho deles ficou em aproximadamente 9 (nove) anos. O tempo de serviço mais comum na educação é de 12 (doze) anos com três aparições.

Os educadores entrevistados, por consequência, são profissionais com uma boa dose de experiência de trabalho. Isto implica que, em tese, estão em melhores condições de oferecer ensino de qualidade aos educandos que estudam na unidade escolar pesquisada.

Na sexta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: No momento, em que tipo de instituição de ensino você atua? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Pública”; e “Privada”. Nesta parte da pesquisa, foi oferecida a possibilidade de escolher mais de uma opção como resposta, ao mesmo tempo, caso preciso fosse.

Desse modo, no gráfico seguinte computam-se os resultados a seguir:

Gráfico 6 - Instituição em que atua

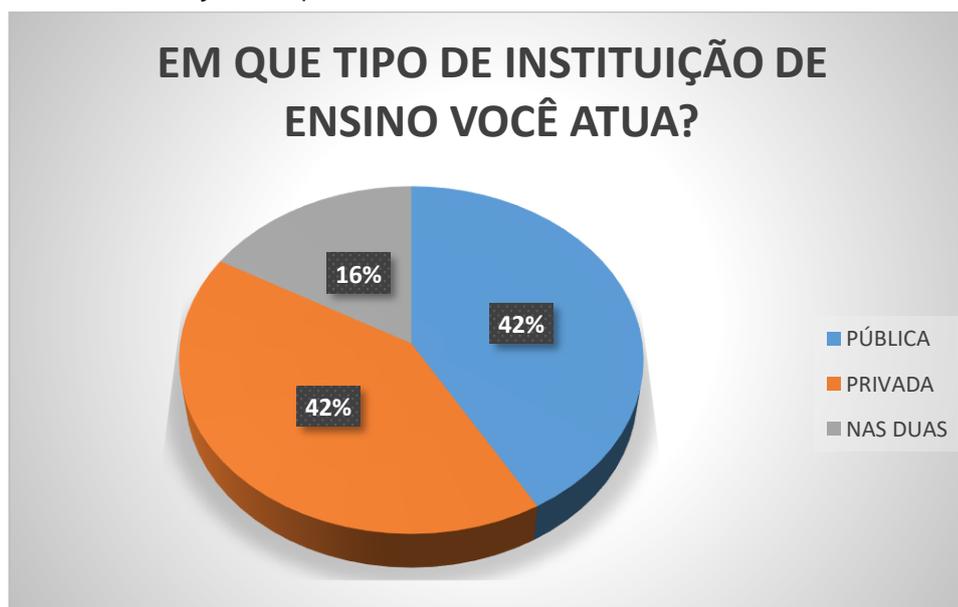


Gráfico 6.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Considerando os resultados expressos no Gráfico 6, as duas opções de resposta foram escolhidas entre todos os educadores entrevistados no decorrer da atividade de campo na unidade escolar pesquisada. Aliás, mais do que isto: as duas foram igualmente escolhidas. Com isso, possibilita-se os seguintes percentuais: “Pública” ficou com 42% e “Privada” também consumou os mesmos 42% em paralelo.

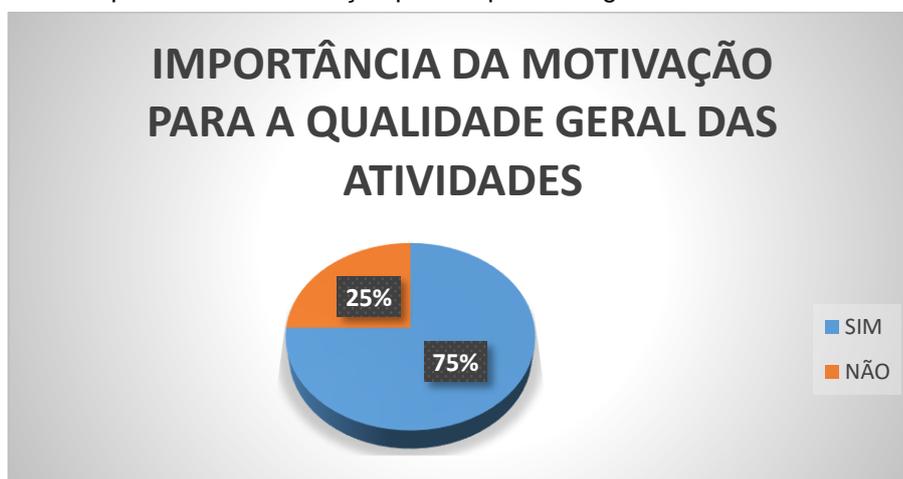
Tudo isto ao mesmo tempo em que 16% dos entrevistados escolheram as duas alternativas de uma só vez.

Com esses resultados, é possível afirmar que os educadores entrevistados estão cientes das dificuldades bem como das cobranças que são comuns em um ambiente de ensino público ou privado. Claro que em âmbito legal não é para existir diferenças entre uma escola ou outra. De qualquer maneira, em cada um destes ambientes há exigências que lhes são comuns, implicando em situações inusitadas com muita frequência. Mesmo assim, o ideal é oferecer o melhor ensino, fomentando a qualidade de aprendizado com a frequência socialmente desejada no momento. Óbvio que isto implica em desafios dos mais variados tipos e intensidades. Estes desafios poderão limitar a qualidade geral das ações realizadas no ambiente de ensino em muitas ocasiões. Entretanto, isto não implica em uma situação que não possa ser resolvida, desde que existam meios e vontade para tanto.

Na sétima pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Para você, é importante a motivação para a qualidade geral das atividades realizadas no ambiente de ensino? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Também são oferecidas aqui quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Dito isso, a seguir apresentam-se os seguintes resultados no gráfico precedente:

Gráfico 7 - importância da motivação para a qualidade geral das atividades



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Diante dos resultados expressos no Gráfico 7, observa-se que das quatro possibilidades de resposta apenas duas delas foram escolhidas pelos educadores entrevistados no decorrer da atividade de campo que se efetivou na unidade escolar pesquisada. As respostas escolhidas foram: o “Sim” com 75%; e o “Não” com os outros 25% restantes.

É importante frisar que essas duas possibilidades são diametralmente opostas, ou seja, a escolha de uma delas automaticamente significa na eliminação completa da outra, visto que os seus resultados são antagônicos. Na prática, o resultado consumado implica no reconhecimento por parte dos sujeitos entrevistados da relevância geral da motivação para o consumir de qualquer atividade que se faça necessária na esfera escolar.

Profissionais desmotivados normalmente ocasionam desempenho geral insatisfatório na prestação de qualquer serviço, incluindo-se aqui a atividade de ensino. Se a intenção é consumir uma atividade de qualidade, o ideal é que os profissionais estejam motivados, ou pelo menos comprometidos com as ações que precisam realizar em sala de aula. A motivação é indispensável em qualquer atividade, sobretudo para aquelas que se efetivam mediante o contato pessoal. Por consequência, a sua qualidade é intrinsecamente relacionada ao desempenho geral que se vislumbra em qualquer atividade, incluindo-se aqui aquelas que são comuns ao espaço escolar.

Na oitava pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: No momento, até que ponto você se sente motivado para continuar atuando na área da educação? Para este item, disponibilizou-se uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota. No próximo gráfico, estão consumados os seguintes resultados:

Gráfico 8 - motivado para continuar atuando na área da educação



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como se efetiva no Gráfico 8, as notas escolhidas pelos educadores entrevistados na unidade escolar pesquisada foram distribuídas entre os valores de uma nota 6 (seis) e uma nota 10 (dez). Na prática, estes valores consumaram os seguintes percentuais: a nota 6 ficou com 8%, a nota 7 ficou com 17%, a nota 8 ficou com 42%, a nota 9 ficou com 25% e a nota 10 ficou com um percentual de 8%.

Considerando um percentual de aproveitamento médio satisfatório, constata-se que estas notas estão se concentrando entre as notas 8 e 9 (com 67% no conjunto), ao mesmo tempo em que pelo menos 8% das notas escolhidas representam o valor máximo possível para uma nota a ser escolhida pelos educadores entrevistados.

Isso implica em afirmar que existe uma atribuição positiva para a motivação pessoal dos educadores entrevistados no decorrer da atividade de campo. Óbvio que isto não implica que não existam desafios pessoais para se motivar no ambiente escolar na hora de ensinar. Contudo, existe uma predominância geral de uma motivação apropriada aos objetivos desejados para a qualidade geral do ensino na escola que se estuda nesta atividade dissertativa.

Estes resultados estão complementados na seguinte tabela:

Tabela 1 - Até que ponto motivado para continuar atuando na área da educação.

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	0	1	2	5	3	1
SOMATÓRIO GERAL					97				
MENOR NOTA					Nota 6 (com 1 aparição)				
MAIOR NOTA					Nota 10 (com 1 aparição)				
MODA					Nota 8 (com 5 aparições)				
MEDIANA					8,00				
MÉDIA					8,08				

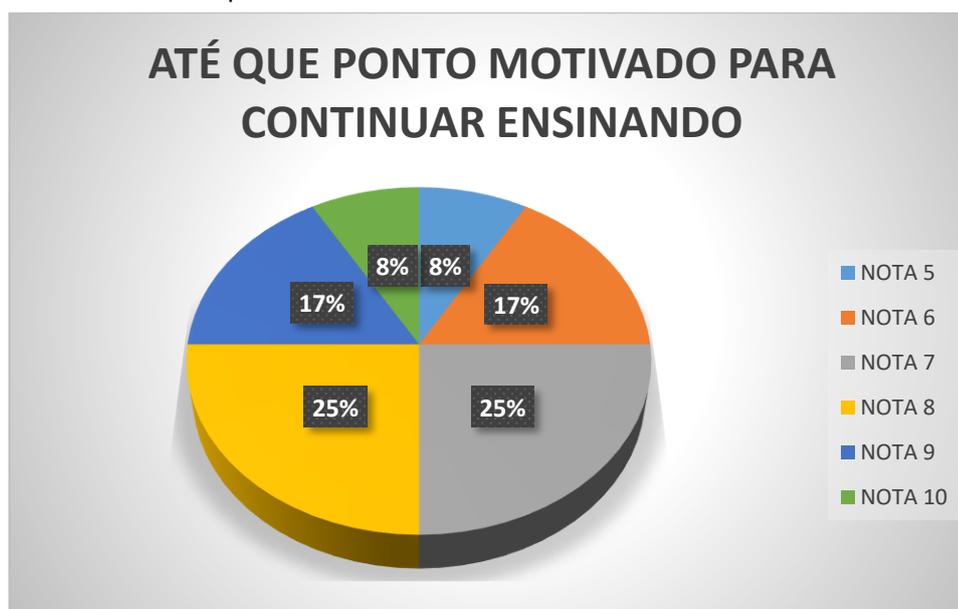
Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como descrito na Tabela 1, entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 5 (cinco) últimas foram manifestas na frequência geral das notas que estão aqui registradas. Com isto, a nota 6 exibiu 1 (uma) aparição, a nota 7 (seis) apresentou 2 (duas) aparições, a nota 8 (sete) consumou 5 (cinco) aparições, a nota 9 (nove) também efetivou 3 aparições e a nota 10 realizou 1 aparição, totalizando-se 12 (doze) aparições ao todo. Seguindo, o somatório geral alcançou 97 pontos, a menor nota foi 6 (com 1 aparição, como já dito) e a maior nota foi 10 (também com 1 aparição, como já dito mais uma vez). Ao mesmo tempo em que a nota moda se consuma em uma nota 8 (com 5 indicações) e a mediana ficou em uma nota 8,00, a média registrada aqui é de 8,08.

Por tudo isso, esses resultados indicam que até 80,8% dos educadores atribuíram uma avaliação positiva para a motivação pessoal no campo da educação. Acontecendo isto, é possível afirmar, pelo menos em tese, que existe um indicativo inequívoco de que no ambiente escolar investigado as aulas de educação física são executadas com relativa qualidade, possibilitando em contrapartida um aprendizado adequado em paralelo, ou que pelo menos existe interesse em ensinar com qualidade o saber de natureza científica em todas as ocasiões e contextos. Afinal profissionais motivados com as próprias atividades normalmente apresentam melhores resultados gerais na consumação de suas atividades diárias de trabalho. Claro que os desafios continuarão a existir. No entanto, não serão tão marcantes, ou pelo menos estão passíveis de solução rápida, caso exista interesse para isto, além de recursos para tanto.

Na nona pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: No momento, até que ponto você se sente motivado para continuar ensinando? Aqui também se disponibilizou uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota. Estão consumados os seguintes resultados, no próximo gráfico:

Gráfico 9 - Motivado para continuar ensinando



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Perante os resultados expressos no Gráfico 9, as notas escolhidas pelos educadores entrevistados na unidade escolar pesquisada foram distribuídas entre os valores de uma nota 6 (seis) e uma nota 10 (dez). Com isto, estes valores consumaram os seguintes percentuais: a nota 6 ficou com 8%, a nota 7 ficou com 17%, a nota 8 ficou com 42%, a nota 9 ficou com 25% e a nota 10 ficou com um percentual de 8%, de igual modo aos resultados apresentados para a análise da questão anterior.

Desse jeito, nota-se mais uma vez um percentual de aproveitamento médio satisfatório, porquanto os valores expressos estão se concentrando entre as notas 8 e 9 (com 67% no conjunto), isto ao mesmo tempo em que pelo menos 8% das notas escolhidas representam o valor máximo possível, ou seja, uma nota 10.

Nessas condições, é possível vaticinar que existe uma atribuição positiva para que o sujeito entrevistado no decorrer da atividade de campo continue ensinando. Mais uma vez, isto não insinua que não existam desafios pessoais para se motivar no ambiente escolar na hora de ensinar. De qualquer maneira, predomina uma sensação geral de motivação apropriada aos objetivos desejados para a qualidade geral do ensino, uma sensação que alimenta o interesse pessoal do educador em continuar atuando no campo da educação por mais tempo.

Mais uma vez, estes resultados estão complementados na seguinte tabela:

Tabela 2 - Até que ponto motivado para continuar ensinando

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	0	1	2	5	3	1
SOMATÓRIO GERAL					97				
MENOR NOTA					Nota 6 (com 1 aparição)				
MAIOR NOTA					Nota 10 (com 1 aparição)				
MODA					Nota 8 (com 5 aparições)				
MEDIANA					8,00				
MÉDIA					8,08				

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como antevisto na Tabela 2, na frequência geral de notas entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 5 (cinco) últimas foram manifestas nesta parte do experimento. Isto dito, a nota 6 expôs 1 (uma) aparição, a nota 7 (seis) exibiu 2 (duas) aparições, a nota 8 (sete) consumou 5 (cinco) aparições, a nota 9 (nove) efetivou 3 aparições e a nota 10 realizou 1 aparição, totalizando 12 (doze) aparições. Por consequência, o somatório geral alcançou 97 pontos, a menor nota foi 6 (com 1 aparição, como já dito) e a maior nota foi 10 (também com 1 aparição, como já dito mais uma vez). Ao mesmo tempo em que a nota moda se consuma em uma nota 8 (com 5 indicações) e a mediana ficou em uma nota 8,00, a média registrada aqui é de 8,08. Estes resultados são exatamente idênticos ao que já tinha se sucedido na observação da tabela anterior, reforçando a qualidade geral das respostas que são apresentadas tanto lá como aqui.

Seguindo, esses resultados indicam que até 80,8% dos educadores atribuíram uma avaliação positiva para a motivação pessoal para continuarem atuando no campo da educação. Nestas condições, é possível vaticinar que realmente há um indicativo

inequívoco de que no ambiente escolar investigado as aulas de educação física são executadas com qualidade. Por isto, fomenta-se um aprendizado apropriado em paralelo, explorando o conteúdo de educação física do melhor modo. Como já dito antes, assim se sucede porque profissionais motivados com as próprias atividades apresentam com frequência melhores resultados gerais na consumação de suas atividades diárias no ambiente de trabalho, incluindo-se aqui o espaço escolar.

Isso não implica que os desafios diários deixarão de existir. Eles continuarão presentes, mas serão resolvidos com certa celeridade, pois o ambiente geral de ensino é muito bom, ou pelo menos os atritos são facilmente resolvidos, porque existe interesse genuíno para isto.

4.2 AJUIZAMENTO QUALITATIVO DAS VARIÁVEIS DE PESQUISA

Na primeira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Nesta unidade escolar, há ações provocadas por políticas públicas correlacionadas à educação no campo? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; e “Não”. Neste ponto, são oferecidas duas opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Desse modo, no gráfico a seguir estão presentes os seguintes resultados:

Gráfico 10 - ação aprovada por políticas públicas



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como visto no Gráfico 10, as duas possibilidades de resposta apresentadas aqui foram escolhidas pelos educadores entrevistados. Sendo assim, 75% deles afirmaram que “Sim”, ou seja, há ações provocadas por políticas públicas correlacionadas à educação no campo, enquanto os outros 25% afirmaram justamente o contrário, isto é, que “Não” há provocadas por políticas públicas correlacionadas à educação no campo. De qualquer jeito, tanto para uma alternativa como para a outra não foi dito o que seriam estas ações destinadas de maneira específica para a educação no campo. Isto, todavia, não foi indagado nesta parte do experimento dissertativo. Por consequência, não precisaria ser dito também.

Na segunda pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Visando promover a formação discente no espaço escolar, quem são os autores ativamente participativos das políticas públicas destinadas à educação no campo utilizadas pela escola? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Os docentes”; “Os diretores”; “Os coordenadores”; “A comunidade escolar”; e “Todos os personagens anteriores”. Neste ponto, são oferecidas cinco opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Por consequência, os seguintes resultados são expressos no próximo gráfico:

Gráfico 11 - autores ativamente participativos



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Perante os resultados expressos no Gráfico 11, nota-se que das 5 (cinco) possibilidades de resposta foram escolhidas apenas 3 (três) as quais seriam: “Os

docentes” com 42%, “Os diretores” também com 42% e “Os coordenadores” com os outros 16%.

Na terceira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Nas políticas públicas destinadas à educação no campo utilizadas pela escola, há participação ativa dos docentes? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; e “Não”. Neste ponto, são oferecidas duas opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Desse jeito, computam-se os seguintes resultados no gráfico a seguir:

Gráfico 12 - participação ativa dos docentes



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

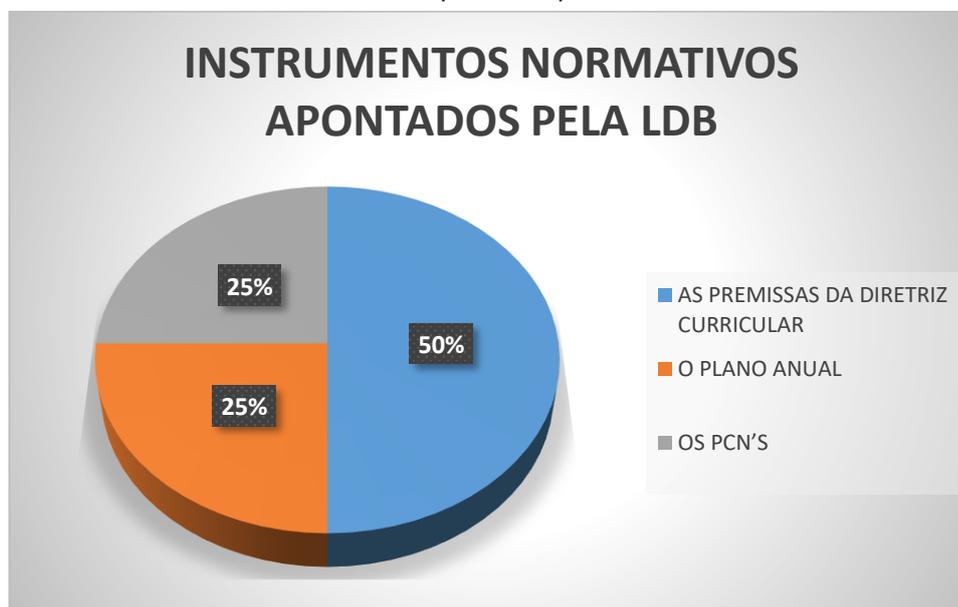
Considerando os resultados expressos no Gráfico 12, verifica-se que as 2 (duas) possibilidades de resposta foram escolhidas pelos educadores que foram entrevistados no decorrer da atividade de campo que foi consumada na unidade escolar pesquisada. Sendo assim, 75% deles afirmaram que há participação ativa dos docentes nas políticas públicas destinadas à educação no campo utilizadas pela escola, enquanto os 25% falaram justamente o contrário, ou seja, que não existe participação ativa dos docentes nas políticas públicas destinadas à educação no campo utilizadas pela escola.

Na quarta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Quais os instrumentos normativos apontados pela LDB são utilizados na prática pedagógica para promover as políticas públicas destinadas à educação no campo na formação

discente? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “As premissas da diretriz curricular”; “O plano anual”; “Os PCN’S”; e “Todos os instrumentos anteriores”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Isso dito, os seguintes resultados são computados no gráfico a seguir:

Gráfico 13 - instrumentos normativos apontados pela LDB



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No Gráfico 13, constata-se que das 4 (quatro) possibilidades de resposta três delas foram escolhidas pelos educadores entrevistados na consumação da atividade de campo consumada na unidade escolar estudada nesta atividade dissertativa. Isto dito, para 50% dos entrevistados os instrumentos normativos apontados pela LDB são utilizados na prática pedagógica para promover as políticas públicas destinadas à educação no campo na formação discente estão resumidos “nas premissas da diretriz curricular”; para 25% deles isto se vislumbra no “Plano anual”, enquanto que para os outros 25% esta é uma atividade que se efetiva apenas nos “PCN’S”.

Com esses resultados, nota-se que, mesmo na possibilidade real da ação conjunta das três alternativas escolhidas como resposta para a pergunta que nesta parte se avalia, os educadores entrevistados não atuaram desta maneira. Ou seja, simplesmente escolheram apenas uma delas e ignoraram por completo a possibilidade das outras.

Certamente esta escolha tem uma razão de ser. Aliás, isto talvez seja a incapacidade da direção da escola e dos profissionais que lá atuam (de maneira geral)

de vislumbrarem uma perspectiva de planejamento fundamentada em uma abordagem integral. De algum jeito, isto implica em algumas falhas nas ações que serão executadas, ou pelo menos no decréscimo da qualidade final que poderia ser obtida caso o planejamento seguisse neste rumo. Isto tudo, todavia, são apenas conjecturas as quais estão passíveis de comprovação ou de uma provável refutação nas páginas subsequentes desta atividade dissertativa.

Na quinta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Na hora de promover as políticas públicas destinadas à educação no campo na formação discente, quem são os personagens ativamente participativos da execução e da aplicabilidade do PPP? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Os docentes e alunos”; “O diretor e o coordenador”; e “A comunidade escolar como um todo”². Neste ponto, são oferecidas três opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Para tanto, a seguir são expressos no gráfico adiante os seguintes resultados:

Gráfico 14 - Personagens ativamente participativos



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Diante dos resultados que estão resumidos no Gráfico 14, observa-se que apenas 2 (duas) das 3 (três) possibilidades de resposta foram igualmente escolhidas pelos educadores entrevistados no decorrer da atividade de campo. Com isto, para 50% dos entrevistados os personagens ativamente participativos da execução e da

² No caso, aqui considerou-se como comunidade escolar apenas os personagens que estão diretamente envolvidos ou que serão beneficiados com as atividades de ensino que são realizadas na escola pesquisada.

aplicabilidade do PPP na hora de promover as políticas públicas destinadas à educação no campo na formação discente são “os docentes e os alunos”, contudo para os outros 50% deles seriam apenas “o diretor e o coordenador” da unidade escolar pesquisada.

Na sexta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: No currículo escolar, disponibiliza-se adaptação para implementar as políticas públicas destinadas à educação no campo? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas³.

Dito isso, no gráfico seguintes são exibidos os seguintes resultados:

Gráfico 15 - adaptação para implementar as políticas públicas



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Considerando os resultados sintetizados no Gráfico 15, observa-se que apenas 2 (duas) das 4 (quatro) possibilidades de resposta foram escolhidas pelos educadores entrevistados no decorrer da atividade de campo. Nestas condições, 25% dos entrevistados afirmaram que o currículo escolar disponibiliza adaptação para implementar as políticas públicas destinadas à educação no campo; enquanto os 75%

³ Mais uma vez, é possível atuar desta maneira porque se vislumbra que as atividades que são resumidas como possibilidade de resposta são passíveis de uma ação conjunta mais ou menos variável. Por consequência, é lícito permitir que isto possa ser visto de algum modo nos resultados gerais deste experimento, sobretudo no corpo da resposta que se aplicará ao questionamento que se estabelece nesta parte da pesquisa.

restantes afirmaram justamente o contrário, ou seja, que o currículo escolar não oferece possibilidade de adaptação para implementar as políticas públicas destinadas à educação no campo. São duas respostas diametralmente opostas, as quais implicam em resultados totalmente distintos na prática.

Na sétima pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Na escola, onde há adaptações para promover as políticas públicas destinadas à educação no campo na formação discente? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Nas ações metodológicas”; “Nos projetos e práticas”; “Nos conteúdos”; “No processo avaliativo”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas cinco opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas⁴.

Assim sendo, no gráfico seguinte computam-se os seguintes resultados:

Gráfico 16 - Adaptações para promover as políticas públicas



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Diante dos resultados compendiados no Gráfico 16, nota-se que, no decorrer da atividade de campo, 4 (quatro) das 5 (cinco) possibilidades de resposta foram escolhidas pelos educadores entrevistados. Com isto, 50% dos entrevistados afirmaram que na escola existem adaptações para promover as políticas públicas destinadas à educação no campo na formação discente “Nas ações metodológicas”;

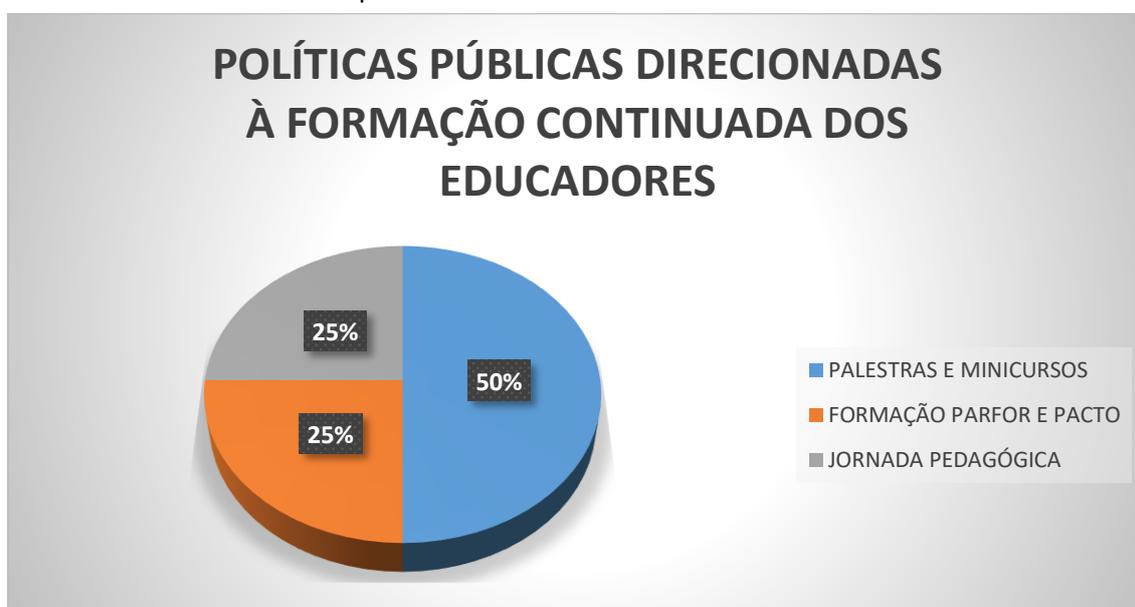
⁴ Mais uma vez, é possível atuar desta maneira porque se vislumbra que as atividades que são resumidas como possibilidade de resposta são passíveis de uma ação conjunta mais ou menos variável. Com isto, é lícito permitir que isto possa ser visto de algum modo nos resultados gerais deste experimento, sobretudo no corpo da resposta que se aplicará ao questionamento que se estabelece nesta parte da pesquisa.

para três estratos distintos de 16% cada um deles isto se observa “Nos projetos e práticas”; “Nos conteúdos”; e “No processo avaliativo”, respectivamente⁵.

Na oitava pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Que tipo de políticas públicas favoráveis à educação no campo são direcionadas para a formação continuada dos educadores? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Palestras e minicursos”; “Formação PARFOR e Pacto”; “Jornada pedagógica”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Sendo assim, estão expressos os seguintes resultados no próximo gráfico:

Gráfico 17 - Políticas públicas direcionadas



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No gráfico 17, observa-se que 3 (três) das 4 (quatro) possibilidades de resposta foram escolhidas pelos educadores entrevistados. Por consequência, no decorrer desta atividade de pesquisa, as políticas públicas favoráveis à educação no campo direcionadas à formação continuada dos educadores se vislumbram em pelo menos 50% das ocasiões em palestras e minicursos; enquanto para outros 25% isto é algo

⁵ É importante frisar que estes resultados foram arredondados. Quantitativamente 6 (seis) dos 12 (doze) educadores entrevistados afirmaram que na escola existem adaptações para promover as políticas públicas destinadas à educação no campo na formação discente “Nas ações metodológicas”, enquanto 2 (dois) deles disseram que isto se sucede “Nos projetos e práticas”, outros 2 “Nos conteúdos” e os 2 “No processo avaliativo”.

que se efetiva na “Formação PARFOR e Pacto”; e para os 25% restantes esta é uma atividade que se consoma na Jornada pedagógica”.

Na nona pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Visando promover políticas públicas favoráveis à educação no campo na formação discente, os professores da escola são agentes ativos na elaboração das normas pedagógicas aplicáveis no espaço escolar? A liberdade a ser dada e, sobretudo, experimentada por qualquer equipe pedagógica, incluindo-se aqui os educadores que labutam diretamente em sala de aula, é uma das premissas mais importantes para a autonomia no ambiente escolar.

Isso, na prática, é uma realidade que não pode se consumir, visto que as limitações ideológicas impostas pelo ente estatal mediante o MEC impedem o usufruto da liberdade plena em sala de aula. Certamente é imprescindível a determinação de linhas mestras que possam servir como orientadoras gerais da base curricular mínima a ser ensinada. Isto, todavia, não pode se transformar em uma imposição que limite de forma exacerbada o discernimento pessoal do educador.

Em suma, o ideal é bom senso para que o processo educativo se realize de maneira qualitativa com maior frequência. Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Isso dito, os seguintes resultados são exibidos no gráfico a seguir:

Gráfico 18 – Os professores da escola são agentes ativos



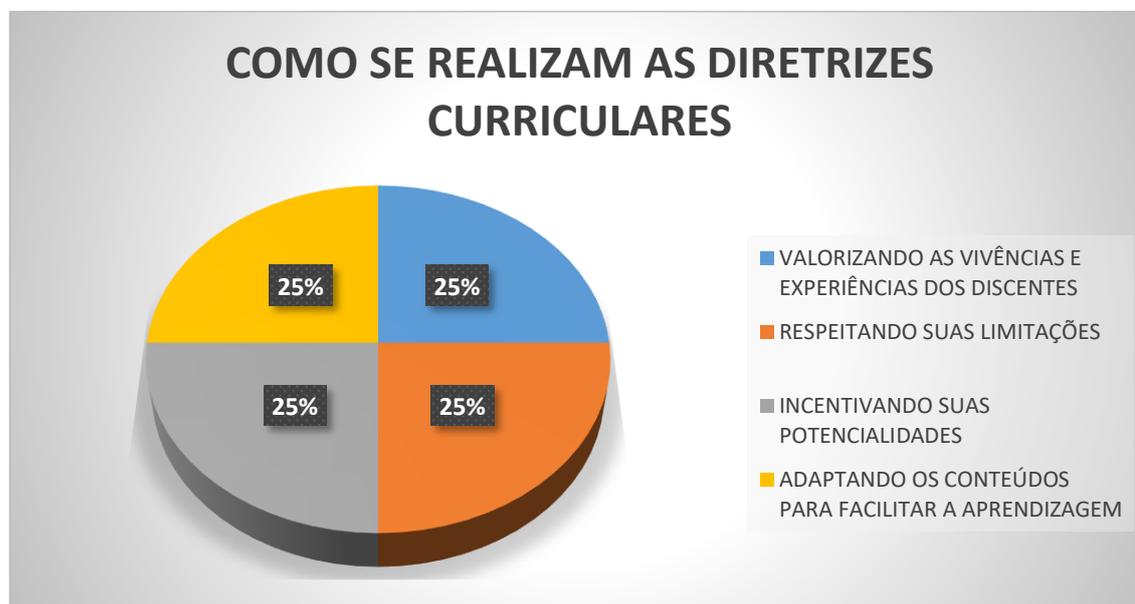
Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo. Aliás, isto tudo se vislumbra nos resultados que estão resumidos no Gráfico 18, logo acima. Com isto, para a maioria dos entrevistados, ou seja, para 75% deles os professores da escola são “Sim” agentes ativos na elaboração das normas pedagógicas aplicáveis no espaço escolar, enquanto para outros 25% a resposta seria “Não”, visto que estes sujeitos desconsideram, de uma forma ou de outra, o promover de políticas públicas favoráveis à educação no campo na formação discente no decorrer de suas atividades.

Na décima pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Como se realizam as diretrizes curriculares trabalhadas na unidade de ensino contextualizadas às ações educacionais destinadas à educação no campo na formação discente? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Valorizando as vivências e experiências dos discentes”; “Respeitando suas limitações”; “Incentivando suas potencialidades”; “Adaptando os conteúdos para facilitar a aprendizagem”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas cinco opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Desse jeito, no gráfico seguinte estão expressos estes resultados:

Gráfico 19 - Como se realizam as diretrizes curriculares



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No gráfico 19, observa-se que das 5 (cinco) possibilidades de resposta oferecidas aos educadores entrevistados 4 (quatro) foram espontaneamente utilizadas no decorrer da atividade dissertativa realizada na unidade escolar pesquisada. Com isto, no conjunto geral dos resultados que aqui podem ser apresentados vislumbram-se os seguintes percentuais: 25% dos sujeitos entrevistados afirmaram que as diretrizes curriculares trabalhadas na unidade de ensino contextualizadas às ações educacionais destinadas à educação no campo na formação discente se realizam “Valorizando as vivências e experiências dos discentes”; para outros 25% isto se consuma 25% “Respeitando suas limitações”; por sua vez, para outros 25% esta é uma atividade que se concretiza “Incentivando suas potencialidades”; e para os 25% restantes isto tudo é algo se vislumbra apenas “Adaptando os conteúdos para facilitar a aprendizagem”.

Na décima primeira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Perante novas propostas de atividades escolares que alterem a diretriz curricular favorecendo o promover de políticas públicas educacionais destinadas à educação no campo na formação discente, há resistência à realização de mudanças por parte dos professores? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Dito isso, no gráfico seguinte estão consumados os resultados a seguir:

Gráfico 20 - Há resistência à realização de mudanças por parte dos professores



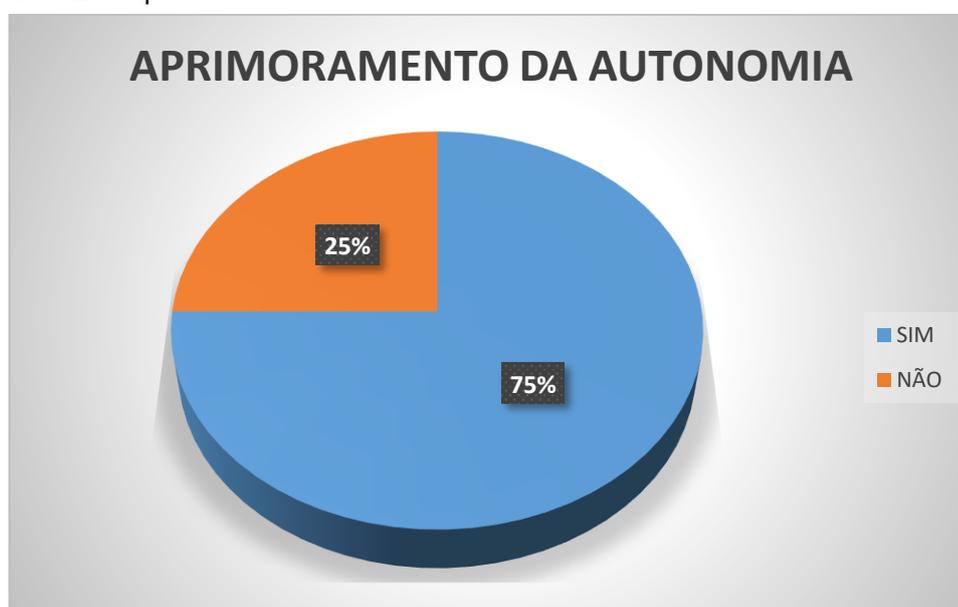
Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Perante o Gráfico 20, constata-se que das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que, na atividade de campo, foram escolhidas pelos educadores entrevistados. Com isto, para 25% dos entrevistados existe “Sim” uma resistência por parte dos professores quando a escola busca alterar a diretriz curricular visando de algum jeito favorecer o promover de políticas públicas educacionais destinadas à educação no campo na formação discente. No entanto, para a maioria dos entrevistados, ou seja, para 75% deles, perante novas propostas de atividades escolares que alterem a diretriz curricular favorecendo o promover de políticas públicas educacionais destinadas à educação no campo na formação discente, “Não” existe resistência por parte dos professores para isto.

Na décima segunda pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Na definição dos objetivos práticos associados à realidade discente, existe aprimoramento da autonomia docente favorável à aprendizagem dos alunos, sobretudo quanto à necessidade de lecionar conteúdos destinados à educação no campo? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Assim sendo, no gráfico a seguir computam os seguintes resultados:

Gráfico 21 - Aprimoramento da autonomia



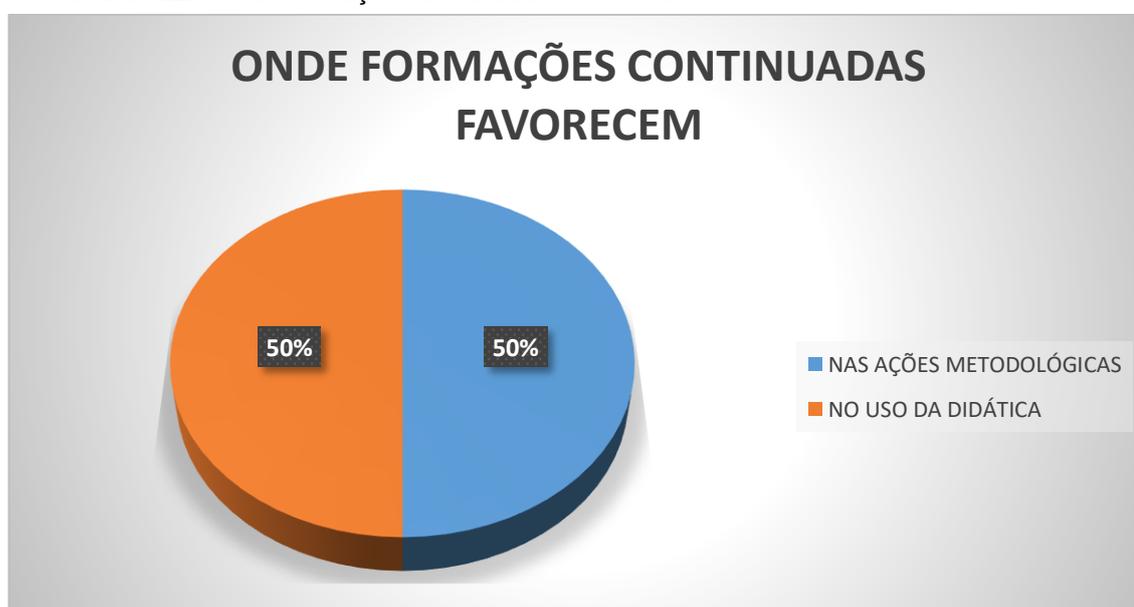
Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Diante dos resultados que estão resumidos no Gráfico 21, nota-se, mais uma vez, que das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo. Por consequência, para a maioria dos entrevistados, ou seja, para 75% deles “Não” existe aprimoramento da autonomia docente favorável à aprendizagem dos alunos, sobretudo quanto à necessidade de lecionar conteúdos destinados à educação no campo; enquanto os 25% afirmam que isto existe “Sim”, pois na definição dos objetivos práticos associados à realidade discente a autonomia docente favorável à aprendizagem dos alunos é aprimorada de algum modo, propendendo uma adaptação objetiva à realidade discente que é experimentada no ambiente escolar.

Na décima terceira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Em que ponto as formações continuadas favorecem o desenvolvimento de uma mentalidade apropriada à educação no campo? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Nas ações metodológicas”; “No uso da didática”; “Nas avaliações”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Por consequência, estão exibidos os seguintes resultados no gráfico a seguir:

Gráfico 22 - Onde formações continuadas favorecem



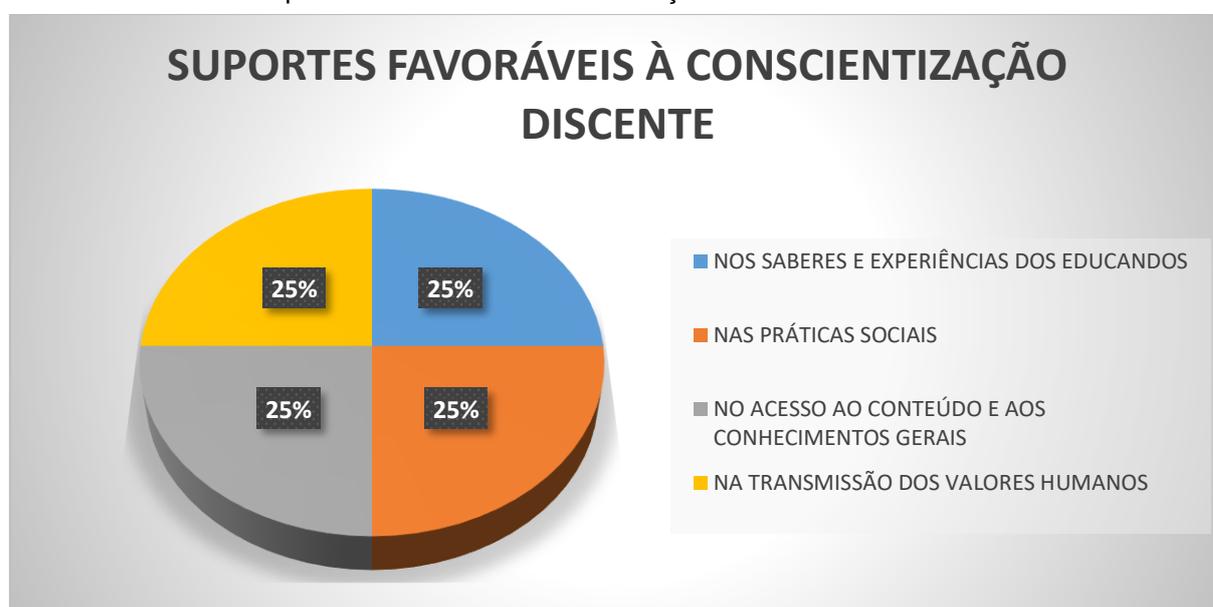
Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como descrito, das 3 (três) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo. Inclusive isto tudo se enxerga nos dados que estão resumidos no Gráfico 22, logo acima. Por consequência, aqui estão expressos os seguintes resultados na prática: para 50% dos sujeitos entrevistados as formações continuadas favorecem o desenvolvimento de uma mentalidade apropriada à educação no campo “Nas ações metodológicas”; e para os outros 50% isto se consuma apenas “No uso da didática”.

Na décima quarta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Nas propostas pedagógicas favoráveis à educação no campo, onde estão presentes os suportes favoráveis à conscientização discente? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Nos saberes e experiências dos educandos”; “Nas práticas sociais”; “No acesso ao conteúdo e aos conhecimentos gerais”; “Na transmissão dos valores humanos”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas cinco opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Sendo assim, são exibidos os seguintes resultados no próximo gráfico:

Gráfico 23 - Suportes favoráveis à conscientização discente



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Nos resultados que estão resumidos no Gráfico 23, constata-se que das 5 (cinco) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa 4 (quatro) delas estão igualmente presentes. Ou seja, no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo apenas uma das que aqui foram disponibilizadas deixou de ser mencionada pelos sujeitos que participaram da pesquisa efetivada nesta atividade dissertativa.

Tudo isso dito, para 25% dos entrevistados os suportes favoráveis à conscientização discente aplicáveis às propostas pedagógicas favoráveis à educação no campo estão presentes “Nos saberes e experiências dos educandos”; para outros 25% se efetivam “Nas práticas sociais”; ao mesmo tempo em que outros 25% afirmam que se concretizam “No acesso ao conteúdo e aos conhecimentos gerais”; e os 25% restantes isto é algo que se vislumbra “Na transmissão dos valores humanos”.

Na décima quinta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: As formações continuadas contribuem na aplicação subsequente de projetos escolares favoráveis à educação no campo? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Isso expresso, se vislumbram os seguintes resultados no gráfico a seguir:

Gráfico 24 - As formações continuadas contribuem na aplicação de projetos



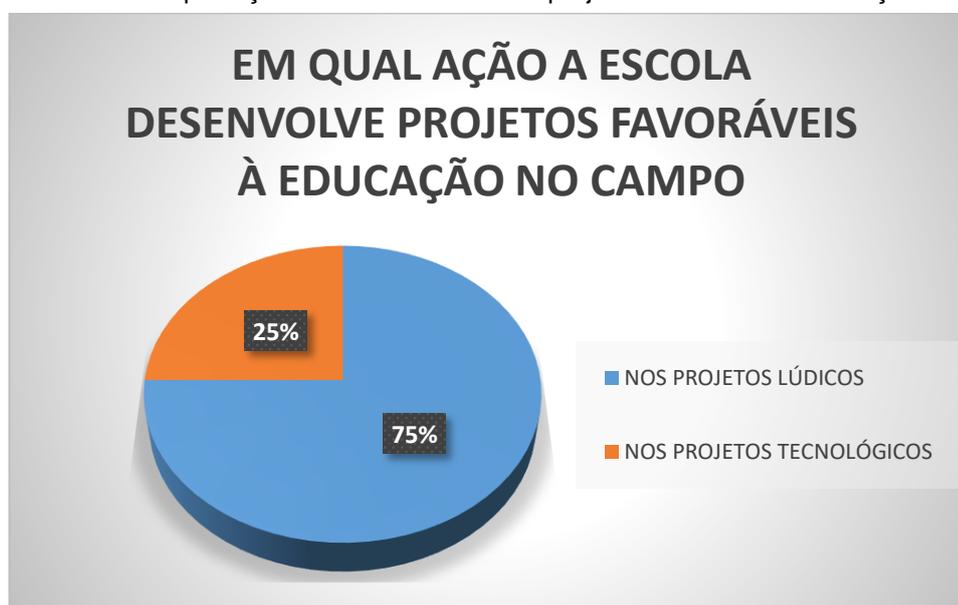
Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Nos resultados que estão sumariados no Gráfico 24, observa-se que das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo. Com isto, para 50% dos sujeitos entrevistados as formações continuadas contribuem “Sim” na aplicação subsequente de projetos escolares favoráveis à educação no campo; e para os outros 50% restantes isto é improcedente, ou seja, as formações continuadas “Não” cooperam para a aplicação seguinte de projetos escolares que sejam adequados ao exercício prático da educação no campo. Como visto, estas duas respostas são diametralmente opostas, visto que possibilitam consequências contrárias logo em seguida.

Na décima sexta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Em qual ação a escola desenvolve projetos favoráveis à educação no campo? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Nos Projetos Lúdicos”; “Nos Projetos tecnológicos”; “Nos projetos de integração familiar”; “Nos projetos comunitários”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas cinco opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

A seguir, consumam-se os seguintes resultados no próximo gráfico:

Gráfico 25 - Em qual ação a escola desenvolve projetos favoráveis à educação no campo



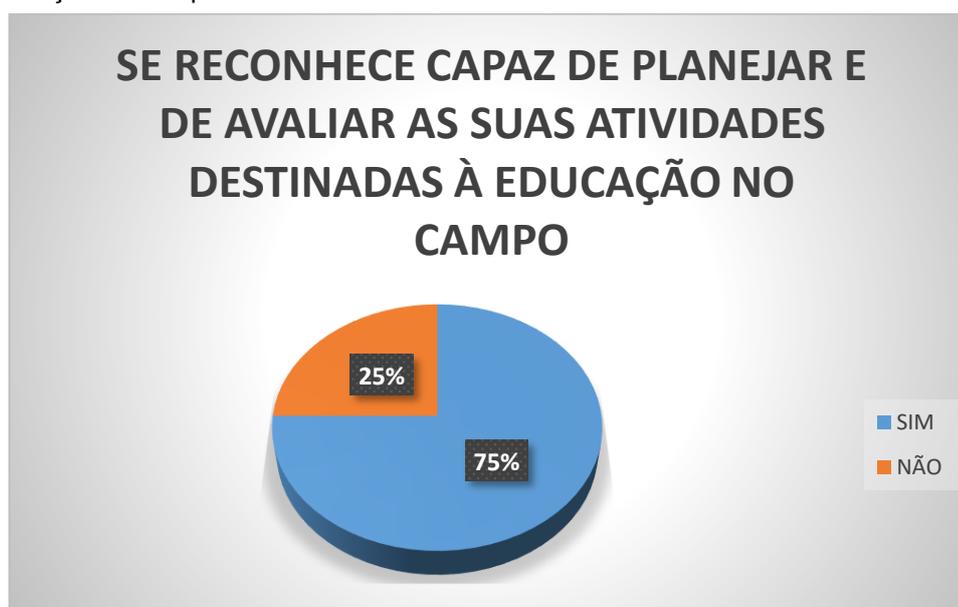
Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Mais uma vez das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo. Isto tudo se entrevê, aliás, nos resultados que estão resumidos no Gráfico 25, logo acima. Diante disto, para a grande maioria dos entrevistados a ação que a escola desenvolve projetos favoráveis à educação no campo é “Nos Projetos Lúdicos” com 75%; e para os outros 25% restantes esta é uma atividade que se efetiva apenas “Nos Projetos tecnológicos”.

Na décima sétima pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Reconhecendo de forma razoável o contexto circundante, você se reconhece capaz de planejar e de avaliar as suas atividades didático-pedagógicas destinadas à educação no campo? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Mais adiante, os seguintes resultados estão resumidos no gráfico a seguir:

Gráfico 26 - Se reconhece capaz de planejar e de avaliar as suas atividades destinadas à educação no campo



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No gráfico 26, observa-se que outra vez das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo. Nestas condições, 75% dos sujeitos

entrevistados na atividade de campo realizada na unidade escolar pesquisada afirmaram que “Sim”, ou seja, que eles se reconhecem capazes de planejar e de avaliar as suas atividades didático-pedagógicas destinadas à educação no campo, principalmente porque estão cientes do contexto circundante que delimita as atividades escolares; e outros 25% falaram que “Não”, isto é, que não se sentem seguros de executar qualquer atividade de planejamento e de subsequente avaliação destinada à educação no campo.

Na décima oitava pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Nos últimos anos, você fez algum curso de aperfeiçoamento relacionado às políticas públicas destinadas à educação no campo? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; e “Não”. Neste ponto, são oferecidas duas opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Isso dito, no próximo gráfico são consumados os seguintes resultados:

Gráfico 27 - Algum curso de aperfeiçoamento relacionado às políticas públicas destinadas à educação no campo



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como antevisto no Gráfico 27, as 2 (duas) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados no decorrer da atividade de campo. Nestas condições, 25% dizem que não realizaram nenhum curso de aperfeiçoamento relacionado às políticas públicas destinadas à educação no

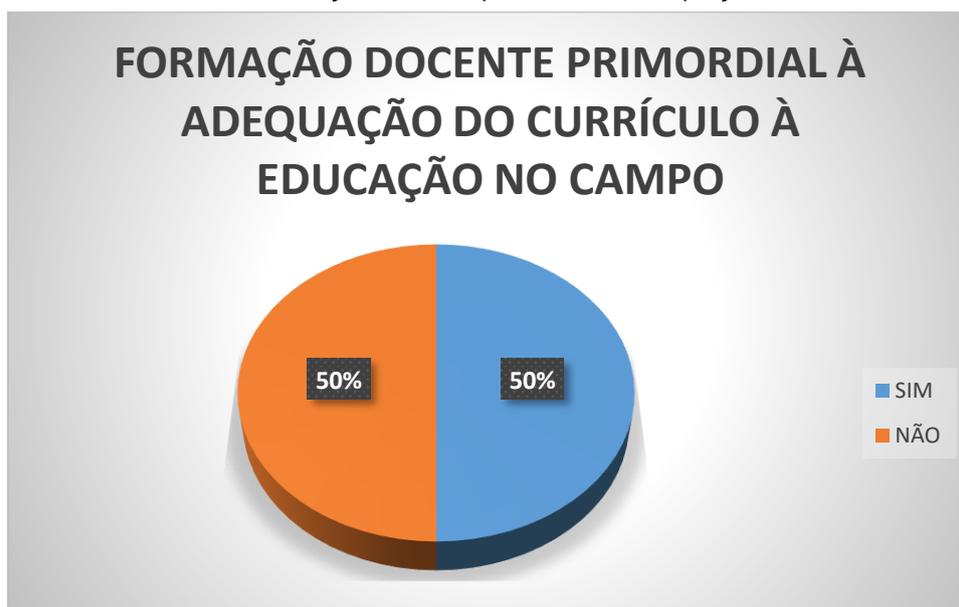
campo; e os outros 75%, ou seja, a esmagadora maioria dos entrevistados afirmaram que não realizaram nenhum curso deste tipo nos últimos anos.

Em suma, o desafio no Brasil não é reconhecer a relevância da qualificação constante. O desafio, na verdade, é atuar rumo a isto, valorizando a prática de uma educação que seja superior a qualquer imposição ideológica que visa tudo menos educar. Portanto, enquanto as qualificações atuarem no sentido de valorizar a alienação da autonomia, da liberdade e do saber, o Brasil continuará ser um péssimo exemplo em práticas didático-pedagógicas.

Na décima nona pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Você considera a formação docente primordial à adequação do currículo escolar à educação no campo? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Desse jeito, se constata os seguintes resultados no próximo gráfico:

Gráfico 28 - Formação docente primordial à adequação do currículo à educação no campo



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Na atividade de campo, das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados. Mais uma vez, isto tudo se confirma nos resultados que estão resumidos logo acima, ou seja, no Gráfico 28. Nestas condições, para 50% dos sujeitos entrevistados a

formação docente é primordial “Sim” para a adequação do currículo escolar à educação no campo; e para os outros 50% isto é improcedente, ou seja, “Não” é algo vital para que a educação no campo possa se realizar como desejado, cumprindo os seus objetivos com qualidade em seguida.

Certamente adequar não é uma atividade que possa se efetivar de uma hora para outra. Não é porque demanda tempo compreender o que deve ser feito para explorar os meios disponíveis para tanto do melhor modo. Com muita frequência, é aqui que falham as qualificações que são oferecidas no âmbito da educação. Falham visto que não existem objetivos bem definidos e, quando existem, não são estruturados em uma base paradigmática que possa explorar ao máximo a capacidade plena de todos os seus personagens.

Para isso, é imprescindível oferecer autonomia de trabalho, respeitando a liberdade do educador no ambiente escolar. Persistindo a visão ideológica defendida pelo MEC, a educação Brasil continuará fadada ao fracasso.

Na vigésima pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: É importante o ensino de educação física em unidades escolares destinadas às comunidades do campo? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; e “Não”. Neste ponto, são oferecidas duas opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas⁶.

A seguir, estão sintetizados os seguintes resultados no gráfico precedente:

Gráfico 29 - Importância do ensino de ciências em unidades destinadas às comunidades do campo

⁶ O ensino de Educação Física não é importante apenas no campo. O ensino de Educação Física é uma atividade que deve se realizar em todas as turmas da educação básica, independentemente se elas funcionam no campo ou na cidade. Deste modo se configura porque o saber científico é suma relevância para o amadurecimento cognitivo dos educandos. Aliás, quando o saber científico for adequadamente ensinado, o que se vislumbra na propagação de habilidades que poderão lhe transformar em uma ferramenta para a resolução de problemas práticos do dia a dia, certamente os malefícios comuns ao analfabetismo funcional também serão paulatinamente resolvidos. Agora, a relevância da ciência como disciplina escolar poderá ser reforçada tanto no campo como na cidade explorando adaptações de conteúdo à realidade que cada turma da educação básica poderá apresentar. Estas adaptações claro que não são fáceis de se realizar. De qualquer modo, precisam ser correspondidas na medida do possível e com qualidade.



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo, nota-se que as 2 (duas) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa estão lá presentes. Aliás, no gráfico 29, isto tudo se vislumbra nos resultados que estão lá percentualmente resumidos, ou seja, logo acima. Nestas condições, para 75% dos sujeitos que participaram deste experimento dissertativo é importante “Sim” o ensino de educação física em unidades escolares destinadas às comunidades do campo; e para os outros 25% restantes isto Não importante, ou seja, é uma atividade desnecessária.

Na vigésima primeira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: De modo geral, é possível o uso de metodologias didático-pedagógicas favoráveis à educação no campo no ensino de educação física? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

Dessa forma, estão expressos os seguintes resultados no próximo gráfico:

Gráfico 30 - Uso de metodologias didático-pedagógicas favoráveis à educação no campo no ensino de ciências



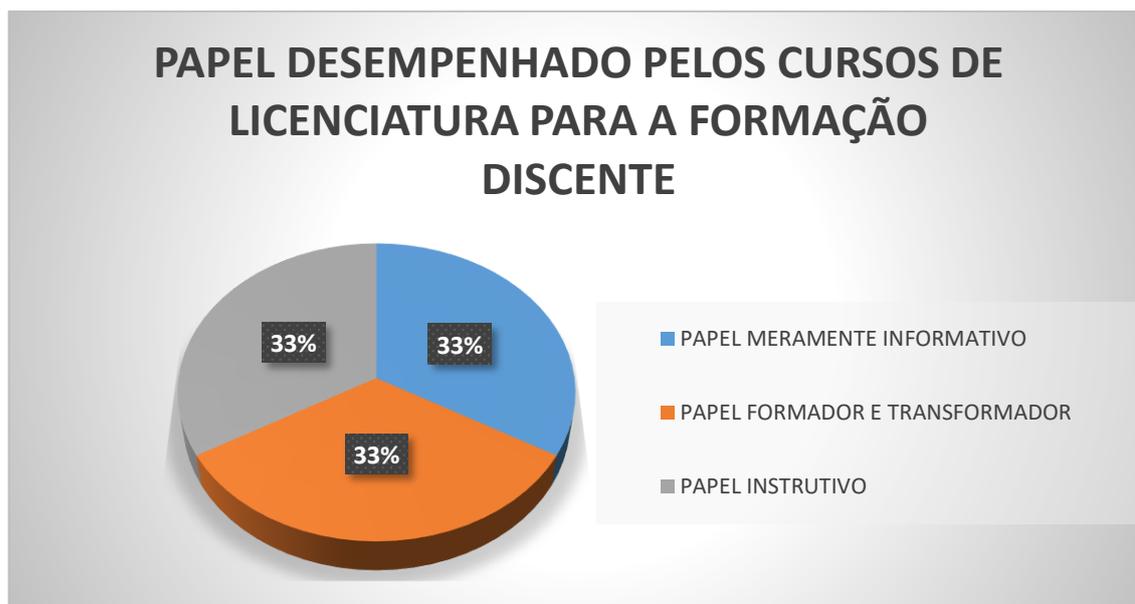
Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No gráfico 30, constata-se que das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas 2 (duas) delas estão presentes entre alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo. Com isto descrito, para 50% dos entrevistados é possível “Sim” o uso de metodologias didático-pedagógicas favoráveis à educação no campo no ensino de educação física; isto ao mesmo tempo que para os outros 50% restantes esta é uma atividade que “Não” pode se realizar, mesmo explorando as metodologias didático-pedagógicas apropriadas para isto, ou seja, para o ensino de educação física na educação campesina no decorrer das atividades de ensino.

Na vigésima segunda pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Perante a necessidade de favorecer metodologias didático-pedagógicas destinadas à educação no campo no ensino de educação física, qual é o papel desempenhado pelos cursos de licenciatura para a formação discente? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Papel meramente informativo”; “Papel formador e transformador”; “Papel instrutivo”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Desse modo, os seguintes resultados são exibidos no gráfico a seguir:

Gráfico 31 - Papel desempenhado pelos cursos de licenciatura para a formação discente



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Considerando os resultados expressos no Gráfico 31, ratifica-se que das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa 3 (três) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas foram escolhidas pelos educadores entrevistados. Estas três alternativas foram escolhidas livremente no decorrer da atividade de campo consumada na unidade escolar pesquisa. Sendo assim, para 33% dos entrevistados os cursos de licenciatura desempenham um “Papel meramente informativo” para a formação discente; isto ao mesmo em que para outros 33% isto se efetiva mediante um “Papel formador e transformador”; e para os 33% finais é algo que se vislumbra através de um “Papel instrutivo”⁷.

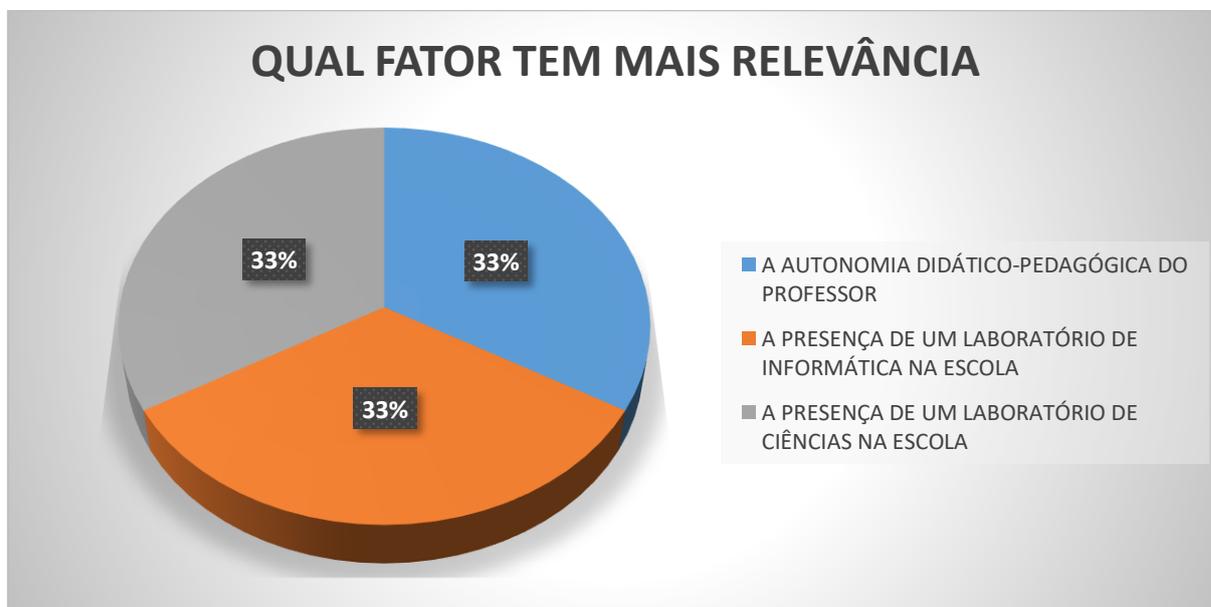
Na vigésima terceira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Qual fator tem mais relevância nas metodologias didático-pedagógicas aplicadas no ensino de educação física destinadas à educação no campo? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “A autonomia didático-pedagógica do professor”; “A presença de um laboratório de informática na escola”; “A presença de um laboratório de educação física na escola”; e “Todas as alternativas anteriores”.

⁷ Para esta questão, existe um arredondamento dos resultados percentuais que estão expressos no gráfico que lhe sintetiza. Como tal, quantitativamente cada uma das alternativas recebeu 4 (quatro) escolhas ao todo.

Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas⁸.

Dito isso, no gráfico precedente vislumbram-se os seguintes resultados:

Gráfico 32 - Qual fator tem mais relevância



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No Gráfico 32, das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas 3 (três) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo. Isto dito, para 33% dos entrevistados o fator que tem mais relevância nas metodologias didático-pedagógicas aplicadas no ensino de educação física destinadas à educação no campo é “A autonomia didático-pedagógica do professor”; outros 33% dizem que isso se efetiva mediante “A presença de um laboratório de informática na escola”; e “A presença de um laboratório de educação física na escola” é para os 33% restantes o fator chave que, na verdade, manifestará maior relevância nas metodologias didático-pedagógicas utilizadas no ensino de educação física no âmbito da educação campesina.

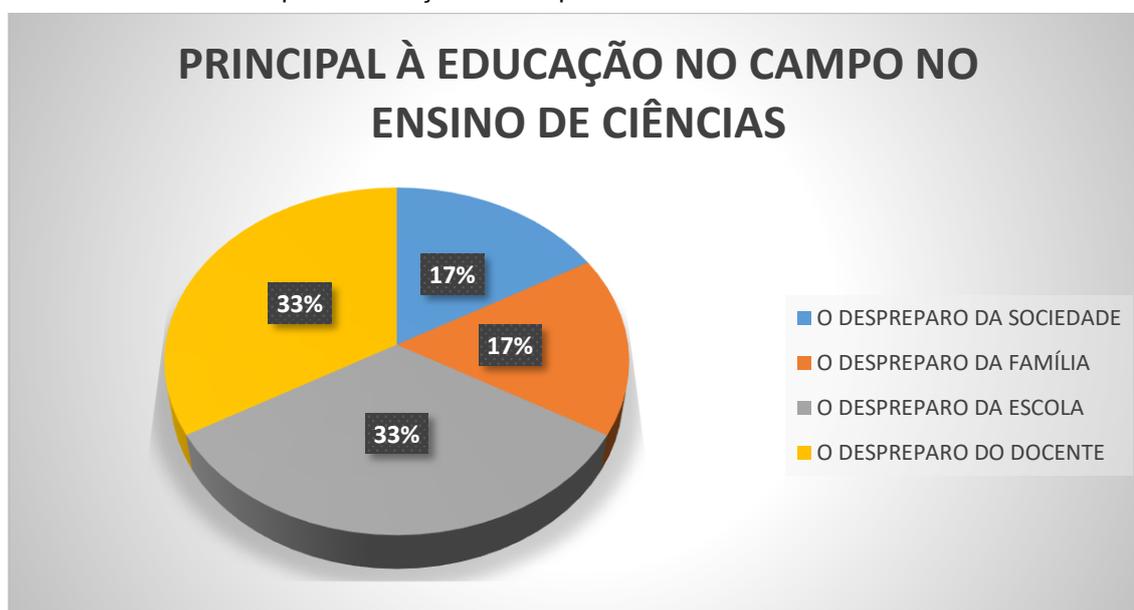
Na vigésima quarta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Qual é o principal desafio da prática didático-pedagógica destinada à educação no campo na formação discente no ensino de educação física? Para este item,

⁸ Para o item que é avaliado nesta questão, também há um arredondamento dos resultados percentuais que estão expressos no gráfico que lhe sintetiza. Como tal, quantitativamente cada uma das alternativas recebeu 4 (quatro) escolhas ao todo, de igual maneira aos resultados gerais que sumariam a pergunta de pesquisa anterior.

disponibilizou-se as seguintes alternativas: “O despreparo da sociedade”; “O despreparo da família”; “O despreparo da escola”; “O despreparo do docente”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas cinco opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Por consequência, são resumidos os seguintes resultados no gráfico a seguir:

Gráfico 33 - Principal à educação no campo no ensino de ciências



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

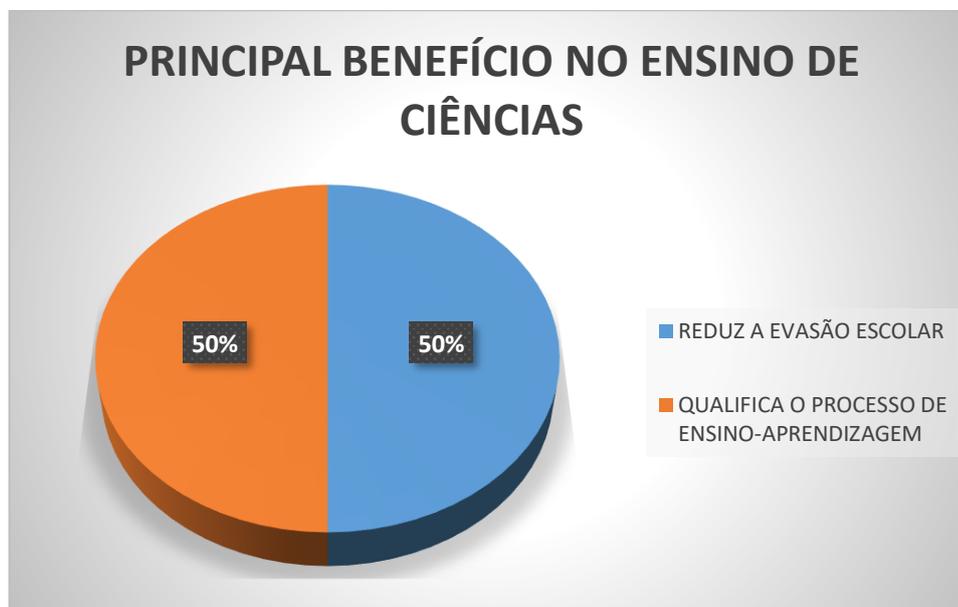
No Gráfico 33, observa-se que das 5 (cinco) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa 4 (quatro) delas estão presentes. No conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo, destacam-se os seguintes percentuais: para 17% deles o principal desafio da prática didático-pedagógica destinada à educação no campo na formação discente no ensino de educação física é “O despreparo da sociedade”; outros 17 afirmam que se trata, na verdade, “Do despreparo da família”; por sua vez, 33% conjecturam que “O despreparo da escola” é o principal desafio para tanto; e os 33% dizem que “o despreparo do docente” é quem pode ser visto como tal.

Na vigésima quinta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Na prática didático-pedagógica destinada à educação no campo, qual o principal benefício para a formação qualitativa do aluno no ensino educação física? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Reduz a evasão escolar”; “Qualifica o processo de ensino-aprendizagem”; “Conscientiza a formação cidadã”; “Equilibra deveres e direitos”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas

cinco opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Dessa maneira, estão computados no gráfico a seguir os seguintes resultados:

Gráfico 34 - Principal benefício no ensino de ciências



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

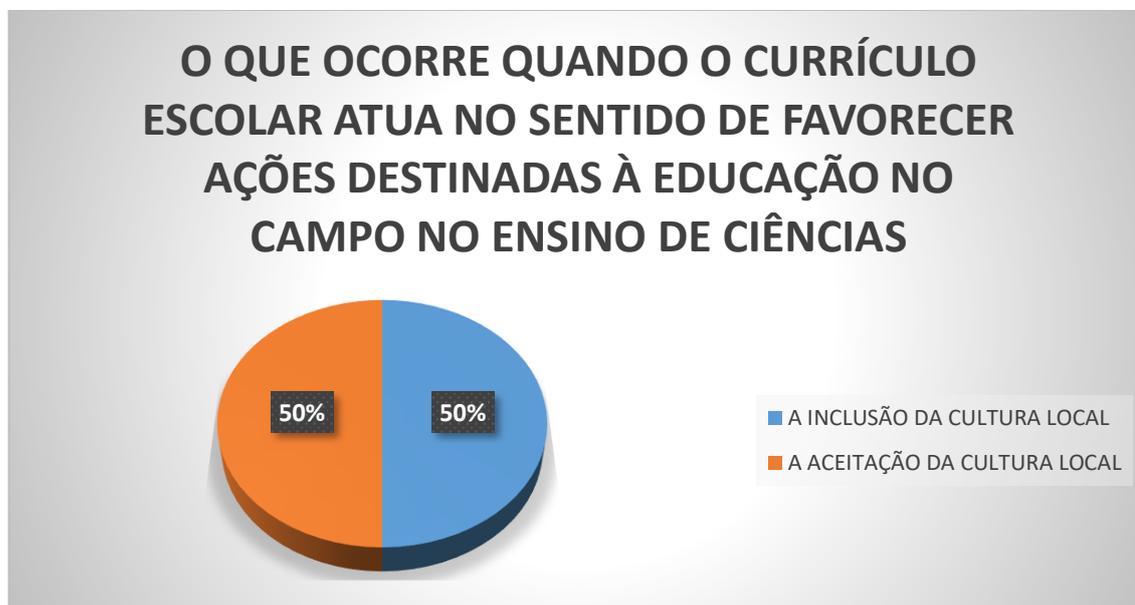
Perante o Gráfico 34, nota-se que apenas 2 (duas) das 5 (cinco) possibilidades para o item avaliado nesta parte da pesquisa estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo. Nestas condições, a formação qualitativa do aluno no ensino de educação física “Reduz a evasão escolar” para 50% dos sujeitos que participaram da atividade de campo, configurando-se, portanto, como sendo o seu o principal benefício para a prática didático-pedagógica destinada à educação no campo; mas para os outros 50% isto na verdade se vislumbra “No qualificar do processo de ensino-aprendizagem”. De uma maneira ou de outra, observa-se que os benefícios existem e que devem ser explorados ao máximo na medida do possível.

Na vigésima sexta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Para você, o que ocorre quando o currículo escolar atua no sentido de favorecer ações destinadas à educação no campo no ensino de educação física? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “A inclusão da cultura local”; “A exclusão da cultura local”; “A segregação da cultura local”; e “A aceitação da cultura local”.

Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

A seguir, consumam-se os seguintes resultados no gráfico precedente:

Gráfico 35 - O que ocorre quando o currículo escolar atua no sentido de favorecer ações destinadas à educação no campo no ensino de ciências



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

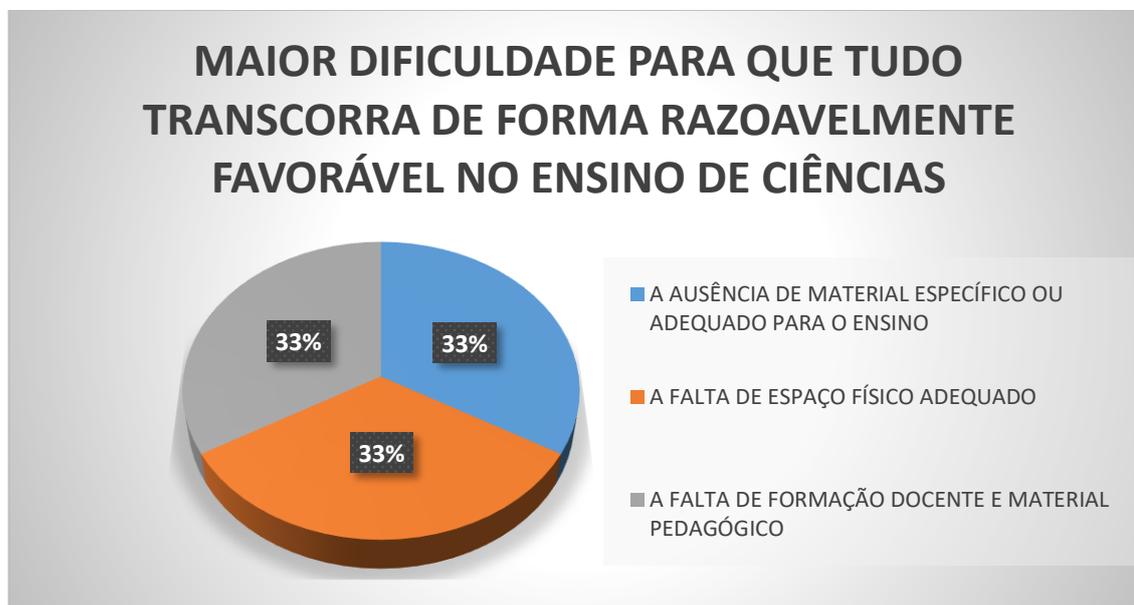
Considerando os resultados expressos no Gráfico 35, nota-se que a primeira e quarta possibilidade de resposta foram escolhidas pelos sujeitos entrevistados. Ou seja, das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas (duas) delas estão presentes no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas no decorrer da atividade de campo. Isto dito, a primeira delas com 50% o que ocorre quando o currículo escolar atua no sentido de favorecer ações destinadas à educação no campo no ensino de educação física é “A inclusão da cultura local”; os outros 50% restantes destacaram que se efetiva é “A aceitação da cultura local”. Na prática, estas duas escolhas na verdade não excluem, pois uma complementa a outra.

Na vigésima sétima pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: No momento, qual a maior dificuldade para que tudo transcorra de forma razoavelmente favorável em ações destinadas à educação no campo no ensino de educação física? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “A ausência de material específico ou adequado para o ensino”; “A falta de espaço físico adequado”; “A falta de formação docente e material pedagógico”; e “Todas as alternativas anteriores”.

Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Registram-se os seguintes resultados no próximo gráfico:

Gráfico 36 - Maior dificuldade para que tudo transcorra de forma razoavelmente favorável no ensino de ciências



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No Gráfico 36, das 4 (quatro) possibilidades de resposta 3 (três) foram livremente escolhidas pelos sujeitos entrevistados no decorrer da atividade de campo. Sendo assim, no conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados, se destacaram os seguintes percentuais: para 33% deles a maior dificuldade para que tudo transcorra de forma razoavelmente favorável em ações destinadas à educação no campo no ensino de educação física é a “A ausência de material específico ou adequado para o ensino”; para outros 33% seria “A falta de espaço físico adequado”; e para os outros 33% restantes isto se vislumbra “Na falta de formação docente e material pedagógico”⁹.

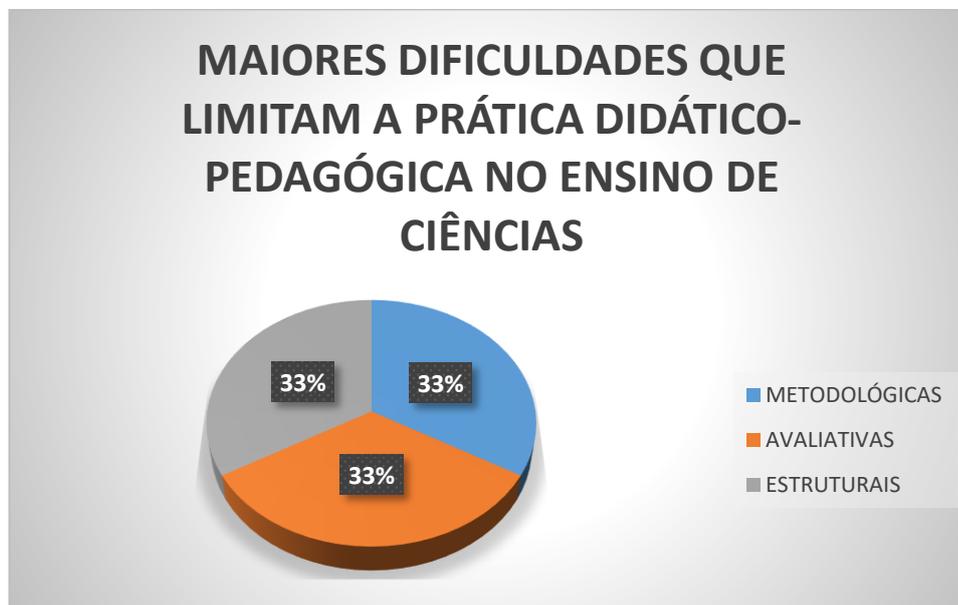
Na vigésima oitava pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: Focando em ações destinadas à educação no campo, quais são as maiores dificuldades que limitam a prática didático-pedagógica do professor no ambiente escolar no ensino de educação física? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Metodológicas”; “Avaliativas”; “Estruturais”; e “Todas as alternativas

⁹ É importante frisar que estes percentuais estão arredondados. Quantitativamente cada uma das alternativas escolhidas contou com 4 (quatro) seleções em particular, totalizando 12 (doze) escolhas ao todo.

anteriores”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

No próximo gráfico, estão expressos os seguintes resultados:

Gráfico 37 - Maiores dificuldades que limitam a prática didático-pedagógica no ensino de ciências



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Perante o resumo exposto no Gráfico 37, o qual sintetiza os resultados de uma pergunta que recebeu 3 (três) respostas diferentes entre as 4 (quatro) possíveis, nota-se que as maiores dificuldades que limitam a prática didático-pedagógica do professor no ambiente escolar no ensino de educação física estão igualmente concentradas. Ou seja, para 33% dos sujeitos entrevistados estas dificuldades são essencialmente “Metodológicas”; para outros 33% seriam “Avaliativas”; e para os 33% restantes as maiores dificuldades que limitam a prática didático-pedagógica do professor no ambiente escolar no ensino de educação física são essencialmente “Estruturais”, quando as ações destinadas à educação no campo são executadas¹⁰.

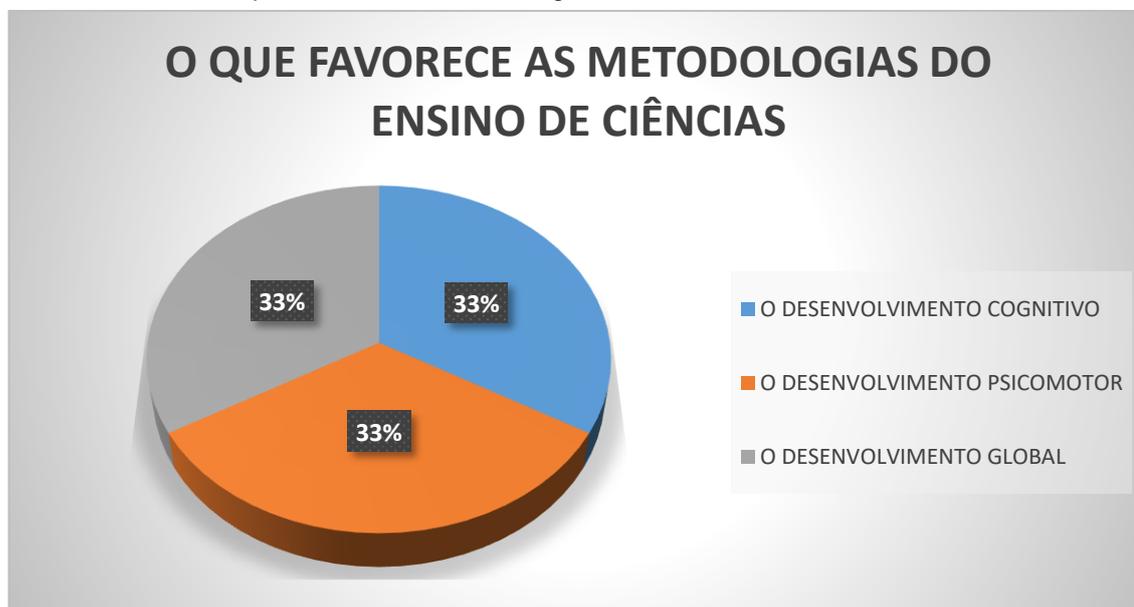
Na vigésima nona pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: O que favorece as metodologias do ensino de educação física, se focadas em ações destinadas à educação no campo, no âmbito da formação discente? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “O desenvolvimento cognitivo”; “O

¹⁰ Mais uma vez, urge frisar que estes percentuais estão arredondados. Quantitativamente cada uma das alternativas escolhidas contou com 4 (quatro) seleções em particular, totalizando 12 (doze) escolhas ao todo, de igual maneira aos resultados que também foram apresentados para a questão anterior.

desenvolvimento psicomotor”; “O desenvolvimento global”; e “Todas as alternativas anteriores”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também seria possível a escolha de mais de uma delas.

Isso dito, no gráfico seguinte consumam-se os resultados a seguir:

Gráfico 38 - O que favorece as metodologias do ensino de ciências



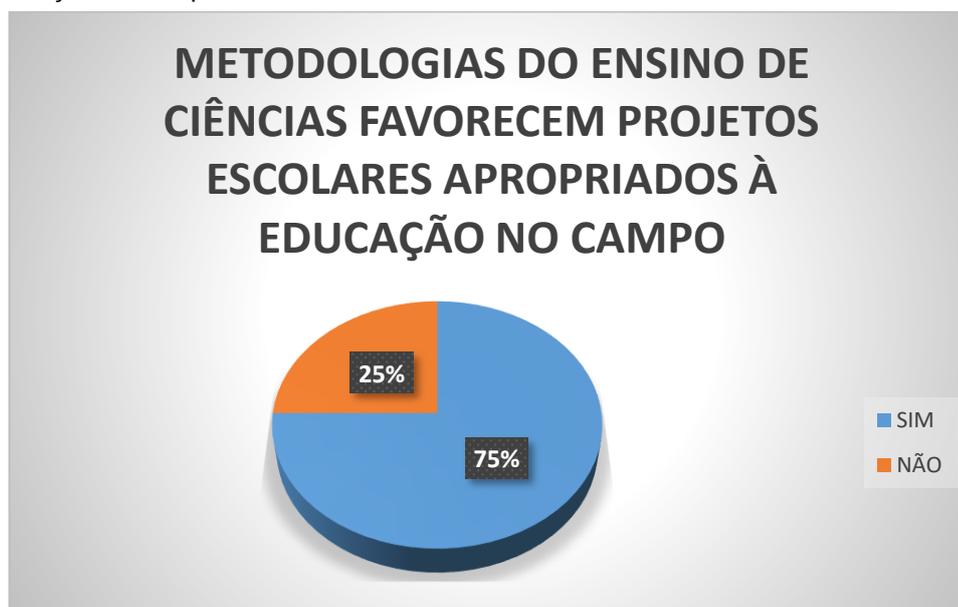
Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo, das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa 3 (três) delas estão presentes logo acima, como visto no Gráfico 38. Perante isto, para 33% dos sujeitos entrevistados o que favorece as metodologias do ensino de educação física, se focadas em ações destinadas à educação no campo, no âmbito da formação discente, é “O desenvolvimento cognitivo”; para outros 33% seria “O desenvolvimento psicomotor”; e para os 33% restantes isto é algo que se consuma mediante “O desenvolvimento global”.

Na trigésima pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: No momento, as metodologias do ensino de educação física favorecem o usufruto de projetos escolares favoráveis à educação no campo? Para este item, disponibilizou-se as seguintes alternativas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”; e “Raramente”. Neste ponto, são oferecidas quatro opções distintas entre as quais também só seria possível a escolha de uma delas.

No gráfico precedente, estão expressos os seguintes resultados:

Gráfico 39 - Metodologias do ensino de ciências favorecem projetos escolares apropriados à educação no campo



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Diante do Gráfico 39, das 4 (quatro) possibilidades de resposta para o item avaliado nesta parte da pesquisa apenas 2 (duas) delas estão presentes No conjunto geral das alternativas que foram escolhidas pelos educadores entrevistados na atividade de campo. Por consequência, para a grande maioria dos sujeitos entrevistados, ou seja, para 75% deles, as metodologias do ensino de educação física favorecem “Sim” o usufruto de projetos escolares favoráveis à educação no campo; e para os outros 25% isto é improcedente, visto que as metodologias do ensino de educação física “Não” favorecem, no momento, o usufruto de projetos escolares favoráveis à educação no campo.

4.3 MENSURAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

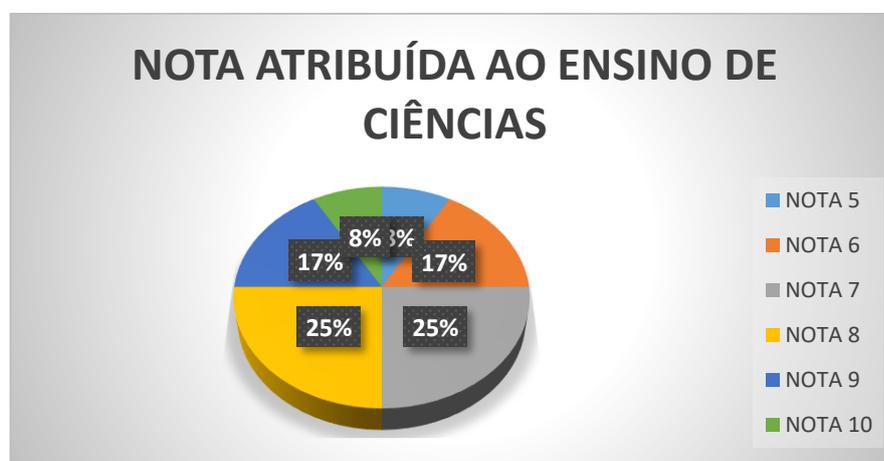
Nesta etapa do Marco Analítico, mensura-se a qualidade do ensino de educação física na escola pesquisada, buscando compreender quais são os pontos positivos e as prováveis deficiências de Educação Física que estão presentes no âmbito do ensino deste saber na esfera da educação básica, sobretudo no decorrer do Ensino Fundamental.

Mensurar, no âmbito de uma pesquisa de campo fundamentada em uma abordagem mista, é uma atividade que deve se realizar. Por isto, aqui visa realizar justamente isto, propendendo a oferecer ao problema de pesquisa uma solução adequada, ou pelo menos um vislumbre melhor de algumas particularidades que estão, de jeito ou de outro, inerentes nas premissas que fundamentam a pesquisa que aqui se consoma. Por tudo isto, nas próximas 9 (nove) perguntas se consoma justamente esta perspectiva.

Na primeira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui ao ensino de educação física na escola? Para este item, disponibilizou-se uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota.

A seguir, são exibidos os seguintes resultados no próximo gráfico:

Gráfico 40 - Nota atribuída ao ensino de ciências



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como se efetiva no Gráfico 40, as notas escolhidas pelos educadores entrevistados na unidade escolar pesquisada foram distribuídas entre os valores de uma nota 5 (cinco) e uma nota 10 (dez). Na prática, estes valores consumaram os seguintes percentuais: a nota 5 apresentou 8%, a nota 6 ficou com 17%, a nota 7 ficou com 25%, a nota 8 também ficou com 25%, a nota 9 ficou com 17% e a nota 10 ficou com um percentual de 8%.

Considerando um percentual de aproveitamento médio satisfatório, constata-se que estas notas estão se concentrando entre as notas 7 e 8 (com 50% no conjunto), ao mesmo tempo em que pelo menos 25% (ao juntar as notas 9 e 10) estão acima deste patamar intermediário. Isto implica em afirmar que existe uma atribuição positiva

do ensino de educação física na escola pesquisada. Claro que não implica que não existam desafios, mas que a prática do ensino deste saber vem se realizando com relativa desenvoltura.

Além disso, na tabela a seguir vislumbra-se o seguinte:

Tabela 3 - Nota atribuída ao ensino de educação física.

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	1	2	3	3	2	1
SOMATÓRIO GERAL					90				
MENOR NOTA					Nota 5 (com 1 aparição)				
MAIOR NOTA					Nota 10 (com 1 aparição)				
MODA					Notas 7 e 8 (com 3 aparições)				
MEDIANA					7,50				
MÉDIA					7,50				

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

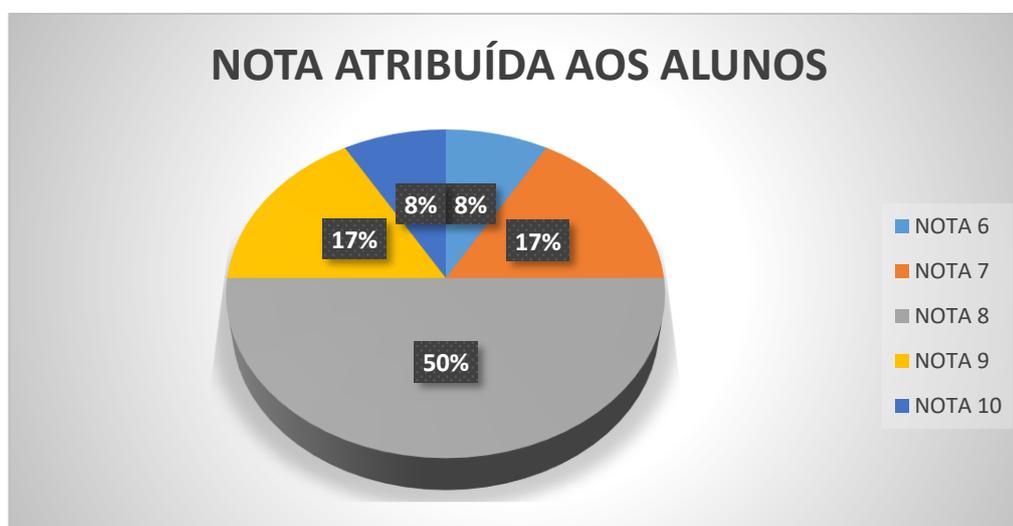
Como antevisto na Tabela 3, entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 6 (seis) últimas foram manifestas na frequência geral das notas que estão aqui registradas. Assim sendo, a nota 5 exibiu 1 (uma) aparição, a nota 6 (seis) apresentou 2 (duas) aparições, a nota 7 (sete) consumiu 3 (três) aparições, a nota 8 (oito) também efetivou 3 aparições, a nota 9 (nove) realizou 2 aparições e a nota 10 efetivou 1 aparição, totalizando-se 12 (doze) aparições ao todo. Prosseguindo, o somatório geral alcançou 90 pontos, a menor nota foi 5 (com 1 aparição, como já dito) e a maior nota foi 10 (também com 1 aparição, como já dito mais uma vez). Sendo assim, a média foi 7,50, ao mesmo tempo em que a nota moda se consuma em uma nota 7 e uma nota 8 (com 3 indicações cada uma delas) e a mediana ficou em uma nota 7,50.

Por consequência, esses resultados indicam que até 75% dos educadores atribuíram uma avaliação positiva para o ensino de educação física na unidade escolar pesquisada. Com isto vislumbra-se um indicativo inequívoco de que o ambiente escolar investigado tem aulas de educação física que são executadas com relativa qualidade, possibilitando em contrapartida um aprendizado adequado em paralelo, ou que pelo menos existe interesse em ensinar com qualidade o saber de natureza científica em todas as ocasiões e contextos.

Na segunda pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui aos seus alunos? Para este item, também se disponibilizou uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota.

No gráfico precedente, são sumariados os seguintes resultados:

Gráfico 41 - A atribuída aos alunos



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Perante os resultados práticos expostos no Gráfico X3, nota-se que as notas escolhidas pelos educadores entrevistados na unidade escolar pesquisada foram distribuídas entre os valores de uma nota 6 (seis) e uma nota 10 (dez). Com isto, estes valores efetivaram os seguintes percentuais: a nota 6 ficou com 8%, a nota 7 ficou com 17%, a nota 8 ficou com 50%, a nota 9 ficou com 17% e a nota 10 ficou com um percentual de 8%.

De igual maneira a nota atribuída ao ensino de educação física na unidade escolar pesquisada, a nota atribuída aos alunos que estão matriculados na escola que se investiga também é positiva. Deste modo se sucede porque muito mais aqui do que

na questão anterior os valores apresentados estão concentrados em notas iguais ou superiores a nota 7, com uma inequívoca predominância da nota 8, como se verifica acima.

Na próxima tabela, estão expressos os seguintes resultados:

Tabela 4 - Nota atribuída aos alunos.

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	0	1	2	6	2	1
SOMATÓRIO GERAL					96				
MENOR NOTA					Nota 6 (com 1 aparição)				
MAIOR NOTA					Nota 10 (com 1 aparição)				
MODA					Nota 8 (com 6 aparições)				
MEDIANA					8,00				
MÉDIA					8,00				

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como descrito na Tabela 4, entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 5 (cinco) últimas foram manifestas na frequência geral das notas que estão aqui registradas, como também já se vislumbrou no Gráfico 41. Isto dito, a nota 6 (seis) apresentou 1 (uma) aparição, a nota 7 (sete) efetivou 2 (duas) aparições, a nota 8 (oito) realizou 6 (seis) aparições, a nota 9 (nove) ficou com 2 (duas) aparições e a nota 10 efetivou 1 aparição, totalizando uma frequência total de 12 aparições ao todo, igualando-se às duas questões anteriores. Assim sendo, o somatório geral alcançou 96 pontos, a menor nota foi 6 (com 1 aparição, como já dito) e a maior nota foi 10 (com 1 aparição também, como já dito mais uma vez). Por consequência, a média ficou em uma nota 8,00, ao mesmo tempo em que a nota moda se consuma em uma nota 8 (com 6 indicações) e a mediana ficou em uma nota 8,00, equivalendo-se à média.

Prosseguindo, estes resultados indicam que em até 80% a nota atribuída ao desempenho dos alunos da escola investigada pelos educadores entrevistados é positiva. Claro que isto não implica que não existam algum tipo de dificuldade com as explicações dadas pelo professor de educação física na unidade escolar pesquisada. De qualquer maneira, isto é um indicativo evidente de que o desempenho geral dos educandos alcança um nível de eficácia que corresponde bem aos objetivos que estão implícitos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na realização atividades que são efetivadas pelo professor de educação física na hora que explica os conteúdos de sua disciplina.

Na terceira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui ao entendimento por parte dos alunos das explicações dos conteúdos de educação física ensinados na escola? Para este item, também se disponibilizou uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota.

Sendo assim, computam-se os seguintes resultados no gráfico precedente:

Gráfico 42 - Nota atribuída ao entendimento das explicações dos conteúdos de ciências

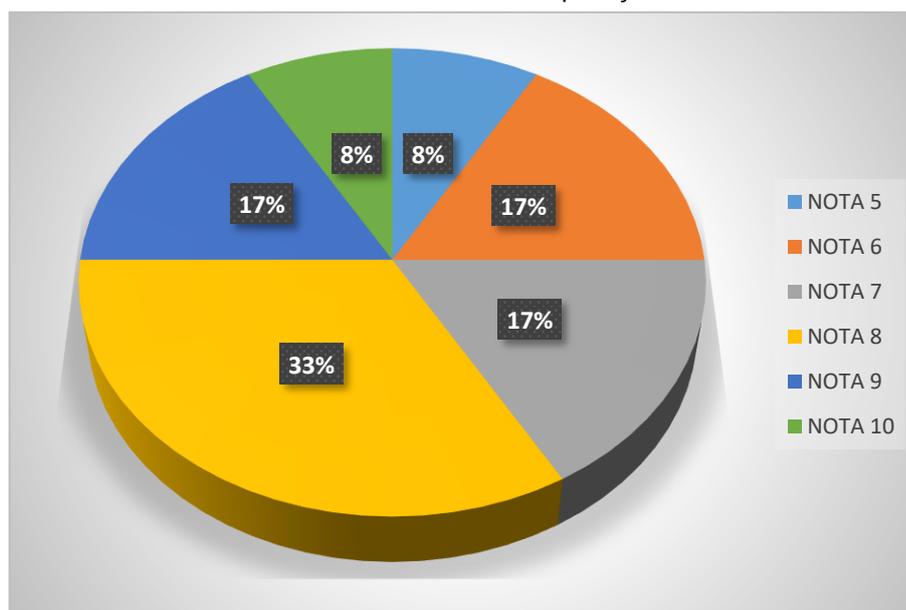


Gráfico 42.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como visto no Gráfico 42, as notas escolhidas pelos alunos entrevistados na unidade escolar pesquisada mais uma vez foram distribuídas entre os valores de uma nota 5 (cinco) e uma nota 10 (dez). Neste caso, estes valores consumaram os seguintes percentuais: a nota 5 apresentou 8%, a nota 6 ficou com 17%, a nota 7 ficou

com 17%, a nota 8 ficou com 33%, a nota 9 ficou com 17% e a nota 10 ficou com um percentual de 8%.

Com estes resultados, é possível afirmar que se indica uma pequena queda em relação a nota atribuída à questão anterior. De qualquer jeito, os valores apresentados ainda são positivos, visto que os valores apresentados estão mais uma vez concentrados entre as notas 7 e 8 com percentual conjunto de 50%. Se a noção de que o aluno assimila o conteúdo é positiva, implica afirmar que as dificuldades de aprendizado estão sendo resolvidas com qualidade. Por consequência, o conteúdo de educação física deve apresentar um desempenho satisfatório na escola investigada, pelo menos em tese é isto que pode ser dito neste ponto. Este resultado, aliás, já se vislumbra nos comentários que estão presentes na questão anterior, o que reforça a constatação que aqui se alcança, neste momento.

Como complemento, na tabela seguinte vislumbram-se os seguintes resultados:

Tabela 5 - Nota atribuída ao entendimento das explicações dos conteúdos de educação física.

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	1	2	2	4	2	1
SOMATÓRIO GERAL					91				
MENOR NOTA					Nota 5 (com 1 aparição)				
MAIOR NOTA					Nota 10 (com 1 aparição)				
MODA					Nota 8 (com 4 aparições)				
MEDIANA					8,00				
MÉDIA					7,58				

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Na Tabela 5, entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 6 (seis) últimas foram manifestas na frequência geral das notas que estão aqui registradas, como também já se vislumbrou no Gráfico 42. Sendo assim, a nota 5 (cinco) apresentou 1 (uma) aparição, a nota 6 (seis) consumou 2 (duas) aparições, a nota 7 (sete) também efetivou 2 aparições, a nota 8 (oito) realizou 4 (quatro) aparições, a nota 9, de igual modo às notas 6 e 7, exibiu 2 aparições e a nota 10 efetivou apenas 1 (uma) aparição, totalizando no conjunto 12 aparições. Deste jeito, o somatório geral alcançou 91 pontos, a menor nota foi 5 (com 1 aparição, como já dito) e a maior nota foi 10 (com 1 aparição, como já dito mais uma vez). A nota moda ficou em 8 (com 4 aparições), igualando-se à mediana em 8,00. Por sua vez, a nota média registrada aqui ficou em 7,58, a menor nota média registrada até o momento.

Com estes resultados, a nota atribuída ao entendimento das explicações dos conteúdos de educação física demonstra que os alunos da escola pesquisada, pela perspectiva dos educadores entrevistados, apresentam algum tipo de dificuldade para assimilar o conteúdo da disciplina de educação física da maneira desejada em pelo menos 75,8% das ocasiões. Este valor é considerável visto que implica em um problema de natureza didático-pedagógica que não pode ser colocado de lado pelos professores, porquanto a sua presença é inequívoca. Claro que isto não significa que não possa ser solucionado. Ele pode e deve ser resolvido do melhor modo. Para tanto, basta foco em uma educação de qualidade, o que não pode ser feito ignorando-se o problema.

Na quarta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui para o nível de dificuldade de seus alunos em relação aos conteúdos de educação física? Para este item, também se disponibilizou uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota.

Deste modo, no gráfico seguinte estão presentes os resultados a seguir:

0	0	0	0	1	2	2	4	2	1
SOMATÓRIO GERAL					91				
MENOR NOTA					Nota 5 (com 1 aparição)				
MAIOR NOTA					Nota 10 (com 1 aparição)				
MODA					Nota 8 (com 4 aparições)				
MEDIANA					8,00				
MÉDIA					7,51				

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Na Tabela 6, entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 6 (seis) últimas foram manifestas na frequência geral das notas que estão aqui registradas, como também já se vislumbrou no Gráfico 43. Prosseguindo, a nota 5 (cinco) expôs 1 (uma) aparição, a nota 6 (seis) efetivou 2 (duas) aparições, a nota 7 (sete) também concretizou 2 aparições, a nota 8 (oito) atingiu 4 (quatro) aparições, a nota 9, de igual maneira às notas 6 e 7, ostentou 2 aparições e a nota 10 efetivou apenas 1 (uma) aparição, totalizando no conjunto 12 aparições. Assim sendo, o somatório geral alcançou 91 pontos, a menor nota foi 5 (com 1 aparição, como já dito) e a maior nota foi 10 (com 1 aparição, como já dito mais uma vez). A nota moda ficou em 8 (com 4 aparições), igualando-se à mediana em 8,00. Por sua vez, a nota média registrada aqui ficou em 7,58, a menor nota média anotada foi repetida aqui, empatando com os resultados que já estão expressos na análise da Tabela 5.

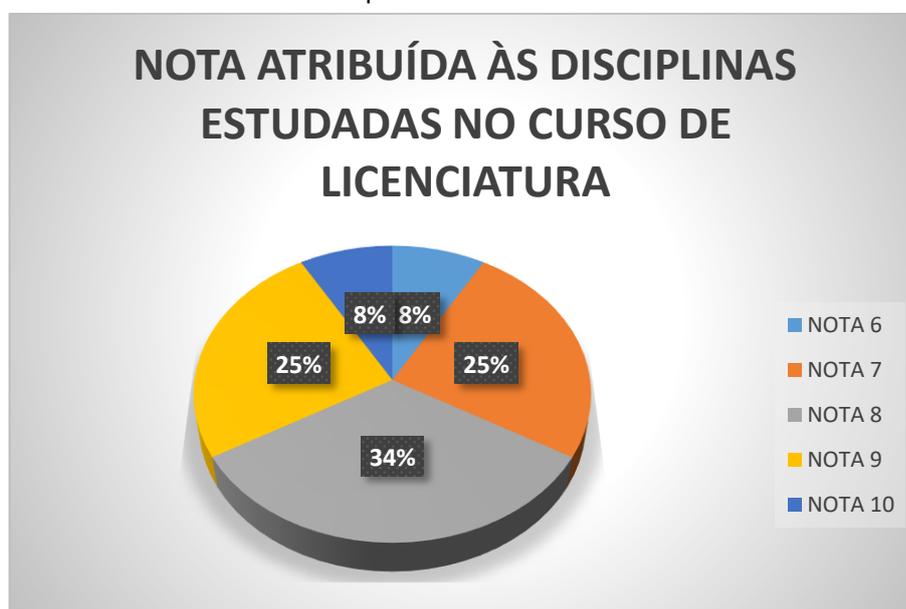
Perante estes resultados, a nota atribuída ao nível de dificuldade em relação aos conteúdos de educação física confirma que os alunos da escola pesquisada, pelo ponto de vista dos educadores entrevistados, ratificam no desempenho individual algum tipo de dificuldade para assimilar o conteúdo da disciplina de educação física da maneira desejada em pelo menos 75,8% das ocasiões, como já se sucedeu na análise da questão anterior. Como já dito, este valor é considerável. Deste modo se sucede porque ele insinua em um problema de natureza didático-pedagógica que não

pode ser colocado de lado pelos professores, visto que a sua presença é inconfundível. Isto, evidentemente, não estabelece uma realidade que não possa ser resolvida. Ou seja, é algo passível de solução, desde que exista interesse para isto, explorando a experimentação prática da educação de qualidade em todas as ocasiões e contextos. Isto só pode ser feito aceitando-se os problemas que estão intrínsecos ao ensino de educação física.

Na quinta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: De um 1 (um) a 10 (dez), até que ponto as disciplinas que você estudou no seu curso de licenciatura facilitam o ensino do conteúdo de educação física no ambiente escolar? Para este item, também se disponibilizou uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota.

Por consequência, a seguir computam-se os seguintes resultados:

Gráfico 44 - Nota atribuída às disciplinas estudadas no curso de licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No Gráfico 44, nota-se que as notas escolhidas pelos alunos entrevistados na unidade escolar pesquisada mais uma vez foram distribuídas entre os valores de uma nota 6 (seis) e uma nota 10 (dez). Estes valores consumaram os seguintes percentuais: a nota 6 ficou com 8%, a nota 7 ficou com 25%, a nota 8 ficou com 34%, a nota 9 ficou com 25% e a nota 10 ficou com um percentual de 8%.

Mais uma vez, as notas apresentadas pelos educadores entrevistados se concentraram entre 7 e 8. Aliás, a qualidade da resposta apresentada ganha maior

ênfase com as notas 9 e 10 que no conjunto apresentam um percentual de pelo menos 33% ao todo. Isto tudo implica que existe uma avaliação positiva das disciplinas que estão sendo ensinadas nos cursos de licenciatura, sobretudo aqueles que se dedicam ao ensino do saber científico.

Consumam-se os seguintes resultados na tabela a seguir:

Tabela 7 - Nota atribuída às disciplinas estudadas no curso de licenciatura

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	0	1	3	4	3	1
SOMATÓRIO GERAL					96				
MENOR NOTA					Nota 6 (com 1 aparição)				
MAIOR NOTA					Nota 10 (com 1 aparição)				
MODA					Nota 8 (com 4 indicações)				
MEDIANA					8,00				
MÉDIA					8,00				

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 5 (cinco) últimas foram manifestas na frequência geral das notas que estão aqui registradas, como descrito na Tabela 7. Isto já foi indicado no Gráfico 44. Seguindo, a nota 6 (seis) apresentou 1 (uma) aparição, a nota 7 (sete) efetivou 3 aparições, a nota 8 (oito) realizou 4 aparições, a nota também 9 ficou com 3 aparições e a nota 10 efetivou 1 (uma) aparição, disponibilizando um total de 12 (doze) aparições. Com isto, o somatório geral alcançou 96 pontos, a menor nota foi 6 (com 1 aparição, como já dito) e a maior nota foi 10 (também com 1 aparição, como já dito mais uma vez). Deste jeito, a média foi 8,00, enquanto a nota moda se consuma em uma nota 8 (com 4 indicações) e a mediana também ficou em uma nota 8,00.

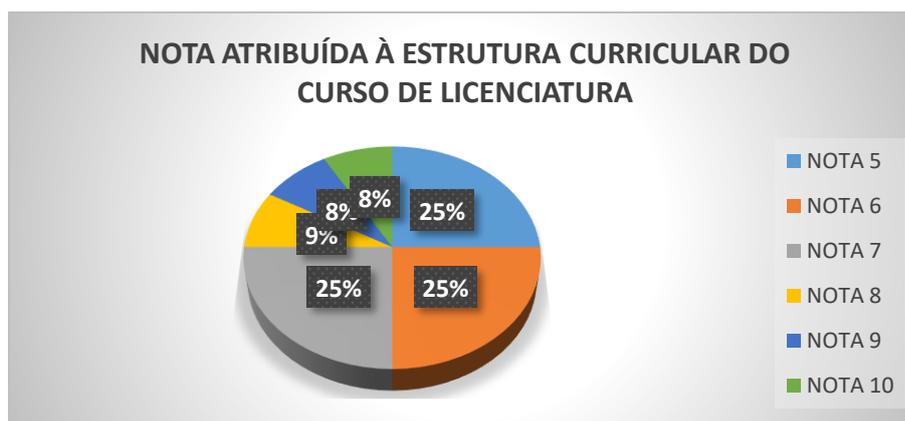
Com os resultados expressos acima, constata-se que os educadores entrevistados na unidade escolar pesquisada consideram que as disciplinas ensinadas nos cursos de licenciatura em educação física estão em até 80% condizentes ao ensino de qualidade. Na prática, este valor é um indicativo de que os cursos de graduação estão atuando no sentido de possibilitar melhores meios aos futuros profissionais do ensino que atuam com o saber científico. Óbvio que isto não indicam que não sejam possíveis melhorias. Elas são possíveis e, aliás, necessárias para que tudo se consuma com maior qualidade em uma frequência bem mais elevada. De qualquer maneira, há uma tendência que aponta que os cursos, mesmo como algumas dificuldades, estão cumprindo os seus objetivos.

Por consequência, estes resultados indicam que até 84% dos alunos afirmaram que manifestam algum tipo de dificuldade com as explicações dadas pelo professor de educação física na unidade escolar pesquisada. Isto é um indicativo inequívoco de que o ambiente escolar investigado manifesta algum tipo de problema didático-pedagógico, sobretudo na realização atividades que são efetivadas pelo professor de educação física na hora que explica os conteúdos de sua disciplina.

Na sexta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: De um 1 (um) a 10 (dez), até que ponto a estrutura curricular do curso de licenciatura que você fez facilita o ensino do conteúdo de educação física no ambiente escolar? Para este item, também se disponibilizou uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota.

No próximo gráfico, estão consumados os seguintes resultados:

Gráfico 45- Nota atribuída à estrutura curricular do curso de licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como se efetiva no Gráfico 45, as notas escolhidas pelos alunos entrevistados na unidade escolar pesquisada pela quarta vez foram distribuídas entre os valores de uma nota 5 (cinco) e uma nota 10 (dez). Isto dito, estes valores consumaram os seguintes percentuais: a nota 5 proporcionou 25% a nota 6 também ficou com 25%, a nota 7, igualando as duas notas anteriores, ficou com 25%, a nota 8 ficou com 9%, a nota 9 ficou com 8% e a nota 10 ficou com um percentual de 8%.

Como visto, as notas que aqui são apresentadas pela primeira vez estão concentradas entre o valor 5 e 7, com um percentual conjunto de 75%. Com isto, nota-se que é possível afirmar que a estrutura curricular parece que não se adequa tão bem às necessidades que são comuns ao ensino do saber de educação física neste exato momento. Na prática, isto implica que o ensino de educação física enfrenta alguns desafios os quais já estão antevistos na fase de formação. Claro que estes desafios já seriam esperados, visto que qualquer atividade sempre precisa superar uma quantidade mais ou menos razoável de desafios para que os seus objetivos possam se consumir com a qualidade desejada com maior frequência.

A seguir, estão expressos os seguintes resultados na próxima tabela:

Tabela 8 - Nota atribuída à estrutura curricular do curso de licenciatura.

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	3	3	3	1	1	1
SOMATÓRIO GERAL					81				
MENOR NOTA					Nota 5				
MAIOR NOTA					Nota 10 (com 1 aparição)				
MODA					Nota 5, 6 e 7 (com 3 aparições)				
MEDIANA					7,00				
MÉDIA					6,75				

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

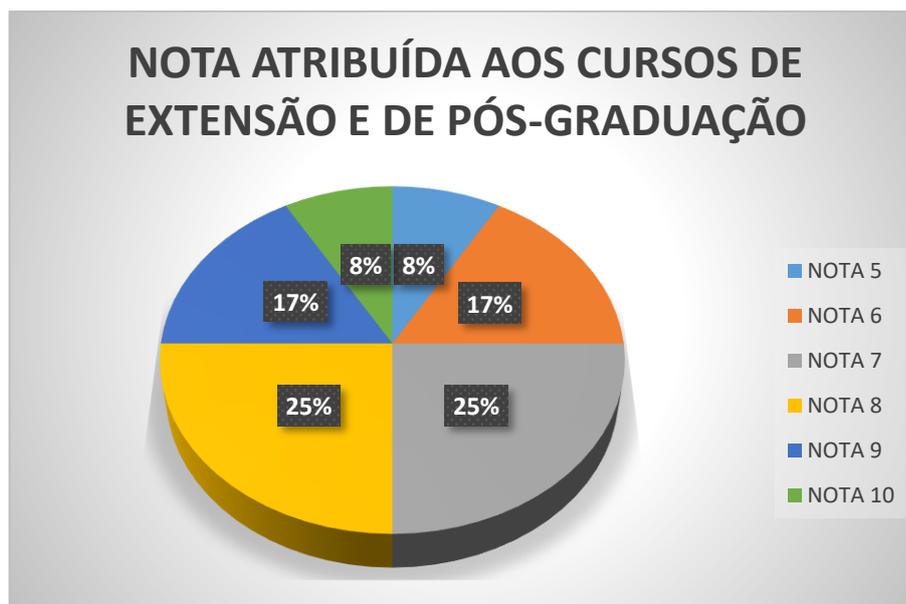
Como se observa na Tabela 8, entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 6 (seis) últimas foram manifestas na frequência geral das notas que estão aqui registradas, como também já foi visto no Gráfico 45. Deste modo, a nota 5 (cinco) apresentou 3 (três) aparições, de igual maneira as notas 6 (seis) e 7 (sete) que também efetivaram 3 aparições, por sua vez as notas 8 (oito), 9 (nove) e 10 (dez) apresentaram apenas uma aparição cada uma delas, possibilitando ao conjunto geral de aparições 12 ao todo. Sucedendo-se isto, o somatório geral alcançou 81 pontos, a menor nota foi 5 (com 3 aparições, como já dito) e a maior nota foi 10 (com 1 aparição, como já dito mais uma vez). Assim dito, a média foi 6,75, ao mesmo tempo em que a nota moda se consuma em uma nota 5, 6 e 7 (com 3 indicações cada uma delas) e a mediana ficou em 7,00.

Como visto, estes resultados indicam que em até 67,5% das ocasiões os educadores entrevistados atribuem à estrutura curricular do curso de licenciatura uma avaliação positiva. Com este resultado, é possível afirmar que os educadores estão cientes de que ensinar é uma atividade naturalmente complexa, uma atividade que exige metas e objetivos bem definidos para que tudo se consume com a qualidade desejada, sobretudo nas atividades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Nestas condições, com certeza o ensino do saber científico se realizará do melhor modo, possibilitando melhores resultados no porvir com maior frequência. Eis aí um desafio a se vencer.

Na sétima pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: De um 1 (um) a 10 (dez), até que ponto os cursos de extensão e ou pós-graduação que você já fez facilitam o ensino do conteúdo de educação física no ambiente escolar? Para este item, também se disponibilizou uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota.

Assim sendo, são exibidos os seguintes resultados no gráfico adiante:

Gráfico 46 - Nota atribuída aos cursos de extensão e de pós-graduação



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Perante o Gráfico 46, constata-se que as notas escolhidas pelos educadores entrevistados na unidade escolar pesquisada pela quinta vez foram distribuídas entre os valores de uma nota 5 (cinco) e uma nota 10 (dez). Deste modo, estes valores consumaram os seguintes percentuais: a nota 5 exibiu 8%, a nota 6 ficou com 17%, a nota 7 ficou com 25%, a nota 8 também ficou com 25%, a nota 9 ficou com 17% e a nota 10 ficou com um percentual de 8%.

Como se nota, a questão que é avaliada nesta pergunta apresenta uma variação positiva em relação à questão anterior, porquanto as notas apresentadas aqui se concentraram entre 7 e 8 mais uma vez com um percentual conjunto de 50%. Além disso, se destacam as notas 9 e 10 que registram um percentual conjunto de 25%. Esta confiança depositada nos cursos de extensão e de pós graduação indicam que os educadores estão cientes da importância para que o ensino se consuma com maior eficácia, oferecendo a qualidade desejada com maior frequência.

Além disto, na tabela próxima são exibidos os resultados a seguir:

Tabela 9 - Nota atribuída aos cursos de extensão e de pós-graduação.

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	1	2	3	3	2	1
SOMATÓRIO GERAL					90				
MENOR NOTA					Nota 5 (com 1 aparição)				
MAIOR NOTA					Nota 10 (com 1 aparição)				
MODA					Nota 7 e 8 (com 3 aparições)				
MEDIANA					7,50				
MÉDIA					7,50				

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 6 (seis) últimas foram manifestas na frequência geral das notas que estão aqui registradas, ou seja nos resultados manifestos na Tabela 9, reforçando o que já tinha sido visto no Gráfico 46. Isto dito, a nota 5 (cinco) apresentou 1 (uma) aparição, a nota 6 (seis) consumou 2 (duas) aparições, a nota 7 (sete) efetivou 3 (três) aparições, a nota 8 (oito) realizou de igual modo 3 aparições, a nota 9 ficou com 2 aparições e a nota 10 efetivou 1 (uma) aparição apenas, possibilitando um total geral de 12 aparições de igual maneira às 6 (seis) questões anteriores. Nestas condições, o somatório geral alcançou 90 pontos, a menor nota foi 5 (com 1 aparição, como já dito) e a maior nota foi 10 (também com apenas 1 aparição, como já dito mais uma vez). Apresentando uma dupla moda mediante as notas 7 e 8 (com 3 aparições cada uma delas), a mediana igualou-se à média ao registrarem uma nota 7,50.

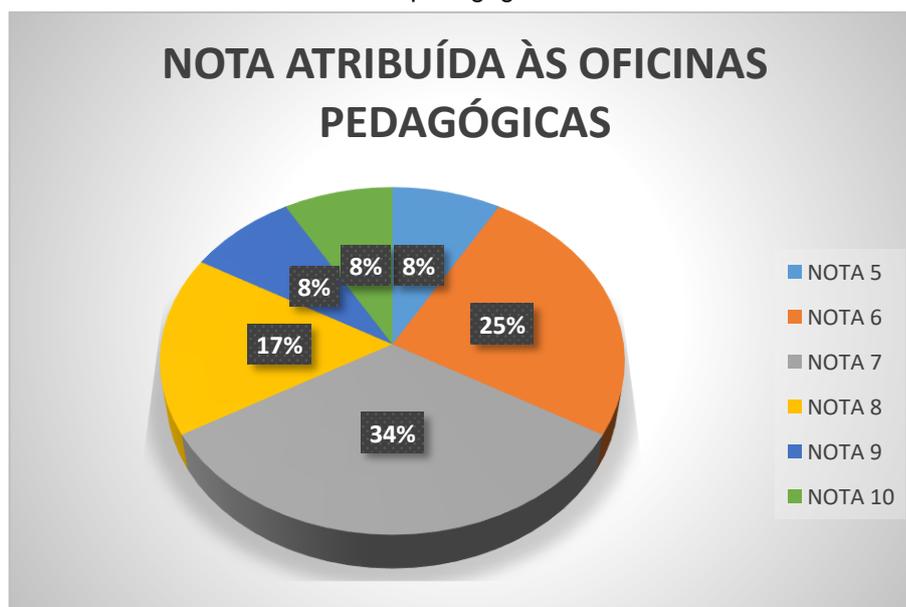
Com estes resultados, é viável afirmar que em até 75% das ocasiões os educadores entrevistados na unidade escolar pesquisada adjudicam aos cursos de extensão e de pós-graduação uma avaliação positiva. Um interessante neste ponto é

que eles são mais confiantes com estas atividades do que os cursos de graduação em si. Na prática, isto tudo valoriza a importância intrínseca destas formações no computo geral de todas as ações que estão destinadas a qualificação apropriada dos profissionais que atuam no âmbito do ensino. Certamente os professores ainda estarão expostos a encontrar desafios dos mais variados tipos no ambiente de ensino que poderão implicar em maior ou menor dificuldade na hora de lecionar com qualidade os conteúdos que estão inseridos no âmbito científico tradicional. De qualquer maneira, isto não significa que não estejam habilitados em atuar rumo a construção de uma prática didático-pedagógica mais eficaz.

Na oitava pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: De um 1 (um) a 10 (dez), até que ponto as oficinas pedagógicas que você já fez facilitam o ensino do conteúdo de educação física no ambiente escolar? Para este item, também se disponibilizou uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota.

Isto dito, no gráfico a seguir são exibidos os seguintes resultados:

Gráfico 47 - Nota atribuída às oficinas pedagógicas



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No Gráfico 47, constata-se que as notas escolhidas pelos alunos entrevistados na unidade escolar pesquisada pela sexta vez foram distribuídas entre os valores de uma nota 5 (cinco) e uma nota 10 (dez). Na prática, estes valores consumaram os seguintes percentuais: a nota 5 ofereceu um percentual de 8%, a nota 6 ficou com

25%, a nota 7 ficou com 34%, a nota 8 ficou com 17%, a nota 9 ficou com 8% e a nota 10 ficou com um percentual de 8%.

Ao contrário das extensões e das atividades de pós-graduação, as oficinas pedagógicas concentraram as notas entre um valor 6 e 7. Isto implica que não tanta confiança em atividades deste tipo como se observa nas extensões e pós-graduações. Certamente isto não significa que estas atividades não sejam mais ou menos apropriadas ao ensino qualificado do saber científico no espaço escolar. De qualquer jeito, é um indicativo que estão cotadas de igual maneira, o que é algo normal. Em todas as ocasiões, o importante seria que as atividades de qualificação profissional favorecessem o ensino de educação física, visando a redução das dificuldades de aprendizado ao máximo. Isto pode ser alcançado com planejamento e foco no ensino fundamentado na propagação de habilidades.

Na tabela a seguir, os seguintes resultados estão resumidos:

Tabela 10 - Nota atribuída às oficinas pedagógicas.

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	1	3	4	2	1	1
SOMATÓRIO GERAL					90				
MENOR NOTA					Nota 5 (com 1 aparição)				
MAIOR NOTA					Nota 10 (com 1 aparição)				
MODA					Nota 7 (com 4 aparições)				
MEDIANA					7,00				
MÉDIA					7,50				

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Diante dos resultados expressos na Tabela 10, constata-se que entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 6 (seis) últimas foram manifestas na frequência

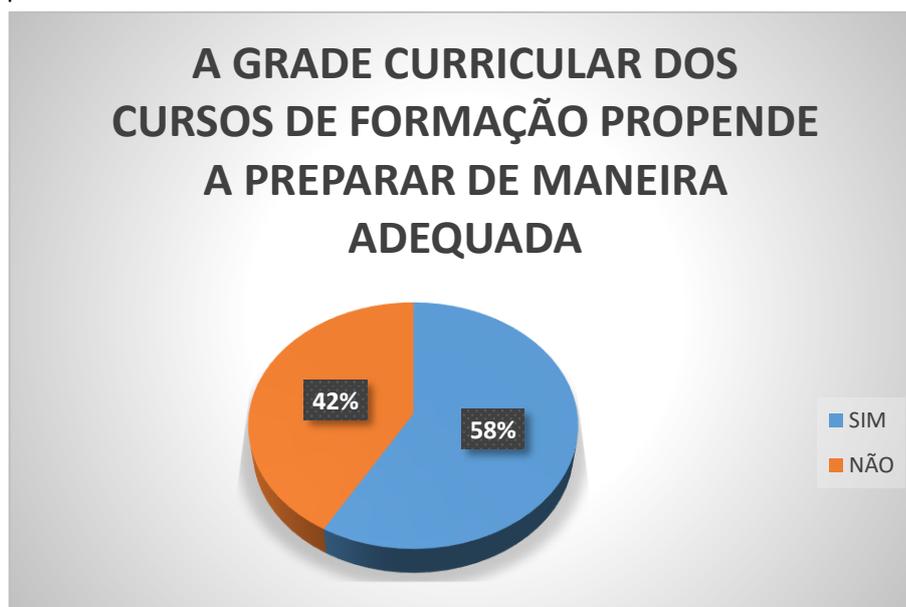
geral das notas que estão aqui registradas, ratificando o que já se viu no Gráfico 47. Deste jeito, a nota 5 (cinco) expôs 1 (uma) aparição, a nota 6 (seis) consumou 3 (três) aparições, a nota 7 (sete) efetivou 4 (quatro) aparições, a nota 8 (oito) realizou 2 (duas) aparições, a nota também 9 ficou com 1 (uma) aparição e a nota 10 também efetivou 1 aparição, possibilitando um total geral de 12 aparições. Deste jeito, o somatório geral alcançou 90 pontos, a menor nota foi 5 (com 1 aparição, como já dito) e a maior nota foi 10 (também com 1 aparição, como já dito mais uma vez). Com estes resultados, a moda ficou em uma nota 7 (com 4 aparições), ao mesmo tempo em que a mediana se efetivou em uma nota 7,00 e a média ficou em uma nota 7,50.

Prosseguindo, os resultados acima indicam que em até 75% das ocasiões a nota atribuída às oficinas pedagógicas se consuma de maneira positiva. Com certeza, estas atividades costumam ser bem vistas por educadores de todas as áreas porque implicam em ações que se consomem com maior liberdade. Inclusive é muito comum que nem apresentem uma metodologia de avaliação tradicional, o que implica em uma menor carga de trabalho para todos os participantes. De qualquer jeito, isto não significa que sejam atividades perfeitas, pois poderão apresentar alguns desafios dos mais variados tipos. Entretanto, poderão contribuir para que a prática didático-pedagógica do saber científico que se consume com maior qualidade. Claro que isto implica em planejamento prévio, além de foco na efetivação de uma metodologia de ensino apropriada, o que não pode ser alcançado mediante improvisos.

Na nona pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: De acordo com a sua experiência no ambiente escolar, você considera que a grade curricular dos cursos de formação propende a preparar de maneira adequada o professor para lecionar a disciplina de educação física com a qualidade mínima que se espera? Para este item, foi disponibilizada duas opções de resposta: “Sim” ou “Não”. Como tal, apenas uma delas poderia ser escolhida pelo professor participante da atividade de campo. Além disto, foi pedida uma justificativa para a alternativa escolhida.

A seguir, estão resumidos no próximo gráfico os seguintes resultados:

Gráfico 48 - A grade curricular dos cursos de formação propende a preparar de maneira adequada



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como visto no Gráfico 48, a resposta “sim” apresentou um percentual de 58%, enquanto o não registrou 42%. Isto significa que os educadores entrevistados, na sua maioria, reconhecem a importância dos cursos de graduação para o ensino qualitativo do saber científico. Claro que isto não implica que não existam desafios que devem ser vencidos para isto, ou seja, o ensino de qualidade se consume. De qualquer jeito, é reconhecida a relevância dos cursos de formação, mesmo que isto também implique no reconhecimento de que eles estão passíveis de melhorias mais ou menos consideráveis no porvir.

Tabela 11 - A grade curricular dos cursos de formação propende a preparar de maneira adequada.

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	1	3	4	2	1	1
SOMATÓRIO GERAL					81				
MENOR NOTA					Nota 5 (com 1 aparição)				
MAIOR NOTA					Nota 10 (com 1 aparição)				
MODA					Nota 7 (com 4 aparições)				
MEDIANA					7,00				
MÉDIA					6,75				

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como visto na Tabela 11, verifica-se que entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 6 (seis) últimas foram manifestas na frequência geral das notas que estão aqui registradas, vaticinando o que já se resumiu no Gráfico 48. Isto dito, a nota 5 (cinco) exibiu 1 (uma) aparição, a nota 6 (seis) efetivou 3 (três) aparições, a nota 7 (sete) concretizou 4 (quatro) aparições, a nota 8 (oito) atingiu 2 (duas) aparições, a nota 9 ficou com 1 (uma) aparição e a nota 10 também efetivou 1 aparição, possibilitando um total geral de 12 aparições. Por consequência, o somatório geral alcançou 90 pontos mais uma vez, a menor nota foi 5 (com 1 aparição, como já dito) e a maior nota foi 10 (também com 1 aparição, como já dito mais uma vez). Com estes resultados, a moda ficou em uma nota 7 (com 4 aparições), ao mesmo tempo em que a mediana se efetivou em uma nota 7,00 e a média ficou em uma nota 7,50. Como se nota, os resultados que estão expressos aqui na Tabela 11 são exatamente iguais ao que já tinha sido consumado na Tabela 10.

Em suma, os resultados acima indicam que em até 75% das ocasiões a nota atribuída pelos educadores entrevistados na unidade escolar pesquisada à grade curricular dos cursos de formação incitam atividades que propendem a prepará-los de maneira adequada. Esta verificação, sobretudo entre aqueles que lidam com o ensino de educação física nas escolas que se destinam à educação básica, é um sinal de que existe um reconhecimento mais ou menos generalizado da importância dos cursos de formação entre os profissionais que atuam na área do ensino. Com certeza, isto não implica que não existam problemas ou desafios que necessitam ser vencidos. Na realidade, eles existem e não podem ser esquecidos, pois saber lidar com as suas consequências poderá implicar em uma nova mentalidade no âmbito da consumação do processo de ensino e aprendizagem.

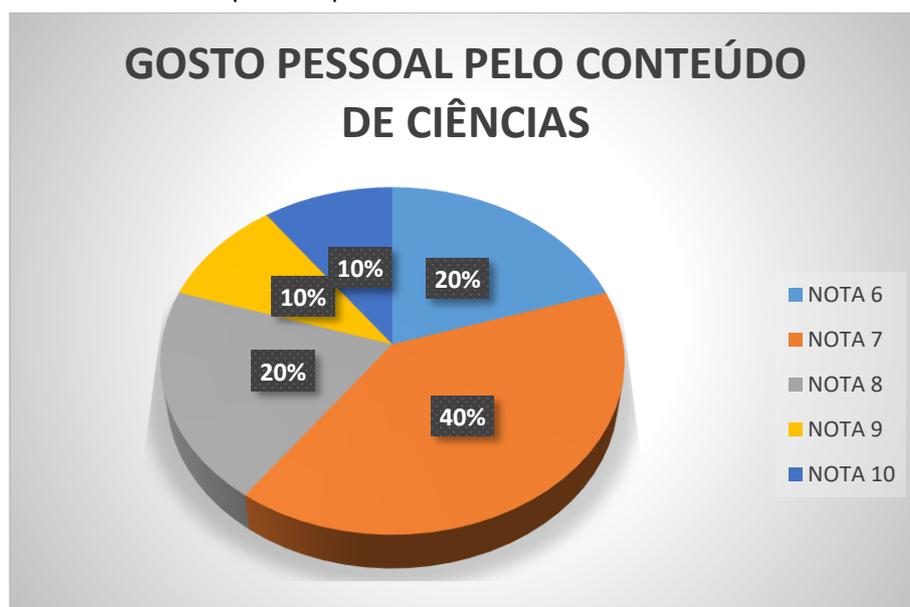
4.4 AVALIAÇÃO QUANTITATIVA DO APRENDIZADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRE OS DISCENTES

Nesta parte do Marco Analítico, apresentam-se os resultados que estão diretamente correlacionados ao aprendizado quantitativo da disciplina de educação física entre os discentes da unidade escolar pesquisada. O resultado que aqui se consumir mais adiante indicará até que ponto realmente o aluno considera que aprendeu o conteúdo de educação física. Certamente isto não implica que seja o ponto concreto de assimilação do conteúdo ensinado. De qualquer jeito, é uma perspectiva que apresentará uma valiosa informação para que a atividade de ensino se efetive com maior eficácia.

Na primeira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: De 1 (um) a 10 (dez), até que ponto você gosta do conteúdo de educação física ensinado na escola? Para este item, também se disponibilizou uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota.

No próximo gráfico, estão expressos os seguintes resultados:

Gráfico 49 - Gosto pessoal pelo conteúdo de ciências



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como visto no Gráfico 49, as notas escolhidas pelos alunos entrevistados na unidade escolar pesquisada foram distribuídas entre os valores de uma nota 6 (seis) e uma nota 10 (dez). Estes valores consumaram os seguintes percentuais: a nota 6 ficou com 20%, a nota 7 ficou com 40%, a nota 8 ficou com 20%, a nota 9 ficou com 10% e a nota 10 também ficou com um percentual de 10%.

Com estes resultados, é possível afirmar com total segurança que os alunos da escola investigada, no decorrer da atividade de campo, simpatizavam com o conteúdo que é ensinado pela disciplina de educação física. Na prática, esta simpatia também poderá servir como um indicativo positivo do aprendizado geral desta área por parte deles, o que implica em uma quantidade mínima de dificuldades de aprendizado em paralelo. Certamente as dificuldades existem, mas não são de grande monta, ou pelo menos poderão ser resolvidas com qualidade. Para tanto, basta foco no ensino, além de explorar o lecionar de habilidades gerais que poderão insinuar em um aprendizado facilitado com maior frequência em seguida.

Além disso, os seguintes resultados são expressos na próxima tabela:

Tabela 12 - Gosto pessoal pelo conteúdo de educação física.

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	0	10	20	10	5	5
SOMATÓRIO GERAL					375				
MENOR NOTA					6 (com 10 aparições)				
MAIOR NOTA					10 (com 5 aparições)				
MODA					Nota 7 (com 20 aparições)				
MEDIANA					7,00				
MÉDIA					7,50				

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

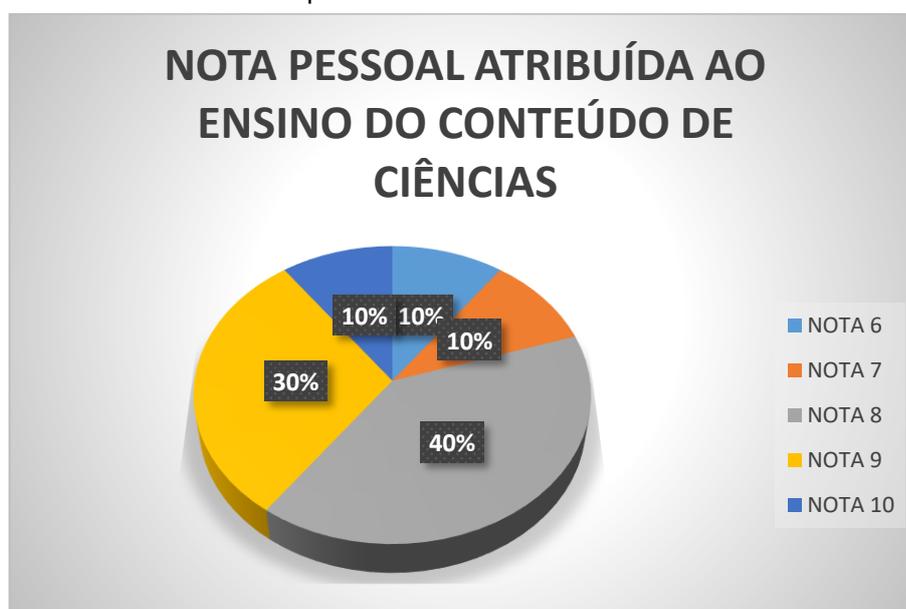
Como se verifica na Tabela 12, entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 5 (cinco) últimas foram manifestas na frequência geral das notas que estão aqui registradas, como também já se vislumbrou no Gráfico X. Diante disto, a nota 6 (seis) consumou 10 aparições, a nota 7 (sete) efetivou 20 (vinte) aparições, a nota 8 (oito) realizou 10 aparições, a nota 9 ficou com 5 (cinco) aparições e a nota 10 de igual modo também efetivou 5 aparições ao todo. Diante disto, o somatório geral alcançou 375 pontos, a menor nota foi 6 (com 10 aparições, como já dito) e a maior nota foi 10 (com 5 aparições, como já dito mais uma vez). Assim sendo, a média foi de 7,50, ao mesmo tempo em que a nota moda e a mediana ficou em 7 (com 20 aparições).

Na prática, estes resultados indicam que até 75% dos alunos simpatizam de maneira positiva com o conteúdo de educação física. Isto é um forte indicativo de que este conteúdo é ensinado com relativa facilidade na unidade escolar pesquisada. Decerto, como já dito antes, as dificuldades existem, entretanto não são de grande monta, ou seja, poderão ser resolvidas com qualidade, desde que exista interesse para isto em seguida. Com o ensino focado na resolução de problemas, além de

explorar o lecionar de habilidades gerais que poderão insinuar em um aprendizado facilitado com maior frequência, é possível equacionar as dificuldades principais que permeiam de algum modo o ensino de educação física no âmbito da educação básica, com maior ênfase no decorrer do Ensino Fundamental.

Na segunda pergunta desta parte do Marco Analítico desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui ao ensino de educação física na escola? Para este item, também se disponibilizou uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota. A seguir, consumam-se os seguintes resultados no próximo gráfico:

Gráfico 50 - Nota pessoal atribuída ao ensino do conteúdo de ciências



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como se registra no Gráfico 50, mais uma vez as notas escolhidas pelos alunos entrevistados na unidade escolar pesquisada foram distribuídas entre os valores de uma nota 6 (seis) e uma nota 10 (dez). Neste caso, no entanto, estes valores consumaram os seguintes percentuais: a nota 6 ficou com 10%, a nota 7 ficou com 10%, a nota 8 ficou com 40%, a nota 9 ficou com 30% e a nota 10 ficou com um percentual de 10%.

Prosseguindo, a avaliação positiva que se verifica neste ponto da pesquisa, porquanto até 70% dos alunos entrevistados atribuíram uma nota 9 ou 10, é um indicativo excelente para a qualidade geral do ensino de educação física, sobretudo dos conteúdos de educação física que são ensinados na unidade escolar pesquisada.

Em parte, isto também pode significar que as dificuldades de aprendizado que permeiam este saber são equacionadas com relativa facilidade, ou que pelo menos não estão perdurando. Aliás, a estima pessoal que o aluno manifesta por este saber, ou seja, o conhecimento científico é de extrema valia para a qualidade geral do ensino na escola investigada. Este diferencial, portanto, precisa ser bem aproveitado, porquanto os seus frutos certamente serão os melhores possíveis mais cedo do que se imagina em um primeiro momento.

Isto dito, na tabela a seguir sumarizam os seguintes resultados:

Tabela 13 - Nota pessoal atribuída ao ensino do conteúdo de educação física

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	0	5	5	20	15	5
SOMATÓRIO GERAL					410				
MENOR NOTA					6 (com 5 aparições)				
MAIOR NOTA					10 (com 5 aparições)				
MODA					Nota 8 (com 20 aparições)				
MEDIANA					8,00				
MÉDIA					8,20				

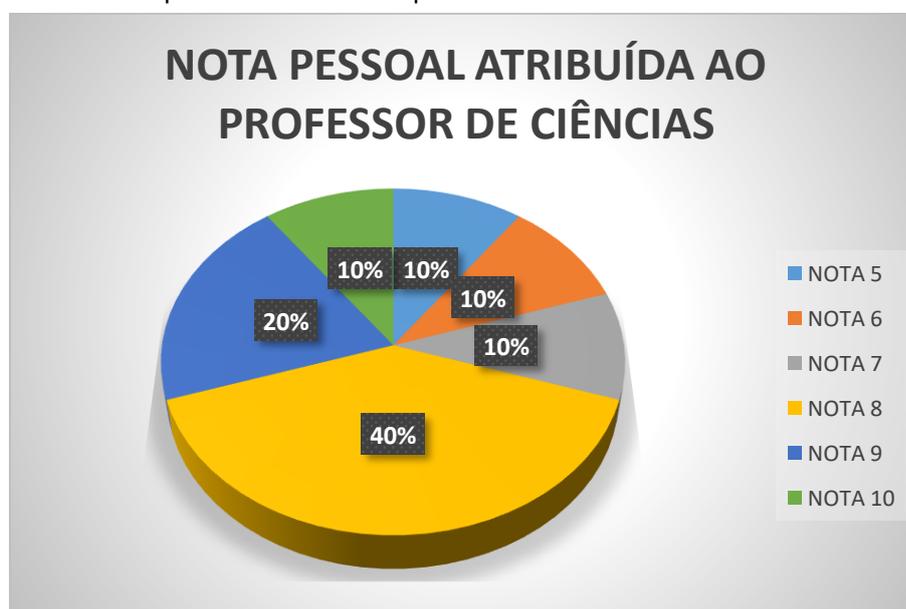
Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como se verifica na Tabela 13, entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 5 (cinco) últimas foram manifestas na frequência geral das notas que estão aqui registradas, como também já se vislumbrou no Gráfico X1. Isto dito, a nota 6 (seis) consumou 5 (cinco) aparições, a nota 7 (sete) efetivou 5 aparições, a nota 8 (oito) realizou 20 (vinte) aparições, a nota 9 ficou com 15 (quinze) aparições e a nota 10 também efetivou 5 aparições ao todo. Assim sendo, o somatório geral alcançou 450 pontos, a menor nota foi 6 (com 5 aparições, como já dito) e a maior nota foi 10 (com

5 aparições, como já dito mais uma vez). Por consequência, a média foi 9,00, ao mesmo tempo em que a nota moda e a mediana ficou em 8 (com 20 aparições). Na prática, estes resultados indicam que até 82% dos alunos simpatizam de maneira positiva com o ensino de educação física na unidade escolar pesquisada. Isto é um forte indicativo de que o ambiente escolar investigado manifesta um clima relativamente satisfatório para o ensino de todos os conteúdos que estão implícitos ao saber científico de maneira geral.

Na terceira pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui ao seu professor de educação física? Para este item, também se disponibilizou uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota. Os seguintes resultados estão sumariados no gráfico a seguir:

Gráfico 51 - Nota pessoal atribuída ao professor de ciências



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como se consuma no Gráfico 51, as notas escolhidas pelos alunos entrevistados na unidade escolar pesquisada foram distribuídas entre os valores de uma nota 5 (cinco) e uma nota 10 (dez). Estes valores consumaram os seguintes percentuais: a nota 5 ficou com 10% a nota 6 ficou com 10%, a nota 7 ficou com 10%, a nota 8 ficou com 40%, a nota 9 ficou com 20% e a nota 10 ficou com um percentual de 10%.

Isso dito, é preciso destacar a relevância do desempenho geral do item que é avaliado nesta pergunta. De maneira geral, os alunos entrevistados estão avaliando de maneira muito positiva a relação interpessoal que é estabelecida com os professores que lecionam o saber científico na unidade escolar pesquisada. Esta estima positiva de algum modo repercute na qualidade geral do ensino, visto que relações pessoais saudáveis normalmente antecedem e culminam em um ambiente de aprendizado satisfatório. Por consequência, o ideal é explorar tudo isto ao máximo, porquanto os seus benefícios serão de suma importância para a construção de um ambiente escolar capaz de ampliar os resultados gerais que se esperam no exercício da atividade educativa. Além disto, certamente a relação pessoal boa que se vislumbra entre os alunos e os educadores amplia a simpatia pelas ações que permeiam o ensino de qualquer conteúdo, incluindo-se aqui o saber científico que será lecionado no âmbito do Ensino Fundamental.

Os seguintes resultados, aliás, são expressos na tabela seguinte:

Tabela 14 - Nota pessoal atribuída ao professor de educação física.

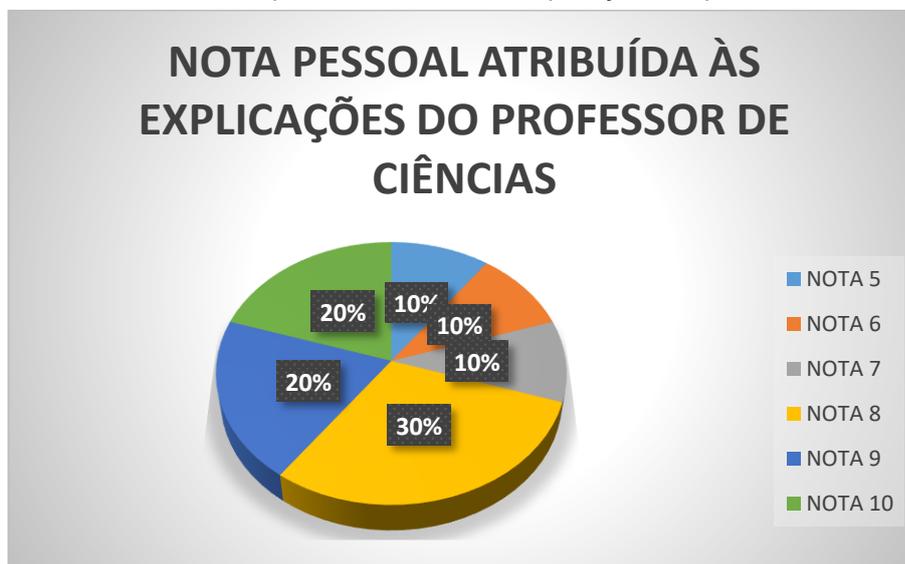
ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	5	5	5	20	10	5
SOMATÓRIO GERAL					390				
MENOR NOTA					5 (com 5 aparições)				
MAIOR NOTA					10 (com 5 aparições)				
MODA					Nota 8 (com 20 aparições)				
MEDIANA					8,00				
MÉDIA					7,80				

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como se verifica na Tabela 14, entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 6 (seis) últimas foram manifestas na frequência geral das notas que estão aqui registradas, como também já se vislumbrou no Gráfico X2. Isto dito, a nota 5 (cinco) apresentou 5 aparições, a nota 6 (seis) também consumou 5 (cinco) aparições, a nota 7 (sete) de igual modo efetivou 5 aparições, a nota 8 (oito) realizou 20 (vinte) aparições, a nota 9 ficou com 10 (dez) aparições e a nota 10 também efetivou 5 aparições ao todo. Deste modo, o somatório geral alcançou 390 pontos, a menor nota foi 5 (com 5 aparições, como já dito) e a maior nota foi 10 (com 5 aparições, como já dito mais uma vez). Deste jeito, a média foi 7,80, ao mesmo tempo em que a nota moda foi uma nota 8 (com 20 aparições) e a mediana ficou em uma nota 8 também. Por consequência, estes resultados indicam que até 78% dos alunos simpatizam de maneira positiva com o professor de educação física na unidade escolar pesquisada. Isto é um forte indicativo de que o ambiente escolar investigado manifesta um ambiente relativamente satisfatório, sobretudo na consumação das atividades que são efetivadas pelo professor de educação física na escola pesquisada.

Na quarta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui as explicações dos conteúdos ensinados pelo professor de educação? Para este item, também se disponibilizou uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota. Deste jeito, a seguir estão exibidos no próximo gráfico os seguintes resultados:

Gráfico 52- Nota pessoal atribuída às explicações do professor de ciências



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como se efetiva no Gráfico 52, as notas escolhidas pelos alunos entrevistados na unidade escolar pesquisada mais uma vez foram distribuídas entre os valores de uma nota 5 (cinco) e uma nota 10 (dez). Estes valores consumaram os seguintes percentuais: a nota 5 ficou com 10% a nota 6 ficou com 10%, a nota 7 ficou com 10%, a nota 8 ficou com 30%, a nota 9 ficou com 20% e a nota 10 ficou com um percentual de 20%.

De igual modo às questões anteriores, nota-se que os alunos estão atribuindo uma nota geral positiva para a atividade que é mensurada na pergunta que aqui se avalia com maior ênfase, culminando em uma perspectiva muito boa para o processo de ensino e aprendizagem como um todo. Aliás, como os alunos gostam das aulas de educação física, ao mesmo tempo em que se relacionam bem com os seus professores, seria mera consequência afirmarem aqui que se sentem satisfeitos com as explicações que são apresentadas no decorrer das atividades didático-pedagógicas destinadas ao conteúdo de educação física. Evidentemente, o processo de comunicação poderá sofrer interferências dos mais variados tipos. Uma delas que mais se destaca são aquelas que são oriundas da qualidade geral das interações pessoais que aqui são estabelecidas. Se a comunicação se processa com qualidade, é porque as relações pessoais estão se realizando de maneira positiva. Com isto, o ato de ensinar também se efetiva com maior eficácia em paralelo.

A seguir, constata-se os seguintes resultados na próxima tabela:

Tabela 15 - Nota pessoal atribuída às explicações do professor de educação física.

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	5	5	5	15	10	10
SOMATÓRIO GERAL					400				
MENOR NOTA					7 (com 1 aparição)				
MAIOR NOTA					10 (com 1 aparição)				
MODA					Nota 8 (com 15 aparições)				

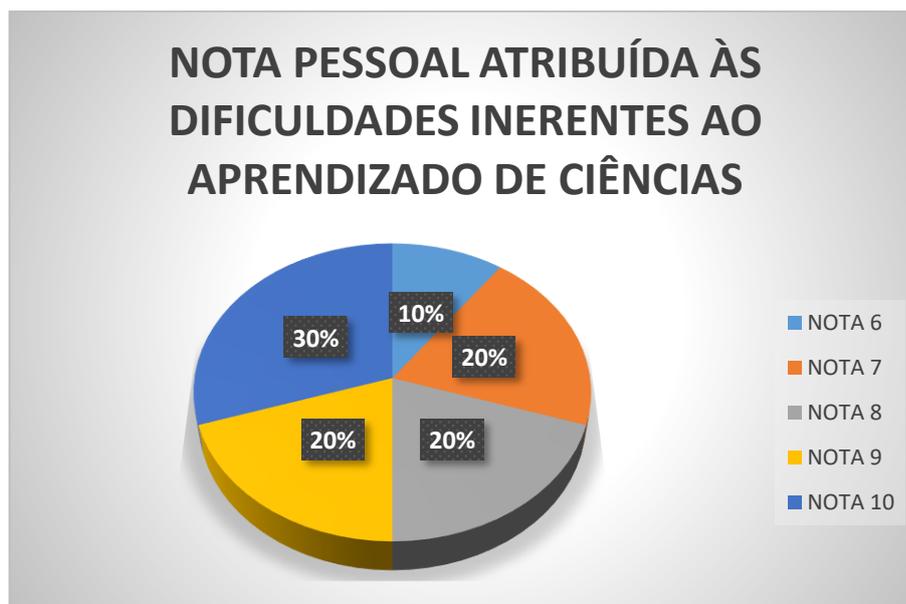
MEDIANA	8,00
MÉDIA	8,00

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como visto na Tabela 15, entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 6 (seis) últimas foram manifestas na frequência geral das notas que estão aqui registradas, como também já se vislumbrou no Gráfico X2. Dito isto, a nota 5 (cinco) apresentou 5 aparições, a nota 6 (seis) também consumou 5 (cinco) aparições, a nota 7 (sete) de igual modo efetivou 5 aparições, a nota 8 (oito) realizou 15 (quinze) aparições, a nota 9 ficou com 10 (dez) aparições e a nota 10 também efetivou 10 aparições ao todo. Desta maneira, o somatório geral alcançou 400 pontos, a menor nota foi 5 (com 5 aparições, como já dito) e a maior nota foi 10 (com 10 aparições, como já dito mais uma vez). Assim sendo, a média foi 8,00, ao mesmo tempo em que a nota moda se consuma em uma nota 8 (com 15 indicações) e a mediana também ficou em uma nota 8. Com tudo isto dito, estes resultados indicam que até 80% dos alunos simpatizam de maneira positiva com as explicações dadas pelo professor de educação física na unidade escolar pesquisada. Mais uma vez, isto é um forte indicativo de que o ambiente escolar investigado manifesta um ambiente geral satisfatório, principalmente na realização atividades que são concretizadas pelo professor de educação física na hora que explica os conteúdos de sua disciplina.

Na quinta pergunta desta parte do Marco Analítico, apresenta-se: De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui para o seu nível de dificuldade em relação aos conteúdos de educação física? Para este item, também se disponibilizou uma escala com notas que variavam de “1” (um) a “10” (dez), sendo possível apenas o registro de uma nota. Isto dito, estão expressos os seguintes resultados no gráfico a seguir:

Gráfico 53 - Nota pessoal atribuída às dificuldades inerentes ao aprendizado de ciências



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como se concretiza nos dados expressos no Gráfico 53, as notas escolhidas pelos alunos entrevistados na unidade escolar pesquisada mais uma vez foram distribuídas entre os valores de uma nota 6 (seis) e uma nota 10 (dez). Estes valores consumaram os seguintes percentuais: a nota 6 ficou com 10%, a nota 7 ficou com 20%, a nota 8 ficou com 20%, a nota 9 ficou com 20% e a nota 10 ficou com um percentual de 30%.

Isso dito, nota-se que apesar do interesse pelo conteúdo de educação física e do reconhecimento de que o professor ensina bem o assunto, os alunos ainda afirmam que manifestam algum tipo de dificuldade com o conteúdo desta disciplina. De qualquer maneira, isto não implica em uma constatação negativa, mas apenas no reconhecimento de que o processo de ensino tem os seus reverses, mesmo em um ambiente aparentemente favorável a sua consumação geral. Mesmo assim, é lícito destacar que o interesse, o ambiente bom e a qualidade geral das explicações são vantagens que podem ser usadas para reduzir os problemas de aprendizado que ainda poderão persistir na unidade escolar pesquisada. Afinal interesse pelo que é ensinado, relações pessoais positivas, além de aulas bem executadas, são imprescindíveis para a qualidade geral do ensino.

Na tabela seguinte: são vislumbrados os seguintes resultados:

Tabela 16 - Nota pessoal atribuída às dificuldades inerentes ao ensino de educação física.

ALTERNATIVAS DE NOTAS									
NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4	NOTA 5	NOTA 6	NOTA 7	NOTA 8	NOTA 9	NOTA 10
0	0	0	0	0	5	10	10	10	15
SOMATÓRIO GERAL					420				
MENOR NOTA					6 (com 5 aparições)				
MAIOR NOTA					10 (com 15 aparições)				
MODA					Nota 10 (com 15 aparições)				
MEDIANA					8,50				
MÉDIA					8,40				

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Como antevisto na Tabela 16, entre as 10 (dez) possibilidades de resposta as 5 (cinco) últimas foram manifestas na frequência geral das notas que estão aqui registradas, como também já se vislumbrou no Gráfico X2. Deste jeito, a nota 6 (seis) apresentou 5 aparições, a nota 6 (seis) consumou 10 (dez) aparições, a nota 7 (sete) efetivou 10 aparições, a nota 8 (oito) realizou de igual maneira 10 aparições, a nota também 9 ficou com 10 (dez) aparições e a nota 10 também efetivou 15 (quinze) aparições ao todo. Desta maneira, o somatório geral alcançou 420 pontos, a menor nota foi 6 (com 5 aparições, como já dito) e a maior nota foi 10 (com 15 aparições, como já dito mais uma vez). Sendo assim, a média foi 8,40, ao mesmo tempo em que a nota moda se consuma em uma nota 10 (com 15 indicações) e a mediana ficou em uma nota 8,50. Por consequência, estes resultados indicam que até 84% dos alunos afirmaram que manifestam algum tipo de dificuldade com as explicações dadas pelo professor de educação física na unidade escolar pesquisada.

Isso é um indicativo inequívoco de que o ambiente escolar investigado manifesta algum tipo de problema didático-pedagógico, sobretudo na realização

atividades que são efetivadas pelo professor de educação física na hora que explica os conteúdos de sua disciplina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se estudar a Educação Física Inclusiva mediante o uso da psicomotricidade na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carmelo Mendes da Silva, no Município de Canaã dos Carajás no período de 2017.

Foi dito antes que a Psicomotricidade é a ciência que estuda todos os movimentos do corpo correlacionando-os com o manifestar, mais ou menos complexo, da consciência. Sendo assim, a sua intenção é descrever de que modo cada individualidade, em particular, interage no mundo movimentando-se, fazendo uso de todos os seus membros locomotores (braços e pernas) ou órgãos sensórios (olhos e ouvidos) de forma isolada e ou em conjunto. Por conta disto, é uma área multidisciplinar, pois apresenta argumentos úteis para profissionais de áreas bem distintas num só tempo. Sendo assim, na escola, o uso de todas as ferramentas desta disciplina inter-relacionam-se com o pleno desenvolvimento psicomotor dos Educandos. Por sinal, no processo de aprendizagem interagir movimentando-se das mais variadas maneiras é algo comum, corriqueiro. Assim se sucede porque sempre utilizamos de maneira plena o nosso próprio corpo em qualquer atividade que realizamos, sejamos adultos plenamente desenvolvidos e ou crianças em fase de amadurecimento psicomotor.

Prosseguindo, o principal desta atividade dissertativa foi analisar a prática da Educação Física Inclusiva mediante o uso da psicomotricidade na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carmelo Mendes da Silva, no Município de Canaã dos Carajás no período de 2017. Esta foi a principal tarefa desta atividade dissertativa a qual foi complementada nas seguintes ações: antes de tudo, buscou-se descrever o perfil pessoal, profissional e motivacional dos educadores que atuam na escola investigada. Como visto, a intenção aqui foi reconhecer quem trabalha na unidade escolar pesquisada¹¹. Mais adiante, avaliou-se de forma qualitativa as principais ideias e premissas que fundamentam o ensino de Educação Física em uma unidade escolar, tomando como base para tanto os principais desafios que estão inerentes a

¹¹ Para isto destacando o seu perfil pessoal, profissional e motivacional, possibilita reconhecer a relevância da qualidade geral da equipe pedagógica para o desempenho final manifesto pelos educandos no ensino de qualquer disciplina, incluindo-se, evidentemente, o saber científico como um todo.

consumação de uma atividade de tamanha envergadura¹². Nestas condições, depois a intenção foi mensurar a qualidade geral do ensino de Educação Física na unidade escolar pesquisada considerando o desempenho geral dos alunos pela perspectiva dos educadores entrevistados. Atuando desta maneira, foi possível compreender de que maneira o desempenho geral dos alunos se manifesta em relação ao domínio do conteúdo de Educação Física.

No geral, no decorrer da pesquisa, observou-se que as políticas públicas destinadas ao ensino de Educação Física não são favoráveis ao experimento de uma educação inclusiva. No entanto, isto não é algo que possa ser mensurado com precisão, visto que os desafios que estão inerentes aqui não possibilitam uma visão apropriada de todas as particularidades que estão passíveis de interferir na qualidade geral da atividade de ensino.

Certamente o uso de políticas públicas destinadas ao ensino de Educação Física é algo que poderá implicar em uma qualidade diferenciada para o processo de ensino e aprendizagem. Esta qualidade, no entanto, é passível de variar, experimentando adaptações que visam corresponder demandas dos mais variados tipos. Tomando consciência disto, possibilita-se compreender o porquê de tantos resultados diferentes quando se mensura o desempenho geral dos alunos no âmbito do domínio pleno do saber científico. Afinal parece que as intenções que estão manifestas nas políticas públicas de ensino não estão em uníssono no momento com aquilo que os educadores realmente podem efetivar na hora em que ensinam o conteúdo desta disciplina. Óbvio que as divergências entre o ideal e o que praticado devem ser reduzidas ao máximo, se não for possível de eliminá-las.

Entretanto, se nem uma coisa nem outra se realiza, é preciso avaliar as causas de tamanha incoerência. Ou seja, as falhas de planejamento poderão interferir na

¹² Com muita frequência, paradigmas são apresentados como alternativas para que a educação possa manifestar melhor desempenho no porvir. Claro que isto não implica que se realize deste modo, visto que o processo de ensino e aprendizagem é repleto de desafios dos mais variados tipos. Tomando consciência disto, neste ponto buscou-se compreender quais são as principais ideias que estão correlacionadas ao ensino de qualidade do conteúdo de ciências em escolas que atuam na área campesina. Certamente estas ideias são passíveis de contribuir para o enriquecimento qualitativo do debate que transcorre nesta atividade dissertativa.

execução diária da atividade de ensino. Desconsiderá-las, é um erro que não pode ser retroalimentado, porquanto correções de rumo são vitais em qualquer empreendimento. Apesar disto, o que importa é construir uma base ideológica que possa ser replicada com maior facilidade, viabilizando um ensino de melhor qualidade em todas as ocasiões e contextos.

Enfim, estes são os resultados finais da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AMORIM FILHO, M. L. de; RAMOS, G. N. S. **Trajetória e construção dos saberes de professoras de educação física.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.24, n.2, p. 223-238, abr/jun de 2010.
- ARAÚJO, Larissa Cardozo, SANTOS, Victor Carneiro dos. **A importância da Educação Física Escolar na Formação Social dos Alunos da Educação Infantil.** Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro. Boletimef. 2009.
- ARANHA, M. L. de. **História da educação e da pedagogia.** 3ª. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARBOSA, Flávio Alves. **Descomplicando o Complicado: Aprendendo a Fazer uma Monografia em Três Dias.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2010.
- BARRETO, Sidirley de Jesús. **Psicomotricidade, educação e reeducação.** 2ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.
- BRASIL. Congresso Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 01, de 18/02/2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial da União, Brasília, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 8.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES Nº 07, de 31/03/2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2004.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FERREIRA, M. G. **A teoria/concepção sistêmica: uma perspectiva crítica na pedagogia de Educação Física? Pensar a prática,** Goiânia, 2000.
- FONSECA, V. da. **Educação Especial.** Programa de Estimulação Precoce: uma introdução às ideias de Feubstein. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.1995
- FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione. 1989.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

_____. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

_____. **Ensino Inclusivo/Educação (de qualidade) para Todos**. Integração, 20, 29-32. 1998.

GATTI, B. A. **Licenciaturas: Crise sem mudança?** XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15, Belo Horizonte, abr. 2010. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-508.

GOBBI, M. C. M. **A formação do professor de ensino fundamental e médio: a importância das disciplinas pedagógicas para os licenciados**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais** Rio de Janeiro: Record, 1999.

HENKLEIN, A. P.; MORAES e SILVA, M. **A concepção crítico-emancipatória: avanços e possibilidades para a Educação Física escolar**. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Recife. Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Recife, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Uma nova formação docente**. Pátio, Artmed, ano X, n. 40, p. 13-15, nov. 2006 / jan. 2007.

IORA, J. A.; SOUZA, M. S. **Propostas crítico-superadora e crítico-emancipatória: realidade e possibilidade**. In: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Florianópolis. Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Florianópolis, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p.61-79, dezembro, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

LAPIERRE, André e AUCOUTURIER, B. A **Simbologia do Movimento: psicomotricidade e educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária 1986.

MALDONADO, D. T.; HIPOLYTTO, D.; LIMONGELLI, A. M. de A. **Conhecimentos dos professores de Educação Física sobre abordagens da Educação Física escolar**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 13-19, 2008.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas**. In: Revista Outro Olhar. Ano IV, nº 4. Belo Horizonte: outubro, 1998.

MARCO. Ademir de. **Educação Física: Cultura e Sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MARQUES, C.A. **Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade**. In: Mantoan, M.T.E. (et col.). A integração de pessoas com deficiência; contribuições para uma reflexão sobre o tema (pp.18-23). São Paulo: Memnon: Editora SENAC. 1997.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez. 1996.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: Uma (re) visão radical**. Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MELLO, G. N. **Os investimentos na formação de professores**. Pátio, Artmed, ano X, n. 40, p. 21-22, nov. 2006 / jan. 2007.

MELO, L. G. de; FINCK, S. C. M. **Formação docente e prática pedagógica dos professores de Educação Física: uma análise das relações no contexto escolar**. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL, Caxias do Sul. Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul IX -ANPED SUL, v. 1. p. 1-16, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

MEUR, A de e STAES, L **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Manole, 1992.

MOUSSATCHÉ, A.H. **Diversidade e processo de integração**. In: Mantoan, M.T.E. (et col.). A integração de pessoas com deficiência; contribuições para uma reflexão sobre o tema (pp.10-12). São Paulo: Memnon: Editora SENAC.1997.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades**. Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

OLIVEIRA, M. & FREITAS, H. M. R. **Focus Group, mais que uma técnica de coleta de dados, método de investigação qualitativa: um guia prático**. Submetido ao ENANPAD 1995.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses.** São Paulo: Pioneira, 1997.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation methods.** Londres, Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

PEIXOTO, Cecília do Nascimento. **Estudos epidemiológicos.** Goiânia, 2006.

PENIN, S. **Profissão docente e contemporaneidade.** In: PENIN, S.; MARTINEZ, M.; ARANTES, V. M. (Org.). Profissão docente: pontos e contrapontos. Coleção pontos e contrapontos. São Paulo: SUMMUS, 2009.

PILETTI, N.; ROSSATO, G. **Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar.** São Paulo: Ática. 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poiesis, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

RANGEL-BETTI, I. C.; MIZUKAMI, M. da. G. N. **História de vida de uma professora de educação física.** Revista Motriz, Rio Claro, vol. 3, n. 2, p.108- 115, dezembro, 1997.

RITZMANN, Rosane. **Sociabilização: O esporte unindo as pessoas.** In: Revista Discutindo Educação Física. Nº 1. Escola Educacional: São Paulo, 2005.

RODRIGUES, David. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo –** São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, David. **A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões conceituais e metodológicas.** Lisboa: Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 24/25, pp.73-81.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** 3ª Ed. Atlas: São Paulo, 2008.

SANTOS, N. Z. dos; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. **Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência.** Movimento, Porto Alegre, v.15, n.2, p.141-165, 2009.

SILVA, M. F. G; SOUZA NETO, S. de. **Os saberes docentes nas histórias de vida do professor de educação física.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2011.

SOARES JÚNIOR, N. E. **Educação física e a prática de ensino: possibilidade de uma relação que supere a dicotomia entre a teoria e a prática.** In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu. Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 1992.

SOLER, R. **Educação física inclusiva**: Em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade**: licenciatura-bacharelado, as propostas de formação e suas implicações teórico-práticas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP São Paulo, 1999.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TROJAN, R. M. **Teoria e prática na formação docente**: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. *Práxis Educativa*, UEPG, v.3, n. 1, p. 29-42, jan.-jun. 2008.

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-103, 2002.

APÊNDICE**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO AOS PROFISSIONAIS DE ENSINO****PARTE 1 - PERFIL PESSOAL, PROFISSIONAL E MOTIVACIONAL****1ª Qual o seu gênero?**

- () Feminino.
- () Masculino.
- () Outro.

2ª Qual a sua idade?

3ª Qual o seu estado civil?

- () Solteiro.
- () Casado.
- () Outro.

4ª Qual o seu nível atual de escolaridade?

- () Graduação.
- () Graduação com especialização.
- () Mestrado.
- () Doutorado.

5ª Há quanto tempo você atua na área da educação?

6ª No momento, em que tipo de instituição de ensino você atua?

- () Pública.
- () Privada.

7ª Para você, é importante a motivação para a qualidade geral das atividades realizadas no ambiente de ensino?

- () Sim.
 () Não.
 () Às vezes.
 () Raramente.

8ª No momento, até que ponto você se sente motivado para continuar atuando na área da educação?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9ª No momento, até que ponto você se sente motivado para continuar ensinando?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

PARTE II - AJUIZAMENTO QUALITATIVO DAS VARIÁVEIS DE PESQUISA

1ª Nesta unidade escolar, há ações provocadas por políticas públicas correlacionadas à educação no campo?

- () Sim.
 () Não.

2ª Visando promover a formação discente no espaço escolar, quem são os autores ativamente participativos das políticas públicas destinadas à educação no campo utilizadas pela escola?

- () Os docentes.
 () Os diretores.
 () Os coordenadores.
 () A comunidade escolar.
 () Todos os personagens anteriores.

3ª Nas políticas públicas destinadas à educação no campo utilizadas pela escola, há participação ativa dos docentes?

- () Sim.
- () Não.

4ª Quais os instrumentos normativos apontados pela LDB são utilizados na prática pedagógica para promover as políticas públicas destinadas à educação no campo na formação discente?

- () As premissas da diretriz curricular.
- () O plano anual.
- () Os PCN'S.
- () Todos os instrumentos anteriores.

5ª Na hora de promover as políticas públicas destinadas à educação no campo na formação discente, quem são os personagens ativamente participativos da execução e da aplicabilidade do PPP?

- () Os docentes e alunos.
- () O diretor e o coordenador.
- () A comunidade escolar como um todo.

6ª No currículo escolar, disponibiliza-se adaptação para implementar as políticas públicas destinadas à educação no campo?

- () Sim.
- () Não.
- () Às vezes.
- () Raramente.

7ª Na escola, onde há adaptações para promover as políticas públicas destinadas à educação no campo na formação discente?

- () Nas ações metodológicas.
- () Nos projetos e práticas.
- () Nos conteúdos.
- () No processo avaliativo.

() Todas as alternativas anteriores.

8ª Que tipo de políticas públicas favoráveis à educação no campo são direcionadas para a formação continuada dos educadores?

- () Palestras e minicursos.
- () Formação PARFOR e Pacto.
- () Jornada pedagógica.
- () Todas as alternativas anteriores.

9ª Visando promover políticas públicas favoráveis à educação no campo na formação discente, os professores da escola são agentes ativos na elaboração das normas pedagógicas aplicáveis no espaço escolar?

- () Sim.
- () Não.
- () Às vezes.
- () Raramente.

10ª Como se realizam as diretrizes curriculares trabalhadas na unidade de ensino contextualizadas às ações educacionais destinadas à educação no campo na formação discente?

- () Valorizando as vivências e experiências dos discentes.
- () Respeitando suas limitações.
- () Incentivando suas potencialidades.
- () Adaptando os conteúdos para facilitar a aprendizagem.
- () Todas as alternativas anteriores.

11ª Perante novas propostas de atividades escolares que alterem a diretriz curricular favorecendo o promover de políticas públicas educacionais destinadas à educação no campo na formação discente, há resistência à realização de mudanças por parte dos professores?

- () Sim.
- () Não.
- () Às vezes.
- () Raramente.

12ª Na definição dos objetivos práticos associados à realidade discente, existe aprimoramento da autonomia docente favorável à aprendizagem dos alunos, sobretudo quanto à necessidade de lecionar conteúdos destinados à educação no campo?

- () Sim.
- () Não.
- () Às vezes.
- () Raramente.

13ª Em que ponto as formações continuadas favorecem o desenvolvimento de uma mentalidade favorável à educação no campo?

- () Nas ações metodológicas.
- () No uso da didática.
- () Nas avaliações.
- () Todas as alternativas anteriores.

14ª Nas propostas pedagógicas favoráveis à educação no campo, onde estão presentes os suportes favoráveis à conscientização discente?

- () Nos saberes e experiências dos educandos.
- () Nas práticas sociais.
- () No acesso ao conteúdo e aos conhecimentos gerais.
- () Na transmissão dos valores humanos.
- () Todas as alternativas anteriores.

15ª As formações continuadas contribuem na aplicação subsequente de projetos escolares favoráveis à educação no campo?

- () Sim.
- () Não.
- () Às vezes.
- () Raramente.

16ª Em qual ação a escola desenvolve projetos favoráveis à educação no campo?

- () Nos Projetos lúdicos.
- () Nos Projetos tecnológicos.
- () Nos projetos de integração familiar.
- () Nos projetos comunitários.
- () Todas as alternativas anteriores.

17ª Reconhecendo de forma razoável o contexto circundante, você se reconhece capaz de planejar e de avaliar as suas atividades didático-pedagógicas destinadas à educação no campo?

- () Sim.
- () Não.
- () Às vezes.
- () Raramente.

18ª Nos últimos anos, você fez algum curso de aperfeiçoamento relacionado às políticas públicas destinadas à educação no campo?

- () Sim.
- () Não.

19ª Você considera a formação docente primordial à adequação do currículo escolar à educação no campo?

- () Sim.
- () Não.
- () Às vezes.
- () Raramente.

20ª É importante o ensino de educação física em unidades escolares destinadas às comunidades do campo?

- () Sim.
- () Não.

21ª De modo geral, é possível o uso de metodologias didático-pedagógicas favoráveis à educação no campo no ensino de educação física?

- () Sim.

- () Não.
- () Às vezes.
- () Raramente.

22ª Perante a necessidade de favorecer metodologias didático-pedagógicas destinadas à educação no campo no ensino de educação física, qual é o papel desempenhado pelos cursos de licenciatura para a formação discente?

- () Papel meramente informativo.
- () Papel formador e transformador.
- () Papel instrutivo.
- () Todas as alternativas anteriores.

23ª Qual fator tem mais relevância nas metodologias didático-pedagógicas aplicadas no ensino de educação física destinadas à educação no campo?

- () A autonomia didático-pedagógica do professor.
- () A presença de um laboratório de informática na escola.
- () A presença de um laboratório de educação física na escola.
- () Todas as alternativas anteriores.

24ª Qual é o principal desafio da prática didático-pedagógica destinada à educação no campo na formação discente no ensino de educação física?

- () O despreparo da sociedade.
- () O despreparo da família.
- () O despreparo da escola.
- () O despreparo do docente.
- () Todas as alternativas anteriores.

25ª Na prática didático-pedagógica destinada à educação no campo, qual o principal benefício para a formação qualitativa do aluno no ensino de educação física?

- () Reduz a evasão escolar.
- () Qualifica o processo de ensino-aprendizagem.
- () Conscientiza a formação cidadã.
- () Equilibra deveres e direitos.

() Todas as alternativas anteriores.

26ª Para você, o que ocorre quando o currículo escolar atua no sentido de favorecer ações destinadas à educação no campo no ensino de educação física?

- () A inclusão da cultura local.
- () A exclusão da cultura local.
- () A segregação da cultura local.
- () A aceitação da cultura local.

27ª No momento, qual a maior dificuldade para que tudo transcorra de forma razoavelmente favorável em ações destinadas à educação no campo no ensino de educação física?

- () A ausência de material específico ou adequado para o ensino.
- () A falta de espaço físico adequado.
- () A falta de formação docente e material pedagógico.
- () Todas as alternativas anteriores.

28ª Focando em ações destinadas à educação no campo, quais são as maiores dificuldades que limitam a prática didático-pedagógica do professor no ambiente escolar no ensino de educação física?

- () Metodológicas.
- () Avaliativas.
- () Estruturais.
- () Todas as alternativas anteriores.

29ª O que favorece as metodologias do ensino de educação física, se focadas em ações destinadas à educação no campo, no âmbito da formação discente?

- () O desenvolvimento cognitivo.
- () O desenvolvimento psicomotor.
- () O desenvolvimento global.
- () Todas as alternativas anteriores.

30ª No momento, as metodologias do ensino de educação física favorecem o usufruto de projetos escolares favoráveis à educação no campo?

- () Sim.
- () Não.
- () Às vezes.
- () Raramente.

PARTE 3 – MENSURAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

1ª De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui ao ensino de educação física na escola?

_____.

2ª De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui aos seus alunos?

_____.

3ª De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui ao entendimento por parte dos alunos das explicações dos conteúdos de educação física ensinados em sala de aula?

_____.

4ª De 1 (um) a 10 (dez), qual nota você atribui para o nível de dificuldade de seus alunos em relação aos conteúdos de educação física?

_____.

5ª De um 1 (um) a 10 (dez), até que ponto as disciplinas que você estudou no seu curso de licenciatura facilitam o ensino do conteúdo de educação física no ambiente escolar?

_____.

6ª De um 1 (um) a 10 (dez), até que ponto a estrutura curricular do curso de licenciatura que você fez facilita o ensino do conteúdo de educação física no ambiente escolar?

_____.

