

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE - UNICENTRO PROGRAMA
DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

LEANDRO WSZOLEK

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE INTERVENÇÕES NUMA APAE**

**IRATI
2023**

LEANDRO WSZOLEK

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE INTERVENÇÕES NUMA APAE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

**IRATI
2023**

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

- W958 Wszolek, Leandro
Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física: planejamento e desenvolvimento de intervenções numa APAE / Leandro Wszolek. -- Irati, 2023.
xiii, 180f. : il. ; 28 cm
- Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2023.
- Orientador: Gilmar de Carvalho Cruz
Banca examinadora: Gilmar de Carvalho Cruz, Kalhed Omar Mohamad El Tassa, Sílvia Cristina de Oliveira Madrid
- Bibliografia
1. Teoria Desenvolvimental. 2. Educação Especial. 3. Educação Física. 4. Inclusão. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

TERMO DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE

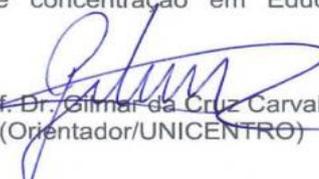


TERMO DE APROVAÇÃO

LEANDRO WSZOLEK

*"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PLANEJAMENTO E
DESENVOLVIMENTO DE INTERVENÇÕES NUMA APAE"*

Dissertação aprovada em 27/02/2023 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:


Prof. Dr. Gilmar da Cruz Carvalho
(Orientador/UNICENTRO)


Prof.ª Dr.ª Silvia Christina de Oliveira Madrid
(Membro Titular/UEPG)


Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2023

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: Rua Profª. Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR

AGRADECIMENTOS

Se eu fosse descrever todas as pessoas que fizeram parte dessa conquista, creio que faltariam páginas para citar nomes, pois foram inúmeros os ensinamentos, conselhos, auxílios e motivações advindas de familiares, professores, amigos e dos próprios alunos que convivi nesse tempo de elaboração da pesquisa.

Entretanto, peço a gentileza e compreensão de todos os envolvidos, que ao especificar alguns nomes que foram fundamentais para a realização da pesquisa, se sintam também lisonjeados e não menos importantes. Reitero, vocês foram a base para manter minha dedicação e motivação frente a esse trabalho.

Compartilho essa tão sonhada dissertação, com minha esposa Josiane Solda e meu filho João Pedro Wszolek, que muitas vezes, conviveram e adaptaram-se com minha ausência, devido ao tempo abdicado no trabalho. Contudo, as palavras de carinho e incentivos deles, nunca deixaram de existir, fortalecendo e mantendo meu propósito de aperfeiçoamento na área acadêmica.

Ao meu respeitado orientador, Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, que com sua paciência, competência profissional e perspectivas educacionais similares à minha, frente ao processo de inclusão, proporcionou direcionamentos pedagógicos que indagaram na constante busca de novos conhecimentos, fortalecendo a densidade e influência dos conhecimentos científicos produzidos na pesquisa em interface ao tema abordado.

Agradeço aos meus queridos pais, que são meus exemplos de vida, me ensinando sempre manter a dignidade e perseverança para nunca desistir de meus sonhos, e que inclusive fizeram também parte diretamente desse momento, através de conselhos em nossa convivência diária.

A todos os alunos e professores da APAE de Irati-PR, que contribuíram de forma prática no estudo, compreendendo acima de tudo, que essa pesquisa está baseada a partir das demandas educacionais locais.

E por fim, a Deus, que por permitir a dádiva da vida, pude nesse momento apresentar a vocês queridos leitores, minha singela contribuição no processo de inclusão social dos alunos nas aulas de Educação Física das APAEs.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Análise Quantitativa dos artigos publicados nas revistas-----	16
QUADRO 02: Análise Qualitativa dos artigos publicados nas revistas-----	17
QUADRO 03: Análise dos relatórios de acompanhamento pedagógico dos alunos realizados no ano de 2020-----	66
QUADRO 04: Descrição do(a) aluno(a) 01-----	71
QUADRO 05: Descrição do(a) aluno(a) 02-----	72
QUADRO 06: Descrição do(a) aluno(a) 03-----	72
QUADRO 07: Descrição do(a) aluno(a) 04-----	73
QUADRO 08: Descrição do(a) aluno(a) 05-----	74
QUADRO 09 - Atividade avaliativa teórica-----	93
QUADRO 10 - Atividade avaliativa prática-----	97
QUADRO 11 - Relatórios descritivos-----	99
QUADRO 12 - Relatórios descritivos-----	107
QUADRO 13 - Atividade avaliativa teórica-----	137
QUADRO 14 - Resultados Avaliação Prática-----	141
QUADRO 15 - Relatórios descritivos-----	143
QUADRO 16 - Práticas pedagógicas adotadas nas intervenções pedagógicas-----	165

LISTA DE FIGURAS

Figura da avaliação diagnóstica-----	86
--------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

APAEs - Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais

CAA - Comunicação alternativa ampliada

EF - Educação Física

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FEAPAEs - Federação Estadual das APAES

FENAPAES - Federação Nacional das APAES

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PAI – Plano de Atendimento Individualizado

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PTD – Plano de Trabalho Docente

RCP – Referencial Curricular do Paraná

SEED - Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

WSZOLEK, Leandro. **Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física: planejamento e desenvolvimento de intervenções numa APAE 2023**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2023.

RESUMO

Os direcionamentos e apontamentos para a inclusão social devem ser produzidos essencialmente no próprio chão da escola, criando novos conhecimentos e estratégias pedagógicas que realmente possam contribuir para a educação inclusiva. A Educação Física se caracteriza como disciplina obrigatória e integrante do currículo escolar, seja na modalidade de ensino regular ou especial, tende a oportunizar a participação efetiva dos alunos nas aulas. Porém, ao especificar as contribuições da disciplina de Educação Física no campo da pesquisa, ainda é irrelevante o número de estudos científicos que abordam a perspectiva da educação inclusiva no próprio cenário das Associações dos Pais e amigos dos excepcionais (APAEs). Este estudo está inserido no campo voltado aos direitos educacionais de escolarização dos(as) alunos(as) com deficiências, que frequentam as APAEs. Parte de inquietações, que mesmo existindo no setor educacional brasileiro inúmeras políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva, evidencia-se que na prática, no âmbito do contexto da modalidade de ensino da educação especial, a inclusão social ainda é um processo desafiador e permeado por múltiplas facetas. O objetivo geral desta pesquisa foi promover intervenções pedagógicas inclusivas, a partir da metodologia do Experimento Didático-Formativo, desenvolvidas nas aulas de Educação Física de uma APAE no interior do estado do Paraná. Utilizando os estudos de Mainardes (2006), sobre os ciclos de política apontados por Ball e Bowe, compreende-se que uma política educacional possui três contextos: da influência, da produção de texto e da prática. No contexto da prática, são os(as) professores(as) que tem maior participação e relevância, podendo a política ser reinterpretada e recriada de acordo com as demandas do próprio cotidiano escolar. Utilizou-se como embasamento teórico, princípios da Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1987) com aprofundamento no Método do Ensino Desenvolvimental proposto por Davydov (1988). A pesquisa caracteriza-se qualitativa, com a metodologia do Experimento Didático Formativo desenvolvido nas aulas de Educação Física (DAVYDOV, 1988). O objeto da pesquisa foi uma turma de alunos(as) matriculados no ensino fundamental na educação de jovens e adultos EJA, pertencente a APAE Rural de Irati-PR. Os participantes da pesquisa foram dois alunos do sexo masculino e três alunas do sexo feminino, com idades que variam de 18 a 50 anos e que possuem as mais variadas características individuais, relacionadas as suas vivências culturais e deficiências. Para a produção de dados da pesquisa, foram utilizados instrumentos de gravações de vídeos e áudios, avaliações formativas e observações de aspectos relacionados às ações pedagógicas do professor pesquisador e as atitudes comportamentais dos(as) alunos(as) produzidas no decorrer das intervenções pedagógicas, as quais foram descritas na íntegra buscando a realidade dos fatos e acontecimentos produzidos durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Para a organização e análise dos dados da pesquisa, realizou-se análises dos aspectos relevantes desenvolvidos no Experimento Didático Formativo em interface com a Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988). Evidenciou-se as práticas pedagógicas para a participação efetiva e aprendizagem dos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física, as quais foram destacadas e discutidas minuciosamente no estudo. Os resultados da pesquisa demonstram: a importância de o(a) professor(a) atuar de forma crítica e ativa nos diversos contextos do ambiente escolar; apontamentos acerca da organização e contribuições do método utilizado no estudo; a construção coletiva do plano de ensino, a ludicidade, a sequência didática de ensino, as interações, as adaptações de atividades, a comunicação, a participação ativa do professor nas atividades de ensino e as avaliações formativas como as principais ferramentas

didáticas adotadas nas práticas pedagógicas, as quais possibilitaram a participação efetiva e a aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física. Espera-se que este estudo contribua como parâmetro educacional para professores(as) da área e ainda como inspiração para novos estudos voltados à essa temática.

Palavras-chave: Teoria Desenvolvimental. Educação Especial. Educação Física. Inclusão.

WSZOLEK, Leandro. **Inclusive pedagogical practices in Physical Education: planning and development of teaching interventions at an APAE 2023**. Dissertation (Master in Education) – State University of the Midwest, Irati, 2023.

ABSTRACT

The directions and notes for social inclusion must be produced essentially on the school floor itself, creating new knowledge and pedagogical strategies that can really contribute to inclusive education. Physical Education is characterized as a mandatory subject and an integral part of the school curriculum, whether in the regular or special education modality, it tends to provide opportunities for the effective participation of students in classes. However, when specifying the contributions of the Physical Education discipline in the field of research, the number of scientific studies that address the perspective of inclusive education in the very scenario of the Associations of Parents and Friends of the Exceptional (APAEs) is still irrelevant. This study is inserted in the field focused on the educational rights of students with disabilities who attend the APAEs. Part of concerns, that even though there are numerous educational public policies in the inclusive perspective in the Brazilian educational sector, it is evident that in practice, within the context of the special education teaching modality, social inclusion is still a challenging process and permeated by multiple facets. The general objective of this research was to promote inclusive pedagogical interventions, based on the methodology of the Formative Didactic Experiment, developed in Physical Education classes at an APAE in the interior of the state of Paraná. Using studies by Mainardes (2006), on the policy cycles pointed out by Ball and Bowe, it is understood that an educational policy has three contexts: influence, text production and practice. In the context of practice, it is the teachers who have greater participation and relevance, and the policy can be reinterpreted and recreated according to the demands of the school routine itself. The principles of the Historical-Cultural Theory (VYGOTSKY, 1987) were used as a theoretical basis, deepening the Developmental Teaching Method proposed by Davydov (1988). The research is characterized qualitatively, with the methodology of the Formative Didactic Experiment developed in Physical Education classes (DAVYDOV, 1988). The object of the research was a group of students enrolled in elementary education in youth and adult education EJA, belonging to APAE Rural de Irati-PR. The research participants were two male students and three female students, aged between 18 and 50 years and who have the most varied individual characteristics, related to their cultural experiences and disabilities. For the production of research data, video and audio recording instruments were used, formative assessments and observations of aspects related to the pedagogical actions of the research teacher and the behavioral attitudes of the students produced during the pedagogical interventions, which were described in full, seeking the reality of the facts and events produced during the research development process. For the organization and analysis of the research data, analyzes were carried out of the relevant aspects developed in the Formative Didactic Experiment in interface with the Developmental Theory of Davydov (1988). Pedagogical practices for the effective participation and learning of students in Physical Education classes were highlighted and discussed in detail in the study. The research results show: the importance of the teacher acting critically and actively in the different contexts of the school environment; notes about the organization and contributions of the method used in the study; the collective construction of the teaching plan, playfulness, didactic teaching sequence, interactions, adaptations of activities, communication, active teacher participation in teaching activities and formative assessments as the main teaching tools adopted in teaching practices, which enabled the effective participation and learning of students in Physical Education classes. It is expected that this study will contribute as an educational parameter for teachers in the area and also as an inspiration for new studies focused on this theme.

Keywords: Developmental Theory. Special education. Physical education. Inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. DO CONCEITO À PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE O CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E SUAS MANIFESTAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE	22
1.1 DEFINIÇÕES DE POLÍTICA NA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	22
1.2 DISCUSSÕES ACERCA DA CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DAS APAES	25
CAPÍTULO 2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL	34
2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	34
2.2 CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA A INCLUSÃO SOCIAL DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS APAES	42
CAPÍTULO 3. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA	55
3.1 CARACTERIZAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA	55
3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	57
3.3 OBJETO DA PESQUISA	58
3.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	59
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	62
4.1 A ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	62
4.2 AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	63
4.3 ANÁLISES DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PLANEJAMENTO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE A: MODELO DO PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO	177
APÊNDICE B: PLANEJAMENTO DE ENSINO DO ANO DE 2021	178
APÊNDICE C: PLANO DE ENSINO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO	179
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Antes de escrever a tão almejada dissertação, confesso que foram muitas as incertezas, angústias e obstáculos, transpostos desde o processo da seleção até a defesa final da pesquisa. Contudo, nunca me deixei abater, pois, ser um professor *militante* que convive diariamente com os desafios e lutas por uma educação solidária, fez com que me mantivesse constantemente motivado frente à efetivação do respectivo estudo.

Evidencia-se que mesmo somados todos os desafios apresentados no decorrer da pesquisa, não podem ser comparados com a magnitude do propósito educacional que se pretende estabelecer através dela. Acredita-se fielmente que ser professor é ter uma missão nobre de analisar o mundo com outros olhares, e que por meio das ações pedagógicas é possível promover mudanças e transformações no ensino, capazes de superar as desigualdades, injustiças e problemas sociais, pertencentes ao modelo socioeconômico em que estamos inseridos.

Diante do pressuposto, sobre o conceito do que é ser professor, e convivendo diariamente com os desafios encontrados nos contextos escolares, frente à efetivação do processo de inclusão social de alunos com deficiência intelectual, deficiências múltiplas e autismo nas aulas de Educação Física das próprias APAEs, por meio dessa pesquisa pretende-se alertar os professores de que não se pode ficar de braços cruzados esperando implementações governamentais de políticas públicas educacionais “salvadoras”, e tão pouco, acreditar que somente as mesmas resolverão os impasses referentes ao processo de inclusão social de alunos com deficiência. Faz-se necessário exercer o papel de agentes educacionais e políticos ativos, pois estar inserido no processo de escolarização dos educandos, inquestionavelmente é possível conhecer as realidades e necessidades básicas dos ambientes escolares.

O pesquisador é professor de Educação Física na extensão de uma escola, na modalidade de ensino da Educação Especial, na APAE Rural de Irati-Paraná. No atual momento, estão matriculados oitenta e oito (88) alunos frequentadores do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse é o local em que o pesquisador é docente a aproximadamente três anos. A escola mantém suas características físicas predominantes ao meio rural, com espaços amplos, estufas de flores, academia, parques, pista de caminhada, minicampo de futebol, marcenaria, piscina térmica, bosque e terrenos para plantio, contribuindo para a efetivação de aulas dinâmicas nos seus diversos espaços. Desde a Graduação em Licenciatura em Educação Física, o pesquisador percebeu durante as aulas da disciplina de Educação Física Adaptada, uma constante predisposição para atuar na área da Educação

Especial, tendo a certeza de que através da Educação Física pode-se contribuir de forma significativa no processo de desenvolvimento integral de qualquer aluno, independentemente de suas condições neuro-psicossociais.

A respeito da formação acadêmica inicial e continuada, o pesquisador é graduado em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário de União da Vitória (UNIUV) e também graduado em Ciências Biológicas, pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). O pesquisador concluiu algumas especializações *lato sensu* na área da Educação Especial e Educação do Campo, sendo: Especialização na Educação Especial Inclusiva; Educação Especial: Atendimento às Necessidades Educacionais; Educação do Campo na formação docente e Educação do Campo com ênfase na área Indígena.

Considera-se que as pesquisas científicas educacionais, são meios de divulgar conhecimentos científicos qualitativos produzidos nos próprios cotidianos escolares que podem influenciar diretamente no meio político, acredita-se que os resultados da presente pesquisa podem servir como parâmetros norteadores para futuros pesquisadores e professores ligados às áreas da Educação Física e Educação Especial.

Ainda, responsabilizando os professores e pesquisadores da disciplina de Educação Física, como pertencentes a uma importante área de produção de conhecimentos acadêmicos científicos, cabe compreender se as contribuições acadêmicas têm contribuído para as participações efetivas de alunos com deficiência intelectual, deficiências múltiplas e autismo no próprio cenário das APAEs. No entanto, deve-se utilizar a palavra “compreender” em um sentido mais amplo, ou seja, que as respostas não sejam apenas para evidenciar incógnitas e possíveis defasagens nas produções científicas da respectiva área, mas que possibilitem discussões e reflexões construtivas que possam contribuir no repensar na possibilidade da elaboração de novas práticas pedagógicas inclusivas que transformem a escola especial em um espaço mais justo e igualitário.

Nessa perspectiva, para essa busca de conhecimentos oriundos da produção de conhecimentos sobre intervenções da Educação Física relacionada às pessoas com deficiência, recorreu-se à análise quantitativa e qualitativa de artigos publicados nas principais revistas nacionais, que divulgam pesquisas científicas importantes, realizadas nos próprios ambientes escolares. Destacam-se a Revista Movimento, a Revista Educação Especial, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Revista Brasileira de Ciências do Esporte e a APAE Ciência, que nos permitiram a leitura e análise de inúmeros artigos científicos relacionados ao tema da inclusão social nas aulas de Educação Física na modalidade do Ensino Especial.

No quadro 01 estão listados o total do número de artigos publicados nas revistas mencionadas anteriormente:

Quadro 01- Análise quantitativa. Palavras-chave - Inclusão; Deficiência

Revistas	Nº Artigos encontrados	Ano
Revista Movimento - UFRGS	19 Artigos	1990 a 2000- 01 Artigos 2000 a 2008- 02 Artigos 2008 a 2019- 15 Artigos 2019 a 2021- 01 Artigos
Revista Educação Especial – REE	08 Artigos	1990 a 2000- 00 Artigos 2000 a 2008- 02 Artigos 2008 a 2019- 06 Artigos 2019 a 2021 00 Artigos
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP)	09 Artigos	1990 a 2000- 00 Artigos 2000 a 2008- 01 Artigos 2008 a 2019- 06 Artigos 2019 a 2021- 02 Artigos
Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE	01 Artigos	1990 a 2000- 00 Artigos 2000 a 2008- 00 Artigos 2008 a 2019- 01 Artigos 2019 a 2021- 00 Artigos
APAIE Ciência – RAC	00 Artigos	1990 a 2000- 00 Artigos 2000 a 2008- 00 Artigos 2008 a 2019- 00 Artigos 2019 a 2021- 00 Artigos

Fonte: Dados organizados pelo autor, baseado nos artigos publicados nas revistas nacionais no período de 1990-2021.

Após a análise quantitativa dos artigos publicados nas referidas revistas, percebe-se as lacunas no campo da pesquisa científica na área de Educação Física relacionadas com os temas que abordam a educação escolarizada de pessoas com algum tipo de deficiência. A partir da Constituição da República Federativa do Brasil - CF (BRASIL, 1988), que garante o direito de todos à igualdade de condições ao acesso escolar, observa-se inúmeras mudanças no polo da pesquisa científica educacional. Estudos voltados à temática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, ganham enfoque em todas as áreas das ciências presentes nos currículos escolares, a fim de buscar estratégias e possibilidades pedagógicas diferenciadas para o atendimento das diversidades. Entretanto, a partir das análises dos dados observados na tabela acima, a Educação Física permanece com mínimas contribuições nesse processo, pois evidencia-se poucos trabalhos e ainda o início de publicações mais consistentes somente após o século XXI.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/1996, Art. 26 (BRASIL, 1996), a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, passa a ser componente curricular da Educação Básica, devendo se ajustar às condições da população escolar, no entanto passa a ser facultativa nos cursos noturnos. Porém, evidencia-se a ausência

de artigos publicados em meados da década de 1990, em que a ação colaborativa no processo de inclusão e respectivamente na construção de conhecimentos oriundos do próprio cotidiano escolar permanece neutra.

Ao analisar os artigos (quadro 01), constata-se que houve um aumento gradativo a partir dos anos de 2008 a 2019, em que foram publicados 28 artigos nos periódicos mencionados, desta forma, considera-se a ascensão do movimento de produção acadêmico-científica da disciplina de Educação Física. Esse fato, pode estar vinculado à promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que se caracteriza como uma política na perspectiva inclusiva, oportunizando o gradativo aumento de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular. Porém, surgem inúmeros desafios aos docentes para a efetivação da inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas, visto o despreparo pedagógico e emocional para a demanda educacional diferenciada.

Mantoan (2006) afirma que o processo de inclusão é longo, contínuo e depende das demandas sociais dos diversos setores educacionais. Dessa forma, são essenciais as contribuições das pesquisas científicas. Porém infelizmente constata-se o regresso de publicações nos últimos três anos, ao observar um total de somente três artigos publicados nesse intervalo de tempo. É de suma importância ressaltar a disparidade entre o volume de produções científicas publicadas nas revistas específicas da Educação Especial para com as outras, já que foram encontrados somente oito artigos em duas revistas da área da Educação Especial. Então, é notório a necessidade de investimento de pesquisas nas próprias APAEs, para o respectivo aumento do número de publicações nas devidas revistas, que abordam restritamente os temas do campo da Educação Especial.

No quadro 02 estão listados os artigos publicados nas revistas, organizados conforme os temas de pesquisa com maior relevância.

Quadro 02 - Análise Qualitativa

Temas: Inclusão nas aulas de Educação Física; Formação inicial e continuada dos professores e acadêmicos de Educação Física e o Esporte adaptado.

Temas	Nº total de artigos
Pesquisas realizadas nas escolas regulares sobre o processo de Inclusão nas aulas de Educação Física de alunos que possuem algum tipo de (NEE).	17 Artigos
Pesquisas realizadas sobre a questão da Formação Inicial e continuada de professores e acadêmicos de Educação Física	06 Artigos

Pesquisas realizadas sobre a questão da inclusão por meio dos Esportes.	04 Artigos
Pesquisas sobre a percepção dos próprios alunos sobre a inclusão	01 Artigos
Pesquisas realizadas nas escolas Especializadas (APAEs) sobre o processo de Inclusão nas aulas de Educação Especial	00 Artigos

Fonte: Dados organizados pelo autor, baseado nos artigos publicados nas revistas.

Através de análises qualitativas dos artigos nos referidos periódicos, buscou-se coletar informações e conhecimentos articulados aos ideais do respectivo estudo, a favorecer o desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo (DAVYDOV, 1988). Segundo Neves (1996), as pesquisas qualitativas visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Por meio dos estudos voltados para a percepção da compreensão dos próprios alunos com deficiências e sua inclusão escolar, identifica-se as dificuldades por eles encontradas em participar das aulas de Educação Física. Os desafios desses educandos mencionados nos estudos de Alves e Duarte (2014), são as adaptações de estrutura física, material, método de ensino, conteúdo e objetivos, participação social entre professor e colegas e a capacidade de mostrarem-se valorizados perante o grupo. Dessa forma, ao considerar a pertinência e as relações desses aspectos e ainda que o estudo citado contribuiu para estabelecer como objeto desta pesquisa as intervenções pedagógicas nas aulas de Educação Física das APAE, desenvolvidas por meio do Experimento Didático-Formativo (DAVYDOV, 1988).

Ainda, no estudo de Andrade e Freitas (2016), percebe-se que a função docente é preponderante na organização das possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência, desde que sejam oportunizadas estratégias que considerem as singularidades desses alunos. Nessa perspectiva, as metodologias de ensino adotadas pelo professor pesquisador desenvolvidas no respectivo Experimento Didático-Formativo (DAVYDOV, 1988), foram organizadas a partir das demandas individuais do grupo, valorizando as especificidades de cada educando.

Falkenbach, Chaves, Nunes e Nascimento (2008), evidenciam em seus estudos que os professores de Educação Física participantes da pesquisa, reconhecem a inclusão como uma necessidade pedagógica, porém a formação continuada e a prática pedagógica carecem de aprendizagens e avanços nessa área. Nesse sentido, após as leituras do trabalho científico, despertou-se o repensar do professor-pesquisador sobre as fragilidades de suas próprias intervenções pedagógicas desenvolvidas até o momento em seu exercício profissional. Estas, posteriormente foram evidenciadas e discutidas no decorrer do Experimento Didático-Formativo (DAVYDOV, 1988), favorecendo na busca do aperfeiçoamento profissional do

pesquisador e simultaneamente objetivando a transformação da realidade do referido espaço educacional em que se consolidou o estudo.

Justifica-se a pesquisa, considerando os apontamentos elencados, bem como a abordagem sobre o ciclo de políticas, ao destacar que uma política possui ciclos, se articulando desde a sua fase de iniciação (influência), fase de construção de texto (documento propriamente dito) e a fase de efetivação (prática pedagógica). Nesse sentido, a construção e execução de uma política educacional deve ser coletiva e reelaborada de acordo com a criticidade do setor que o executa, que nesse caso é composto pelos respectivos professores docentes.

Sendo assim, aponta-se a seguinte questão problemática da pesquisa: as intervenções pedagógicas nas aulas de Educação Física das APAEs, desenvolvidas por meio do Experimento Didático-Formativo (DAVYDOV, 1988), proporcionam a inclusão e a aprendizagem dos educandos? Indica-se ainda uma questão que norteia a pesquisa, sendo: as estratégias didático-pedagógicas inclusivas, elaboradas pelo pesquisador, poderão contribuir como parâmetros metodológicos a serem utilizados e aprimorados pelo professor de Educação Física das APAEs?

Decorrentes das questões elencadas da pesquisa apontam-se os seus objetivos. O objetivo geral é analisar a implementação/execução de um específico Experimento Didático-Formativo elaborado pelo pesquisador, embasado na Teoria Sociocultural e no modelo de ensino Desenvolvimental proposto por Davydov (1988), visando a participação efetiva dos alunos nas aulas de Educação Física das APAEs. Para além do objetivo central, se estabeleceu o seguinte objetivo específico: elaborar estratégias didático-pedagógicas inclusivas, que possam contribuir como parâmetros metodológicos a serem utilizados e aprimorados pelo professor de Educação Física das APAEs.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo elenca-se tópicos sobre o conceito de política, os ciclos de política propostos por Ball e Bowe (1992) e a organização política atual das APAEs. Contudo, pretende-se não somente ilustrar de forma figurativa os artigos e as normativas estabelecidas nos documentos, mas objetiva-se por meio de uma reflexão construtiva, descrever como se caracteriza a atual organização burocrática das escolas especializadas e qual a importância da entidade frente ao processo de inclusão escolar.

Posteriormente, no segundo capítulo, a fim de compreender sobre a atual organização curricular e importância da disciplina de Educação Física no processo de educação escolarizada de alunos que frequentam as APAEs, nos atemos na sua trajetória história, trazendo acontecimentos marcantes que se delinearão no processo de implantação nas APAEs, bem como de sua caracterização como disciplina curricular obrigatória da grade curricular. A

disciplina de Educação Física como área do conhecimento e obrigatória nas escolas a partir da LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1966), tem seu papel primordial na construção do processo de inclusão escolar (RODRIGUES, 2003). Dando sequência na contextualização teórica, abordam-se discussões acerca da Teoria Sociocultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental proposta por Davydov (1988), a fim de elencar possíveis estratégias didático-pedagógicas para serem utilizadas nas aulas de Educação Física, que podem ser favoráveis no desenvolvimento da participação, socialização, coletividade e aprendizagem dos educandos.

O Ensino Desenvolvimental, vinculado a Teoria Sociocultural, surge a partir dos aprofundamentos de Vasili Vasilievich Davydov, sobre a atividade de aprendizagem dos alunos. O autor Russo, professor e doutor em psicologia, é membro da terceira geração de psicólogos de seu país de origem e defende que a apropriação dos conceitos científicos e o desenvolvimento das capacidades de pensamento, ocorrem a partir da assimilação da produção cultural da humanidade. Nessa perspectiva, Davydov (1988), deixa explícito na base de sua teoria, que os conhecimentos externos dos educandos devem ser transformados em conhecimentos internos, por meio da mediação do professor.

Pesquisadores alinhados à teoria davidoviana, defendem a necessidade de que os professores atuantes nos espaços escolares, criem métodos de ensino que oportunizem o pensamento teórico dos alunos. Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem é constituído dialeticamente por ações ativas dos professores e alunos (DAVYDOV, 1988). A escola tem como compromisso o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos alunos, as quais potencializam sua formação humana (LONGAREZZI; PUENTES, 2013). Com base na teoria desenvolvimental, compreende-se que a Educação Física se caracterizando como uma disciplina teórico-prática, com grande aceitação e participação dos alunos, possibilita lastro para os professores adotarem em suas estratégias didáticas princípios educativos estabelecidos no Ensino Desenvolvimental.

No terceiro capítulo está descrita a metodologia utilizada, que de forma detalhada, explica a caracterização e local da pesquisa, *corpus* da pesquisa, procedimentos éticos e procedimentos metodológicos da coleta de dados. O método adotado na pesquisa foi o de experimento didático-formativo, delineando uma pesquisa qualitativa em ação, que além de produzir conhecimentos científicos no campo de pesquisa da Educação Física, pode contribuir de forma significativa para a autorreflexão sobre as próprias práticas pedagógicas efetivadas pelo pesquisador em seu exercício profissional, construindo ações docentes, coerentes com as demandas existentes no espaço escolar em que foi desenvolvida a pesquisa. Desse modo,

[...] o professor-pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor-pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI, 2011, p. 46).

Finalizando, o último capítulo da pesquisa apresenta as ações efetivadas pelo professor e alunos e também os dados avaliativos coletados no Experimento Didático-Formativo. Segundo Luckesi (2002), as avaliações são ferramentas que permitem ao professor obter dados e resultados fundamentais para auxiliar cada educando no processo de aprendizagem, aquisição de competência e crescimento para a autonomia. Os dados são analisados e discutidos através de articulações com princípios teóricos abordados na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1987) e especificamente na Teoria do Ensino Desenvolvimental proposto por Davydov (1988), para constatar cientificamente se as práticas pedagógicas adotadas pelo professor pesquisador, tiveram ou não influência benéfica na inclusão e aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física de uma APAE específica.

CAPÍTULO 1

DO CONCEITO À PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE A ATUAL ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DAS APAES E SUAS MANIFESTAÇÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES

1.1 DEFINIÇÕES DE POLÍTICA NA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

É importante considerar que desde o início da humanidade as políticas fazem parte do convívio social, como uma forma de organização, alienação ou sistematização de conceitos. Nessa perspectiva, como a sociedade não é algo estático, as políticas também se manifestam paralelamente ao mesmo sentido, exercendo as mudanças e transformações sociais.

Ao abordar e refletir sobre o termo *Política*, é fácil compreender sua definição como uma lei, ou decreto governamental. No entanto, se torna uma tarefa difícil compreender sua implementação, já que esse processo deve ser construído pela coletividade, ou seja, por todos os setores sociais que essas leis influenciarão.

Dando ênfase ao setor educacional, essa compreensão se torna ainda mais complexa, devido a escola poder ter possibilidades de influenciar na construção e implementação de uma política pública. No entanto, é também um local organizado e sistematizado pelas próprias políticas educacionais estipuladas pelo Estado.

Souza (2003, p. 13) define a política pública como

[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que ou como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Ressalta-se, que através de reflexões acerca da relação entre educação, política e sociedade, percebe-se que Azevedo (2001), considera que a política educacional se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar em cada momento histórico e conjuntura política. Nessa perspectiva, compreende-se que a escola pode se caracterizar como um meio formador de conceitos preestabelecidos pela ordem governamental. Ainda, ao analisar as

interligações dos termos citados pelo autor, e as conjunturas históricas sociais segregacionistas pertencentes às décadas de 1960 e 1970, fica evidente a existência da exclusão escolar de alunos com deficiências, que fugiam dos padrões físicos e sociais majoritários da época.

Na pós-modernidade, para análise das políticas públicas educacionais, surgiram vários estudos e correntes epistemológicas qualitativas, a fim de compreender as políticas públicas em sua complexidade, ou seja, entender desde seu conceito à prática. De acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011), vive-se em um momento em que as abordagens epistemológicas de análises das políticas visam fugir dos padrões descritivos e pluralistas de épocas anteriores e considerem que as ações dos sujeitos são as formas de compreender e efetivar as respectivas políticas.

Ao retratar sobre o ciclo de políticas, Mainardes (2006) considera a abordagem de Stephen Ball e Richard Bowe, e compreende a necessidade de um estudo das políticas públicas contemplando todo seu contexto, considerando o tempo e o processo de dinamização e reelaboração delas. Segundo o autor, nesta abordagem, é introduzida a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas políticas: A política proposta (Contexto da influência), a política de fato (Contexto da produção de texto) e a política em uso (Contexto da ação).

O contexto da influência está direcionado aos discursos políticos. Por meio destes discursos, busca-se implantar uma política, sendo também o espaço em que cada grupo social se manifesta em torno de seus objetivos e finalidades. Os textos e discursos elaborados, passam por intensas negociações dentro das esferas governamentais e, na maioria das vezes, somente as vozes da classe dominante é que têm maior força em sua influência.

Nessa perspectiva, pode-se justificar a configuração do modelo antidemocrático da educação brasileira atual, pois cada vez mais se desobriga de dar voz aos anseios e necessidades dos professores e alunos. “Professores, e um elenco cada vez mais diversificado de outros adultos que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que implementam” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

No contexto da produção de texto é conceituada a política, que por sua vez é estabelecida através de pronunciamentos, documentos formais e informais, vídeos, entre outros (MAINARDES, 2006). Em relação às políticas públicas educacionais há constantes reformulações de textos encaminhados aos setores públicos educacionais, que por sua vez

precisam de reflexivas análises e interpretações pelos educadores, pois na maioria das vezes, os textos políticos resultam de disputas e acordos de grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos para controlar as representações da política.

No último ciclo da política, se concretiza a ação, e as produções de textos são executadas de forma prática. No meio educacional são os professores que têm maior participação e relevância nesse processo, pois é a partir de suas ações pedagógicas que os princípios norteadores abordados nas respectivas políticas educacionais são interpretados, a política pode ser reinterpretada e recriada, ocorrendo transformações e mudanças naquilo que foi pensado como a política original.

Cabe aos professores, através de seu senso crítico e participativo, interpretar as políticas de acordo com as características e demandas dos contextos escolares em que estão inseridos. Se torna importante reconhecer as ambiguidades e intenções socioeconômicas que contemplam as políticas educacionais da rede pública de ensino brasileira. É também fundamental compreender que a escola é um espaço transmissor de ideais políticos, que podem interferir na manutenção ou transformação de um sistema.

Partindo desse pressuposto, evidencia-se contínuas demandas educacionais na educação especial a favor da inclusão, que estão há décadas em processo de implementação nos sistemas de ensino, e que por vários motivos acabam se concretizando apenas no ciclo da produção de texto, inviabilizando as possíveis mudanças necessárias. Mesmo sendo evidenciado o progresso em relação à elaboração de políticas educacionais públicas na perspectiva inclusiva, se observa na realidade escolar que são poucas as mudanças significativas em relação aos recursos físicos e humanos em prol da inclusão. Apesar de os alunos com necessidades educacionais especiais terem o direito de serem matriculados nas escolas, para Freitas e Carvalho (2016) não quer dizer que de fato estejam inclusos, já que tanto as estruturas físicas como, principalmente, os professores não estão preparados pedagogicamente para atender as demandas específicas desse alunado.

São inúmeros os discursos e angústias dos docentes em relação a essa temática, e na maioria deles exige-se que o estado forneça mais cursos de formação continuada. Entretanto, tradicionalmente a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR), oferta cursos de aperfeiçoamento profissional durante o ano letivo. Também segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a Educação Especial deve contemplar professores capacitados para atender as especificidades educacionais e as

dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência. Diante disso, a incógnita a ser questionada é que mesmo com os professores acumulando certificados de aperfeiçoamento profissional, os conhecimentos adquiridos nesses cursos, acabam não sendo coerentes com as demandas práticas dos espaços escolares.

É preciso a inter-relação entre teoria e prática. Os conhecimentos teóricos devem ser embasados em conhecimentos produzidos e advindos das próprias práticas docentes vivenciadas pelos educadores e pesquisadores engajados no espaço escolar. Nesse sentido, é de suma importância que nós como educadores e, ainda como cita Gallo (2002), militantes do/no espaço escolar, nos manifestemos por meio das ações docentes em busca da autonomia e influência da própria escola no repensar e agir frente às políticas públicas educacionais.

Os direcionamentos e apontamentos para a inclusão escolar devem ser produzidos essencialmente no próprio chão da escola. Ou seja, que através das próprias experiências e vivências docentes no cotidiano escolar, sejam criados novos conhecimentos e estratégias pedagógicas que realmente possam contribuir para uma educação inclusiva.

1.2 DISCUSSÕES ACERCA DA CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DAS APAES

Neste tópico o objetivo é discutir sobre a organização política atual das APAEs, a fim de refletir sobre como se baseia a caracterização dos espaços escolares dessas instituições, analisa-se principalmente os marcos organizacionais estipulados nas políticas norteadoras em nível nacional e estadual, que de certa forma, influenciam diretamente nas atuações docentes.

A limitação não se dá apenas em relatar e discutir os processos de implantações das políticas educacionais públicas, pois as discussões vão além de simplesmente demonstrar os direitos de educação da pessoa com deficiência já previstos por lei. O intuito que respalda as reflexões não é apenas apontar normativas de políticas educacionais públicas ou fatos históricos que os cercam, mas busca-se compreender e interpretar a conjuntura política das APAEs, para apontar estratégias de reorganização das intervenções pedagógicas de acordo com a caracterização e as demandas dos espaços escolares.

Na busca de informações sobre o cenário político e estrutural das APAEs, recorre-se a alguns documentos norteadores elaborados pela própria entidade: Organização Administrativa

e Pedagógica das escolas Especializadas do Estado do Paraná - FENAPAES (PARANÁ, 2018), Parecer (CEE/CEIF/CEMEP 07/2014) e a Política de Atenção Integral e Integrada da Rede APAE (2018). Esses documentos fomentam, organizam e regulamentam o trabalho educativo e formativo desenvolvido nas respectivas escolas.

Segundo a Política de Atenção Integral e Integrada da Rede APAE (2018), a APAE Brasil é integrada pela Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), contendo 25 Federações Estaduais (FEAPAES) e 2.182 APAEs, situadas em municípios das unidades federadas. A FENAPAES (PARANÁ, 2018) é integrada por conselhos, diretorias, institutos, coordenações e setores que orientam as federações dos estados e das unidades. O público da APAE Brasil define-se estatutariamente, abrangendo a pessoa com deficiência, com impedimentos de natureza intelectual e múltipla e Transtornos do Espectro Autista. O objetivo principal da APAE Brasil é promover o desenvolvimento integral de seus usuários, com participação de toda a rede, mediante propostas inovadoras de inclusão social, protagonismo e exercício da cidadania.

A Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, amparada pelo Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07 de 2014 deve ofertar escolarização, nas etapas da Educação Infantil; Ensino Fundamental-anos iniciais; Educação de Jovens e Adultos - Fase I. A Educação Infantil é organizada e subdividida entre: Estimulação Essencial, para crianças de zero a um ano e seis meses e de um ano e sete meses a três anos e onze meses; Educação Pré-Escolar, para crianças de quatro e cinco anos. O Ensino Fundamental-anos iniciais oferta escolarização ao longo de 10 (dez) anos, organizado em dois ciclos: O primeiro ciclo é composto de quatro etapas e o segundo ciclo de seis etapas, correspondendo ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Escola Regular. De acordo com o Parecer CEE/CEIF/CEMEP de 07 de 2014 para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos-Fase I em escola especializada, os estudantes deverão ter 16 anos completos.

Em relação à progressão dos alunos nas referidas etapas de ensino, a escola e a família têm autonomia para promover decisões conforme o desenvolvimento e frequência dos alunos, visto que, na Educação Infantil o prosseguimento ou não dos estudos é de acordo com a idade, ou se forem constatados pela equipe pedagógica atrasos significativos de desenvolvimento neuropsicomotor. No Ensino Fundamental-anos iniciais o estudante é aprovado, desde que alcance o mínimo de 75% de frequência. Já no ciclo único, a progressão é qualitativa por meio de análises da equipe pedagógica, ou seja, analisa-se o desenvolvimento pedagógico, cognitivo, psicomotor e sócio afetivo do estudante, para organizar a composição de turmas.

Nessa perspectiva, é fundamental que nas intervenções pedagógicas os professores desenvolvam avaliações de aprendizagens que busquem coletar dados qualitativos perante as atividades desenvolvidas pelos estudantes, abrangendo todos os espaços e formas. Ela deve ser diagnóstica, processual e contínua, permeando o trabalho pedagógico ao longo do processo de ensino aprendizagem, para identificar as possíveis mudanças no comportamento e aquisição de aprendizagens dos alunos. Portanto, pode-se considerar que a

[...] avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT'ANNA 1995, p. 31).

Segundo a FENAPAES (PARANÁ, 2018, p. 76) “o professor deve estar atento, observando e anotando as atitudes, participações, interesses, comunicação oral e escrita, expressão de ideias e autonomia, entre outros comportamentos dos estudantes”. Nesse sentido, usar diferentes instrumentos como: fotos, gravações de áudio e de vídeos, relatórios individuais, caderno ou diário de bordo, podem auxiliar na coleta de dados comportamentais dos educandos.

Em relação ao número de estudantes por turma previsto na Legislação é possível variar, sem discrepância, tanto para mais como para menos, considerando o nível de desenvolvimento acadêmico e cognitivo dos estudantes e espaço físico disponível, indica-se a seguinte organização: Educação Infantil (0 a 3 anos/4 e 5 anos) = 8 alunos; Ensino Fundamental-anos iniciais = 10 alunos e Educação de Jovens e Adultos-Fase I (SEJA) = 12 alunos.

A carga horária correspondente a cada etapa de ensino é a seguinte: para o Ensino Fundamental-anos iniciais é de 800 horas anuais distribuídas num mínimo de 200 (duzentos) dias letivos; 20 horas semanais e quatro horas diárias efetivas de trabalho pedagógico. A Educação de Jovens e Adultos-Fase I, é organizada em duas etapas de 660 horas cada, com carga horária mínima de 1.200 horas.

Diante do exposto, sobre a organização das etapas e turmas, é comum entre os professores de Educação Física das APAEs, o diálogo da existência de inúmeros desafios didático-pedagógicos ao proporcionar a participação efetiva dos alunos nas aulas. O docente depara-se com educandos inseridos na mesma turma que apresentam características e

potencialidades distintas, havendo a necessidade do uso de práticas pedagógicas diversificadas, que possam contemplar as especificidades de cada educando. Contudo, ao se falar sobre práticas pedagógicas, é necessário compreender sua amplitude, pois essa ação se caracteriza como a principal ponte mediadora entre o conhecimento e a aprendizagem dos educandos.

O documento norteador, FENAPAES (PARANÁ, 2018), orienta quanto aos preceitos da organização pedagógica, considera as ações da equipe pedagógica e de todos os professores das referidas disciplinas. Nesse documento está diretamente relacionado o processo de ensino aprendizagem com todas as atividades teóricas e práticas desenvolvidas pelos profissionais e além disso, fundamenta a prática pedagógica em interface com os documentos dispostos nas instituições, especificados na sequência.

Sobre o **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**, considera-se que este documento deve ser elaborado coletivamente, no qual todos os envolvidos com a escola devem pensar sobre a ação pedagógica, tendo como base o diagnóstico da realidade. Não é um documento construído para ser arquivado ou para cumprir uma exigência legal, deve ser constantemente ressignificado, na medida em que as práticas pedagógicas são alteradas para atender à demanda da comunidade escolar, pois exige e articula a participação de todos os sujeitos do processo educativo: professores, funcionários, pais, estudantes e outros. Ou seja, o PPP é construído coletivamente, sob a coordenação da equipe gestora (diretiva e pedagógica), e aprovado pela entidade mantenedora.

Diante disso, ao realizar o planejamento de ensino, o professor tem uma tarefa importante, na busca das informações acerca da realidade educacional dos próprios alunos. Dessa forma, também se entende que o PPP é o principal documento norteador e político da escola. Em seus direcionamentos, devem constar as participações coletivas de todos os agentes e setores ligados à instituição. Diante disso, suas alterações devem ser contínuas, de acordo com as necessidades organizacionais e as demandas da própria escola. As propostas devem além de se interligar com as políticas nacionais, devem ainda se basear em reflexões acerca das necessidades educacionais do próprio contexto escolar. Desse modo,

[...] a escola pode aproveitar o espaço que está sendo aberto para fortalecer-se, construindo uma identidade própria, configurada, dentre outras formas, na elaboração do projeto político-pedagógico. A outorga da autonomia escolar confere legitimidade e fundamento legal para que as escolas a exercitem. Contudo precisa ser construída paulatinamente no cotidiano escolar, por meio da participação coletiva e da interação comunicativa, defendendo as

concepções educacionais que os agentes escolares elegeram para nortear seu trabalho (GARCIA, 2004, p. 42).

Entretanto, infelizmente observa-se que há uma negligência histórica na maioria das escolas para a análise do PPP. Ou seja, é evidente que somente no início de cada ano letivo, no decorrer da semana pedagógica, é predeterminado um tempo mínimo para que os professores possam ter contato com o documento. Ainda, observa-se o desinteresse de muitos educadores, e a preocupação momentânea somente na elaboração de seu próprio planejamento de ensino, voltado à coerência com as políticas públicas, transmitidas em “poucos slides” desses eventos de formação continuada.

Dessa forma, mudanças em relação a esse aspecto podem partir da iniciativa do próprio professor de Educação Física, e no decorrer das horas atividades, que são momentos específicos para o planejamento e organização das aulas, pode estudar de forma crítica e contínua esse documento, alterando se necessário suas normativas de acordo com as perspectivas da inclusão escolar. Nesse sentido, Soares *et al.* (1992), afirmam que é importante cada professor constantemente analisar no PPP, os critérios de seleção, organização, transmissão e avaliação de conteúdos e metodologias do ensino, buscando referenciá-los aos interesses individuais e coletivos.

Com base nesse exercício investigativo, ocorre o fortalecimento, valorização e autonomia da disciplina de Educação Física em seu contexto escolar, permitindo assim que as práticas pedagógicas inclusivas do docente estejam primordialmente pautadas no exercício político da instituição.

O Plano de Trabalho Docente (PTD) é elaborado pelo professor, como forma de organizar e apresentar a sequência do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Nele, o professor definirá a abordagem e como organizará o conteúdo. Pressupõe a reflexão sistemática da prática educativa, sendo o resultado da relação estabelecida entre o PPP e a Proposta Pedagógica Curricular, constituindo-se, portanto, na expressão do currículo em sala de aula legitimando a intencionalidade da escola, consoante com os princípios norteadores das políticas educacionais da Secretaria Estadual de Educação.

Segundo a proposta da FENAPAES (PARANÁ, 2018), o PTD também deve prever medidas de ajustes de temporalidade, adaptação de objetivos, conteúdos, metodologias e

avaliação que atendam às necessidades educacionais e especificidades de cada estudante. Para a sua elaboração deve se observar os seguintes critérios:

- Deve ser um trabalho consciente e sistematizado;
- Não se restringir apenas ao espaço da sala de aula;
- Estar diretamente ligado à necessidade de aprendizagem do estudante;
- Conter a previsão das ações docentes, fundamentadas em concepções e tendo como referência permanente as situações concretas (problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os estudantes, a comunidade e os pais;
- Deverá ser organizado semestralmente. (PARANÁ, 2018, p. 35).

As instruções das normativas destacam que o PTD, não deve ser apenas um documento preliminar de direcionamento das ações pedagógicas previstas pelo professor, mas que seus direcionamentos sejam pensados e reorganizados de forma contínua e coletiva, conforme o seu desenvolvimento no decorrer das práticas de ensino vivenciadas pelos educandos.

Para a elaboração do PTD, deve-se considerar sua complexidade, ou seja, a conjuntura dos referenciais teóricos com as particularidades dispostas no espaço e tempo que se configuram as demandas educacionais. Ao estabelecer o caminho didático, é fundamental o professor buscar informações principalmente voltadas aos processos de aprendizagens já vivenciados pelos educandos, pois é preciso manter a continuidade da sequência didática e aperfeiçoamento dos conteúdos, para que os educandos consigam transitar em sua zona de desenvolvimento proximal.

O Plano de Atendimento Individualizado (PAI) é a descrição das intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas com cada estudante, respeitando seus processos individuais de desenvolvimento. Norteia a mediação pedagógica com base na descrição dos avanços e devolutivas dos alunos, para que assim se busque proximidades do desenvolver pedagógico com as demandas e especificidades dos educandos. Os professores em conjunto com a equipe pedagógica podem elaborar modelos de planos de atendimentos, conforme suas escolas, por meio de formulários, fichas, cadernos, mapa semanal de atividades, etc.

Para elaborar o respectivo documento, as normativas previstas na FENAPAES (PARANÁ, 2018) valoriza:

- Conhecer as habilidades (o que sabe) e dificuldades (o que precisa aprender) do estudante.
- Planejar objetivos (metas). O professor deve estabelecer objetivos a curto e médio prazo de acordo com as particularidades do estudante e a Proposta Pedagógica Curricular da escola.
- Planejar a ação pedagógica com atividades adaptadas para atendimento ao estudante.
- Avaliar. O professor deve registrar todos os avanços e dificuldades do estudante para balizar o replanejamento do Plano de Atendimento Individualizado – PAI (PARANÁ, 2018, p. 96).

Como já foi discutido anteriormente, mesmo as salas de aulas da APAE, sendo caracterizadas com número inferior de alunos do que as do ensino regular, são inúmeras as particularidades e heterogeneidades que se estabelecem intrinsecamente no grupo. Os alunos além de possuírem diferenças socioculturais, ainda devido a permanência da deficiência demonstram adversidades nos diversos contextos, sejam eles físicos, mentais ou sociais.

Nessa perspectiva, é evidente que um PTD homogêneo não possa suprir as demandas individuais pertencentes ao grupo. Nesse sentido, o Plano Nacional Individualizado (PEI) é um mecanismo fundamental para “garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência” (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p. 53 *apud* MASCARO, 2017, p. 45), seja em escolas ou classes especiais ou em turmas de ensino comum (TANNÚS-VALADÃO, 2013 *apud* MASCARO, 2017).

Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84 *apud* MASCARO, 2017), conceituam o PEI como:

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos.

Na percepção de Pacheco (2007, p. 100), “[...] a natureza prática do PEI depende de quão bem o ajuste educacional é atingido e quão bem o plano é conectado ao trabalho geral da turma”. Nesse sentido, cabe ao professor, buscar formas de identificar as peculiaridades de cada educando que compõem a turma, na tentativa de trabalhar um conteúdo nuclear, em suas diversas dimensões e formas, possibilitando que cada aluno consiga desenvolver suas funções

psíquicas superiores. O processo de reconhecimento das capacidades e defasagens do aluno deve ser contínuo, e pode derivar de observações do professor nos documentos que armazenam dados e informações acadêmicas e principalmente basear-se a partir das próprias vivências diretas com os educandos durante o desenvolvimento de intervenções pedagógicas.

O Relatório da Avaliação Qualitativa da Aprendizagem, documento transcrito em formulário próprio, é obrigatório em todas as escolas e tem como finalidade registrar semestralmente a vida escolar do estudante. Para elaboração do Relatório da Avaliação Qualitativa da Aprendizagem é importante o professor considerar:

- usar linguagem clara e adequada, com coerência de ideias;
- observar a ortografia, concordância e formatação;
- evitar palavras no diminutivo;
- evitar contradições, expressões pejorativas, julgamentos ou ambiguidades;
- evitar comparações entre os pares (cada estudante é único);
- relatórios iguais, pressupõe cópias;
- relatar primeiro as potencialidades e depois as dificuldades dos estudantes. (PARANÁ, 2018, p. 80).

Segundo Hoffmann (2000), o registro descritivo estabelece uma relação teórica e prática, sobre os avanços e dificuldades, contribuindo para possibilitar sugestões de intervenções pedagógicas dos professores, pais, família e do próprio aluno. No contexto da escrita, o documento permite observações mais aprofundadas sobre a trajetória acadêmica do aluno, possibilitando interpretações mais precisas sobre os níveis e estágios de desenvolvimento das aprendizagens e comportamentos psicossociais dos educandos.

O relatório é uma peça de natureza e valor primordial no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, deve conter narrativas descritas com clareza, precisão e sensibilidade, e os conceitos e termos estabelecidos devem ser explicados com coerência a partir da realidade do aluno, pois este documento servirá como parâmetros para outros profissionais ou pelo próprio professor nos diversos momentos de reorganizações dos caminhos pedagógicos.

Contudo, por meio das leituras de relatórios pedagógicos, muitas vezes “o professor normalmente espera sugestões, propostas, orientações para a sua tão desafiadora prática; muitos

gostariam de algumas receitas, sabemos, no entanto, que estas não existem, dada a complexidade da tarefa educativa” (VASCONCELLOS, 1998, p. 12). Compreende-se a partir da citação do autor, que as informações descritas nos relatórios são interpretações de um determinado docente em relação às suas interações e vivências com os alunos, não condizem de forma acabada que as atitudes e respostas dos educandos também serão semelhantes nas interações com outros profissionais ou em momentos opostos. Nessa perspectiva, o professor deve utilizar e interpretar os dados descritos, utilizando estas informações iniciais na promoção de práticas pedagógicas investigativas. Assim, este relatório pedagógico descritivo se manterá nutrido de novas informações a partir das mudanças comportamentais dos educandos.

Por fim, percebe-se através das breves discussões sobre as normativas pertencentes aos documentos políticos e organizacionais das APAEs paranaenses, a complexidade organizacional pertencente a essa modalidade de ensino. Contudo, deve-se obter olhares críticos e sensíveis às propostas políticas pertencentes a cada documento acima citado, pois estes parâmetros norteadores descritos no contexto da escrita, são direcionamentos e sugestões pedagógicas em processos construtivos. Dependem principalmente da influência das próprias práticas pedagógicas desenvolvidas no chão da escola, para que possam ser aperfeiçoados de acordo com a realidade educacional do atual momento histórico.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para discutir sobre qualquer temática ou disciplina presente no contexto escolar, se faz necessário compreender os princípios históricos que favoreceram na sua condição organizacional e estrutura atual. Ainda, muitos estudiosos da pós-modernidade como Freire (1995), relatam que os fatores sociais, são os principais elementos que configuram as transformações da escola e respectivamente da formação da sociedade. A partir de relações de força como menciona Bauman (1997), é que se configura um modelo hegemônico de sociedade. Diante disso, o meio educacional é um dos principais setores sociais que promovem essas relações de conflitos científicos/socioculturais em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, para entender as configurações históricas e atuais da Educação Física, a seguir abordar-se informações sobre sua historicidade, relacionando as concepções ideológicas, mudanças organizacionais e sua implementação como disciplina obrigatória do currículo escolar brasileiro, para que posteriormente possa ser analisado suas contribuições no processo de inclusão social de pessoas com deficiência, no próprio contexto das escolas da modalidade do Ensino Especial.

Utilizando citações de Castellani Filho (2001), para o estudo das abordagens históricas da Educação Física, compreende-se que a respectiva área de conhecimento percorreu caminhos sempre interligados e influenciados pelos modelos socioeconômicos. Em tempos atrás, a sociedade manteve-se alinhada aos propósitos de unificação, utilizando sistemas doutrinários ou ideológicos voltados principalmente ao setor econômico e, que por consequência, as pessoas ditas “diferentes”, nem sempre tinham oportunidades de participações nos espaços escolares.

Alinhado à perspectiva teórica do autor, percebe-se que desde o importante marco histórico da disciplina, que compreende a Reforma de Couto Ferraz de 1851, em meados do século XIX, a Educação Física brasileira presente nas escolas, era pautada em origens

militaristas e higienistas. Através do adestramento do corpo preparava-se fisicamente os indivíduos para os combates militares considerando nesse processo principalmente, os conhecimentos vinculados à área médica. Segundo Darido e Rangel (2005), os modelos pedagógicos da ginástica, como era chamada, eram especificamente pautados em seriações unificadas de práticas corporais, objetivando a formação de pessoas com perfil ideológico homogêneo. Não se considerava as diferenças socioculturais e principalmente físicas dos educandos, deixando as pessoas com deficiência às margens do abandono, frente às participações escolares.

Entretanto, o cenário de exclusão da época, também foi marcado por acontecimentos importantes na educação. Como cita Januzzi (2004), houve o surgimento das APAEs, entidades filantrópicas formadas principalmente por grupos de pais de alunos portadores de deficiências, que até então não tinham oportunidade de frequentar as escolas regulares. Entende-se como marcos histórico da educação especial brasileira, a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (JANNUZZI, 1985, 2004; MAZZOTTA, 2005).

No âmbito das políticas públicas educacionais, segundo Mendes (2010) inicia-se um diálogo ainda frágil de implementação de políticas, como por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4024 de 1961 (BRASIL, 1961). Nesse contexto, as ações estatais se baseavam em possibilitar organizações burocráticas de regulamentação das escolas privadas, fomentando o surgimento de novas APAEs. Segundo o artigo 22 da referida Lei,

[...] a Educação Física, prática educativa tornada obrigatória pelo art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primários e médio até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo físicas, morais, intelectuais e sociais de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio (BRASIL, 1961).

A Educação Física pela carência de conhecimentos científicos da área em interface com a formação da pessoa com deficiência, pouco contribuiu em torno de suprir a formação integral dos educandos com deficiência.

Observa-se através da Lei mencionada, que as políticas públicas educacionais norteadoras da Educação Física, pouco se interligavam na promoção da educação integral para as pessoas com deficiência. Algumas influências dessa lei permeou os ambientes apaeanos nas

décadas de 1970, através da supervalorização do esporte de rendimento. Nessa época, Romanelli (2003) ressalta que principalmente com o predomínio do sistema econômico capitalista, a escola sofreu inúmeras modificações, que por sua vez, também afetaram a disciplina de Educação Física, a competitividade é o maior destaque das aulas. A implementação do esporte competitivo nas APAEs, foi influenciada pela iniciativa do presidente da Federação Nacional, ao realizar a I Olimpíada das APAEs, pois,

[...] em 1972, o senhor José Cândido Maes Borba, presidente da Federação Nacional das Apaes, participou de um Congresso Internacional, em Paris, de Pessoas Portadoras de Retardo Mental, e ficou entusiasmado ao assistir a um desfile de jovens deficientes que estavam disputando os Jogos Olímpicos para Portadores de Deficiência Mental. Desta forma, submeteu à Diretoria da Federação Nacional das Apaes a ideia de realizar uma competição do mesmo gênero no Brasil (FENAPAES, 2017, p. 26).

Nessa perspectiva, a Educação Física na modalidade do Ensino Especial, volta-se para o modelo tecnicista. Soares *et al.* (1992, p. 54) entendem que essa influência do esporte no sistema escolar foi de tal magnitude que temos, então, “[...] não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola”. Para esses autores, isso indicava

[...] a subordinação da educação física aos códigos sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. (SOARES *et al.* 1992, p. 54).

A relação professor-aluno, passa da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta, e a orientação nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade eram extremamente defendidos pela pedagogia tecnicista. Percebe-se que os métodos de ensino utilizados na Educação Física, predominantemente eram voltados para o “fazer”, e havia a concepção de homem/corpo orientada pela eugenia da raça, numa perspectiva biológica, seguindo princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, que não favoreciam a inclusão daquelas pessoas que apresentavam pouca habilidade motora, algum tipo de incapacidade ou deficiência.

Acontecimentos históricos marcantes, evidenciados na tentativa de superar a exclusão escolar das pessoas com deficiência, surgem em meados da década de 1980, quando estudiosos

críticos da educação, percebem a necessidade da valorização sociocultural dos alunos no processo de ensino aprendizagem, o que faz com que as escolas iniciem um processo de abertura para as diferenças. No campo da Educação Física, segundo Castellani Filho (1991), surgem correntes progressistas de ensino, voltadas à psicomotricidade, reunindo autores críticos que não compreendiam o ser humano como “máquina” do capitalismo, mas baseados na sua totalidade. Diferente das concepções epistemológicas anteriores, acreditava-se que o ser se desenvolvia através de relações com o mundo, onde suas diferenças sociais e culturais deveriam ser valorizadas.

Segundo Soares *et al.* (1992), algumas abordagens do ensino da Educação Física ganharam enfoques no processo de ensino e aprendizagem, tais como: Desenvolvimentista, Crítico Emancipatória, Crítico Superadora e Abordagem Plural. Nestas, os professores têm como parâmetros de elaboração de aulas, direcionamentos que vão além dos conteúdos científicos, mas sugerem que estes, sejam interligados e contextualizados a partir da interface com a realidade, física, cognitiva e social dos educandos. Em relação ao cenário das políticas públicas educacionais, a partir das influências das abordagens citadas, houve mudanças significativas, principalmente na área da Educação Especial.

Entretanto, nessa fase histórica, mesmo existindo iniciativas das políticas educacionais públicas em favor da integração das pessoas com deficiências no meio educacional, as problemáticas da inclusão social dos deficientes ainda persistem. O que se observava na prática, era que apesar da inserção dessa clientela nas escolas regulares e especiais, os modelos educacionais continuavam a restringir-se para a hegemonização.

No campo da Educação Física, parece que as correntes progressistas encontravam inúmeras resistências, frente ao modelo tradicional de ensino, que por mais que fosse questionado, ainda continuava a influenciar nas propostas pedagógicas das aulas. Esse fenômeno, era justificado através da herança histórica de exclusão e insuficiência da formação acadêmica dos professores, frente às características singulares dos alunos.

Em interface a esses desafios, grupos de pessoas ligadas ao combate das desigualdades sociais e a efetivação dos direitos das pessoas com deficiências na escola, buscavam novas estratégias para a inclusão escolar, para que não fosse somente efetivado o aumento de matrículas desses alunos nas escolas, mas que essas instituições se adaptassem aos recursos físicos e humanos, para uma demanda educacional pautada no respeito às diferenças. Dessa forma, em 1994, em Salamanca na Espanha, se concretiza o documento elaborado na

Conferência Mundial sobre a Educação Especial, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

A Declaração de Salamanca elaborada em 1994 é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, e afirma que:

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...] (BRASIL, 1994).

Nessa perspectiva, a educação brasileira passa por inúmeras mudanças, em níveis políticos e curriculares, e as diferenças devem ser inevitavelmente contempladas no processo de ensino aprendizagem, assim a escola contemporânea caracterizada pelas diferenças socioculturais deve ser o principal espaço democrático e formador. Finck (2010) destaca que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/1996, Art. 26 (BRASIL, 1996), a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, passa a ser componente curricular da Educação Básica, devendo se ajustar às condições da população escolar, no entanto passa a ser facultativa nos cursos noturnos.

Finck (2010, p. 21) evidencia “que, de certa forma, retrocedemos, pois o texto da ‘nova lei’ é muito semelhante àquele da antiga Lei nº 5.692/1971, na qual os alunos eram dispensados da prática da Educação Física em situações quase que idênticas [...]”, ou seja, “prática facultativa ao aluno [...] que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; [...] maior de trinta anos de idade; [...] que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar estiver obrigado à prática da educação física [...]”.

A partir de então, ocorreram mudanças significativas, pois a Educação Física antes obrigatória por lei, passou a fazer parte do projeto político pedagógico da escola, no entanto as interpretações foram diversas em relação a legislação. Assim, por meio da promulgação da Lei nº 10.328 de 12/12/2001, no parágrafo 3º do Art. 26, o termo obrigatório é inserido após a

expressão curricular. Em 1º de dezembro de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.793 que altera a redação do referido artigo e parágrafo (FINCK, 2010, p. 20-21).

Finck (2010, p. 21) evidencia “que, de certa forma, retrocedemos, pois o texto da ‘nova lei’ é muito semelhante àquele da antiga Lei nº 5.692/1971, na qual os alunos eram dispensados da prática da Educação Física em situações quase que idênticas [...]”, ou seja, “prática facultativa ao aluno [...] que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; [...] maior de trinta anos de idade; [...] que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar estiver obrigado à prática da educação física [...]”.

A partir da LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), a educação inclusiva ganha maior enfoque, e as entidades filantrópicas especializadas tendem a ofertar o atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais. Paralelamente, segundo Glat e Nogueira (2002), acentua-se a ruptura existente na atualidade e no pensar dos próprios professores, sobre a dicotomia da diferenciação entre a escola regular e a especial. Observa-se que no processo de implementação da educação inclusiva, inúmeros desafios físicos e humanos são encontrados em ambas as modalidades de ensino, acarretando os embates e conflitos entre as partes. As justificativas são baseadas em uma visão restrita a partir de enfoques da medicina, e os laudos médicos são os principais direcionamentos para classificar em qual modalidade de ensino o aluno com deficiência deve frequentar.

O processo de inclusão social, além de ser complexo e contínuo, envolve várias esferas, que abrangem desde as políticas públicas e, também, o próprio chão da escola. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), a escola é considerada como um conjunto de articulações de modalidades de ensino, disciplinas e currículos que devem se relacionar contribuindo para um todo, ou seja, no fomento do processo da educação inclusiva. Na pós-modernidade, as ações docentes em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física, não podem somente estar centralizadas em sua área. São primordiais reflexões e reorganizações curriculares, que permitam o processo de ensino e aprendizagem interdisciplinar, promovendo a formação global dos educandos capazes de manifestarem conhecimentos e autonomia nas diversas áreas de conhecimento.

A partir do Referencial Curricular do Estado do Paraná - RCP (PARANÁ, 2018), o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal, que podemos conceituar, segundo Soares *et al.* (1992), como o conjunto de conteúdos específicos da área, que abrangem os jogos e as brincadeiras, esportes, ginásticas, danças e lutas, e possibilitam manifestar a expressão

corporal como linguagem. Ainda no documento norteador, o termo da cultura corporal é conceituado,

[...] como suporte a ideia de seleção, organização e sistematização do conhecimento acumulado historicamente, acerca do movimento humano, para ser transformado em saber escolar. Esse conhecimento é sistematizado em ciclos e tratado de forma historicizada e espiralada. Isto é, partindo do pressuposto de que os estudantes possuem um conhecimento sincrético a respeito da realidade, é função da escola, e neste caso também da Educação Física, garantir o acesso às variadas formas de conhecimentos produzidos pela humanidade, levando os estudantes a estabelecerem nexos com a realidade, elevando-os a um grau de conhecimento sintético. Nesse sentido, o tratamento espiralar representa o retomar, integrar e dar continuidade ao conhecimento nos diferentes níveis de ensino, ampliando sua compreensão conforme o grau de complexidade dos conteúdos (PARANÁ, 2018, p. 380).

Perante a interpretação da leitura do documento citado, compreende-se que a disciplina de Educação Física em seu papel efetivo, tem influências sobre as interações estabelecidas nas relações sociais, políticas, econômicas, religiosas, étnico raciais, inclusivas, de gênero e culturais dos povos. Assim, o RCP (PARANÁ, 2018) traz uma grande diversidade de objetos de conhecimento a serem tematizados por meio das disciplinas, sendo que “os objetivos de aprendizagem são organizados em seis Unidades temáticas que deverão ser articuladas pelo professor ao longo dos anos do Ensino Fundamental a fim de garantir aos estudantes direitos de aprendizagem” (PARANÁ, 2018, p. 380-382).

Percebe-se também que ao abordar a disciplina de Educação Física em interface ao processo de ensino aprendizagem, utiliza-se o conceito de movimento. De acordo com Mattos e Neira (2003) não há movimento somente pelo movimento, pois qualquer ação tem uma intenção, determinada pela sua dimensão cultural.

De acordo com o RCP (PARANÁ, 2018, p. 342), “a articulação entre as **unidades temáticas** e os respectivos **objetos de conhecimento** e **objetivos de aprendizagem**, a Educação Física deverá garantir aos estudantes **direitos de aprendizagem** específicos durante todo o Ensino Fundamental. São eles: ”

1. Compreender as origens das manifestações da Cultura Corporal e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, levando em consideração as constantes transformações sociais.

2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das manifestações da Cultura Corporal, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural de forma crítica.
3. Refletir, criticamente, a respeito das relações entre a vivência das manifestações da Cultura Corporal e os processos de formação humana integral.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando criticamente os modelos disseminados pelas mídias, e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às manifestações da Cultura Corporal e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes manifestações da Cultura Corporal, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as manifestações da Cultura Corporal como elementos constitutivos da identidade histórica e cultural dos povos e grupos, respeitando e acolhendo as diferenças.
8. Usufruir das manifestações da Cultura Corporal de forma autônoma para potencializar o envolvimento em tempos/espacos de Lazer, garantido como direito social, ampliando as redes de sociabilidade e a promoção da saúde individual e coletiva.
9. Reconhecer o acesso às manifestações da Cultura Corporal como direito dos cidadãos, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar, vivenciar e (re)criar diferentes Brincadeiras, Jogos, Danças, Ginásticas, Esportes, Lutas, e Práticas corporais de aventura e outras manifestações da Cultura Corporal, valorizando o trabalho coletivo, o protagonismo e a inclusão social (PARANÁ, 2018, p. 342-343).

De acordo com o RCP (PARANÁ, 2018), para a organização e subdivisões das turmas de alunos nas APAEs, considera-se como critério a idade cronológica do estudante, independentemente de suas deficiências. Neste contexto escolar heterogêneo, o professor de Educação Física deve possuir olhares sensíveis envolto das especificidades individuais pertencentes aos grupos de educandos, a fim de promover estratégias didáticas de ensino, motivadoras para as participações ativas de cada aluno.

De acordo com Morin (2000), deve-se buscar processos de ensino e aprendizagem que levem o professor a perceber que existem múltiplas dimensões, entre elas, as afetivas, cognitivas, éticas, estéticas, políticas, culturais, sociais, ecológicas, e que o aluno seja o protagonista. O docente deve reconhecer e utilizar como requisitos norteadores de seu trabalho, as dificuldades dos alunos em relação às suas estruturas prejudicadas, permitindo que estas sejam trabalhadas a fim de desenvolver ou minimizá-las. É importante o professor conhecer os

diversos aspectos do desenvolvimento humano nas perspectivas biológicas, cognitivas e sociais (CIDADE; FREITAS, 1997).

Em relação aos aspectos que compõem a organização burocrática e pedagógica das APAEs, percebe-se que alguns documentos internos da escola são utilizados como instrumentos de avaliação dos alunos, pois estão vinculados a trajetória escolar de cada educando, tais como: Relatórios individuais de acompanhamento pedagógico dos alunos e o Plano de Atendimento Individualizado. Cabe ao professor de Educação Física, realizar contínuas observações e análises destes instrumentos, pois podem contemplar registros de informações importantes acerca do desenvolvimento e realidade escolar de cada educando, fornecendo parâmetros para elaboração e desenvolvimento das intervenções pedagógicas docentes.

Ao analisar a obra de Soares *et al.* (1992), menciona-se a importância das práticas pedagógicas coletivas, que envolvam sobretudo, a ação conjunta do professor e alunos no processo de ensino aprendizagem. É necessária uma forte integração afetiva entre docente e discentes, contribuindo para a coletividade e cumplicidade visando a construção de caminhos pedagógicos capazes de desenvolver de forma igualitária as aprendizagens, habilidades e as competências dos alunos.

2.2 O MÉTODO DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS APAES

Os métodos de ensino, segundo Anastasiou (1997), são as ações didáticas efetivadas pelos professores, que se utilizam de técnicas e recursos didáticos coerentes ao processo de ensino aprendizagem. Atualmente diversos métodos e abordagens de ensino, são avaliados e implantados em pesquisas científicas que abordam a temática da inclusão nas aulas de Educação Física. Ao aprofundar análises nos periódicos citados no quadro (02) da respectiva pesquisa, percebe-se que diversos estudos científicos, demonstram que a Teoria Sociocultural dispõe de pressupostos favoráveis ao processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiências.

Para Libâneo (2004), na Teoria Sociocultural, as interações sociais são a base para que o indivíduo compreenda por meio das internalizações, as representações mentais de seu grupo social. Com base no autor, considera-se que um ambiente escolar ideal para o processo formativo e inclusivo dos educandos, está baseado em um espaço coletivo, e a presença de

diálogos, vivências mútuas, participações ativas dos alunos e a socialização são fatores essenciais.

Para Vygotsky (1997), é importante, a não segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo em vista que as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Segundo Barroco (2011, p. 189), a Psicologia Histórico-Cultural aponta caminhos para a educação de pessoas com deficiências, ao compreender que o biológico deve ser superado pelo social. A autora aponta que “[...] a deficiência como fator biológico, não seria necessariamente limitante ao desenvolvimento, mas o seriam, sim, as condições sócio-históricas”. O professor de Educação Física das APAEs, deve considerar o propósito da diversidade nas aulas, proporcionando práticas pedagógicas de ensino que oportunizem a compreensão e valorização das diferenças pelos próprios alunos, valorizando as participações individuais em torno da construção do processo de ensino aprendizagem coletivo, voltado para as experiências externas e sócio históricas do grupo.

Destarte, o Ensino Desenvolvimental, vincula-se a Teoria Sociocultural e surge a partir dos aprofundamentos de Vasili Vasilievich Davydov, sobre a atividade de aprendizagem dos alunos. O autor Russo, professor e doutor em psicologia, é membro da terceira geração de psicólogos de seu país de origem e aponta que a apropriação dos conceitos científicos e desenvolvimento das capacidades de pensamentos, ocorrem a partir das assimilações de produções culturais pertencentes à humanidade. Nessa perspectiva, Davydov (1988), deixa explícito na base de sua teoria, que os conhecimentos externos dos educandos, devem ser transformados em conhecimentos internos, por meio das mediações do professor.

Pesquisadores alinhados à teoria davydoviana, indicam a necessidade de que os professores atuantes nos espaços escolares criem métodos de ensino que oportunizem o pensamento teórico dos alunos. No contexto da escola desenvolvimental, o processo de ensino e aprendizagem é constituído dialeticamente pelas ações dos professores e alunos (DAVYDOV, 1988). A escola tem como compromisso o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos, as quais potencializam sua formação humana (LONGAREZZI; PUENTES, 2013). Davydov (1988), ao tratar da escola tradicional, entende que ela é insuficiente para assimilar o espírito da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa, e de profundo conteúdo com a realidade. O autor propõe a superação de um tipo de pensamento empírico pelo pensamento teórico.

Espera-se que os professores modifiquem a forma tradicional de “olhar” e relacionar-se com o diferente, de modo que “enxerguem” as capacidades e as potencialidades de cada educando. Em pleno século XXI, mesmo sendo evidentes as dificuldades e desafios educacionais encontrados para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física na modalidade do Ensino Especial, é inquestionável compreender a dívida histórica que a disciplina tem para com essas pessoas, que foram e ainda são discriminadas socialmente no próprio contexto escolar. A Educação Física com sua amplitude de conteúdos científicos, baseada na cultura corporal do movimento e alicerçada na Teoria do Ensino Desenvolvimental, tende a ofertar inúmeras possibilidades de vivências inclusivas, por meio das adaptações de práticas pedagógicas docentes, que objetivam o protagonismo e a ação coletiva dos alunos, perante a construção e participações nas aulas. Desse modo,

[...] as dificuldades relativas às ações de ensino e aprendizagem no campo da Educação Física têm despertado os professores para a busca de melhores processos educativos que tenham como pressupostos levar os alunos a apropriação do conhecimento científico e sua utilização nas diversas situações que exigem tomadas de decisões (BAPTISTA; MIRANDA, 2012, p. 3).

Libâneo (2004), em concordância com as teses de Vygotsky, Leontiev e Davydov, explicita a ideia de que a formação da atividade humana depende da educação e do ensino. Sendo assim, o professor é o agente construtor e transmissor de conhecimentos por meio da didática de ensino, devendo utilizar os conhecimentos e experiências sociais advindas dos alunos, para que juntos o processo de ensino aprendizagem se desenvolva amistosamente.

Ao realizar o planejamento de ensino, o docente tem importante tarefa de investigar e conhecer previamente o cotidiano escolar dos alunos, na busca de informações acerca da realidade social, educacional e da própria personalidade de cada um deles. Nesse propósito, além da participação direta dos educandos no processo construtivo do plano de ensino, através de conversas, sugestões e questionamentos, ainda são necessárias análises em conjunto dos documentos que retratam a trajetória acadêmica dos alunos, dos conteúdos curriculares da disciplina de Educação Física ou ainda do PPP, que devem estar alinhados com as realidades socioculturais de toda a comunidade escolar.

É importante despertar a compreensão dos próprios alunos, de que as informações e conteúdos gerais dos documentos curriculares, devem se interligar com as demandas particulares e individuais no contínuo processo formativo.

Ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular, os alunos, com a ajuda dos professores, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação geral principal e, ao mesmo tempo, descobrem que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas nesse determinado material (DAVYDOV, 1988, p. 22).

No que se refere ao planejamento de ensino, Betti (1992) menciona que, as escolhas dos conteúdos estruturantes abordados em cada semestre devem possuir uma sequência didática progressiva de aprendizagens, em relação ao tempo e espaço. Nas APAEs é comum existir alunos que estão frequentando a instituição por décadas. Nesse sentido, o professor de Educação Física deve abordar conteúdos que objetivem despertar interesses mútuos nos educandos, dando sequência progressiva no processo de ensino aprendizagem e principalmente mantendo as motivações dos discentes para participarem das aulas.

Se torna importante conforme Darido *et al.* (2001), que ao elaborar o planejamento de ensino inclusivo, sejam inseridas temáticas extracurriculares sobre a inclusão. Por meio dessa estratégia, este preceito se articulará com todos os conteúdos estruturantes da disciplina em conformidade com suas especificidades, permitindo aos alunos refletirem e reconhecerem que o fenômeno da exclusão social é derivado das próprias relações humanas.

A Educação Física se caracteriza como uma disciplina teórica prática, possibilita lastro para os professores adotarem nas metodologias de ensino, princípios educativos baseados nas reflexões e vivências abstratas e concretas, sobre os acontecimentos sociais que modelam as identidades e reestruturam as classes por meio de estigmas e preconceitos.

Na lógica da produção do pensamento teórico, Libâneo (2008), afirma que o pensamento vai do abstrato ao concreto. O professor nas aulas pode refletir com os educandos sobre os fatos históricos que cercam os objetos de ensino, ou seja, quais são os fenômenos sociais que influenciam nas organizações e intencionalidades dos respectivos conteúdos científicos abordados. Em contrapartida, por meio das atividades práticas vinculadas aos conteúdos científicos, os alunos poderão vivenciar e desenvolver diretamente situações concretas interligadas aos objetos de ensino. Para isso, segundo Davydov (1988b, p. 21-22), é

necessário que “os alunos reproduzam o processo atual pelo qual as pessoas criaram conceitos, imagens, valores, normas”. Ainda Leontiev (1978, p. 268, 282-283), abordando a teoria da assimilação, explicita que o indivíduo,

[...] para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. [...] o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, nos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal [...].

Partindo da proposta do planejamento de ensino na perspectiva desenvolvimental, para as abordagens das ações procedimentais e atitudinais a serem estabelecidas pelo professor de Educação Física nas aulas. A seguir serão discutidos apontamentos concretos sugerindo práticas pedagógicas inclusivas que, justificadas a partir dos pressupostos teóricos da teoria davydoviana, podem contribuir para que os professores de Educação Física possam superar os desafios predispostos em torno da exclusão social, que afetam os contextos escolares.

A efetivação prática do planejamento de ensino exige muita dedicação, estratégias e conhecimentos de quem o desenvolve. É preciso que os docentes atuem nas aulas além do âmbito procedimental, ou seja, é necessário dar significados aos conteúdos, promover a curiosidade, o entendimento e principalmente o desejo dos educandos de realizarem as atividades de ensino. Davidov (1988), ao falar sobre a atividade, deixa claro que o desejo deve ser considerado como um elemento de sua estrutura, e ainda complementa que as necessidades e desejos compõem a base sobre a qual as emoções funcionam.

Ainda Moura *et al.* (2010, p. 90) complementam que,

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre sua realidade. É com essa intenção que o professor planeja a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação.

Todo o planejamento de ensino abrange métodos avaliativos, que justamente permitem ao professor analisar constantemente se os objetivos e as formas didáticas previstas estão

coerentes com a realidade dos educandos. Ainda, conforme Miranda (2013) ao avaliar na Educação Física, deve-se proporcionar métodos de avaliação que propiciem uma transformação contínua do educando relacionada ao autoconhecimento cognitivo, afetivo, social e motor, configurando sua personalidade a partir das situações da sua realidade.

Ampliando as análises sobre as práticas avaliativas, Haydt (2018), destaca as modalidades de avaliação, suas finalidades e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, afirma que, “[...] a avaliação tem a função de diagnosticar, controlar e classificar; apresentando assim três modalidades da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa” (HAYDT, 2018, p. 16).

Nesse sentido, ao iniciar a abordagem de um conteúdo da disciplina, é indispensável que o professor conheça o nível de potencialidade psicomotora de cada aluno. Dessa forma, no decorrer das primeiras aulas, a avaliação diagnóstica apontada por Luckesi (2002), é uma ferramenta que permite ao professor obter alguns desses dados fundamentais para auxiliar cada educando no processo de aprendizagem, que inclui a aquisição de competências para o desenvolvimento da autonomia. Por meio da avaliação diagnóstica, os educandos dialeticamente também identificam, exploram e compreendem seus níveis de conhecimentos cognitivos, sociais e de suas aptidões físicas reais, para o processo de desenvolvimento das próprias tarefas de ensino. Nesse processo de execuções das atividades de ensino, ocorre o desenvolvimento psicossocial, por meio dos desafios e maturação das funções psíquicas. Através desse momento, remete-se ao conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que Vygotsky (1984, p. 97) define como,

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A avaliação inicial pode ser efetuada por meio de conversas individuais ou coletivas, observações dos comportamentos gestuais de como o aluno reage frente às atividades, testes específicos de mensuração de capacidades físicas e avaliações teóricas ou práticas sobre os conceitos. “A melhor forma de se avaliar a aprendizagem dos conceitos é observar o uso de cada um dos conceitos em diversas situações e como os alunos os utilizam em suas explicações espontâneas” (ZABALA, 1998 *apud* DARIDO; RANGEL, 2008, p. 130).

Em relação a avaliação formativa, entende-se que seus preceitos são opostos à classificação ou seleção. Os processos avaliativos de aprendizagem se aplicam em diversos contextos, em torno de aspectos que contemplem as áreas cognitivas, afetivas e psicossociais. A avaliação é verdadeiramente formativa quando ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, participando da regulação da aprendizagem e do desenvolvimento do projeto educativo (LUCKESI, 1998). Conforme o autor, percebe-se que é preciso constatar o que está sendo aprendido; recolher informações, de forma contínua e com diversos procedimentos metodológicos, julgando o grau de aprendizagem coletiva e individual do grupo. É necessário adequar o processo de ensino aprendizagem conforme as demandas apresentadas pelos alunos.

A avaliação somática é realizada através da soma de atividades realizadas, as quais são compostas por trabalhos, provas, testes físicos e afins, sendo atribuída uma nota que simboliza o desempenho e as aprendizagens dos educandos. Essa função de atribuir notas ou conceitos aos alunos, está presente no ensino tradicional e pode servir para aprovar ou reprovar os alunos de uma série para a outra. Mesmo apresentando fragilidades perante ao acompanhamento pedagógico, segundo Silva (2018), a aplicação da avaliação somática é necessária para o sistema educacional como forma de retorno à sociedade dos resultados obtidos ao término do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, “Para ser educativo e somático, um método deve abordar o movimento do corpo incluindo o ponto de vista subjetivo do aluno. Não se ensinam e nem se aprendem movimentos. Trata-se de distinguir vários níveis de atenção” (BOLSANELLO, 2016, p. 30).

Elenca-se a importância de citar inúmeros exemplos concretos para a realização das avaliações, visto que, a grande maioria dos alunos de uma turma se comunicam de forma distinta, de acordo com suas características biológicas ou impostas pela sua deficiência. Segundo Davydov (2002), a comunicação entre as pessoas é importante, devido ao fato de ser a condição indispensável e específica do processo de apropriação, pelos indivíduos, dos êxitos do desenvolvimento histórico da humanidade. Dessa forma, os professores devem buscar o entendimento dos alunos frente às atividades, por meio da oralidade, gestualidade ou da sensibilidade. Nesse sentido, os

[...] instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos. Quanto mais frequentes e significativos forem tais registros,

nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno (HOFFMANN, 2006, p. 119).

Assim, para que os resultados do processo de avaliação sejam coerentes com seus objetivos, é necessário a participação efetiva dos alunos nas atividades avaliativas. Conforme Davydov (1988) é justamente a avaliação que informa aos escolares se resolveram ou não determinada tarefa de aprendizagem. O professor de Educação Física ao propor as avaliações teóricas e práticas nas singularidades do ambiente apaeano, pode organizar a turma em subgrupos com número similar de pessoas, organizar um único grupo ou ainda mesclar os alunos de acordo com as características e personalidades individuais. Isso permitirá ao docente propor atividades mais direcionadas e efetivas.

Contudo, essa subdivisão não pode influenciar nas interações dos educandos dentro do contexto da aula. Ou seja, mesmo que o professor em um dado momento da aula direcione atividades específicas para um determinado grupo, os demais alunos terão que participar de forma direta, auxiliando os colegas e motivando-os, pois, mesmo não sendo os protagonistas, estes serão inseridos nas atividades.

Nesse sentido, Perrenoud (1986, p. 51-52) alerta:

Ao criar situações que incentivem a participação dos alunos à vivência escolar, o professor pode gerar situações de exclusão dentro daquele ambiente, visto que em determinado momento, pode realizar uma interação com determinados alunos e, automaticamente, realizando a exclusão de outros.

Para Davydov (1988), se o professor souber os domínios de conhecimentos teóricos dos alunos, dispostos através de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade, torna-se fácil evidenciar os anseios e necessidades em comum dos educandos. Considerando a abordagem de Freire (2006), a problematização dos conhecimentos oriundos do currículo escolar, somados aqueles que os próprios alunos possuem, devem compor a abordagem dos conteúdos nas aulas.

Libâneo (2004), afirma que para o processo de escolarização, a partir do ensino desenvolvimental, é essencial criar contextos sociais motivadores para o domínio e internalização de processos mentais, nos quais está implicada a zona de desenvolvimento

proximal. Para despertar a atenção e motivações dos alunos durante as aulas, é preciso criar um ambiente social de aprendizagem agradável e sensível, onde a própria entrada do professor na sala, seja algo inusitado, dinâmico e esperado pelos educandos. Para isso, o docente deve utilizar estratégias de aproximações e interações entre ele e os alunos. Nessa perspectiva, Zabala (1998) aponta que palavras de saudações, gestos concretos de amizade como abraços, apertos de mãos e troca de olhares e participações mútuas, são práticas pedagógicas que possibilitam a melhoria da autoestima, confiança e do interesse dos educandos.

Já em relação às aulas práticas, o professor ao propor as atividades, deve buscar inúmeras formas dos alunos realizá-las. Mesmo que determinada atividade tenha os mesmos objetivos as formas de alcançá-los devem ser diferenciadas. O professor ao utilizar inúmeras adaptações procedimentais nas respectivas atividades, permite aos alunos obterem oportunidades diferenciadas de escolhas para realizá-las. Dessa forma, além de todos os educandos serem inclusos na proposta pedagógica, também será respeitado o nível de desenvolvimento de cada um, por meio das variabilidades e complexidades das operações presentes em cada adaptação.

As operações consistem no modo de execução de uma ação, é o conteúdo necessário de qualquer ação, determinada pela natureza da tarefa. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações, mas uma mesma operação também pode realizar diferentes ações, porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo (LEONTIEV, 1992, p. 74).

Ao abordar de forma específica a questão metodológica a ser utilizada nas aulas teóricas, e partindo dos pressupostos elaborados pela teoria davidoviana, Libâneo (2003) afirma que a estrutura metodológica deve ser dividida em reflexão, análise e internalização dos conceitos. A partir da citação do autor, compreende-se que na reflexão o educando toma consciência do objeto, obtém condições necessárias para sua compreensão, desenvolve as motivações, orientações, explicações sobre os objetivos da ação, atividades e pontos de referência. Já na análise dos conceitos centrais, estimula-se as generalizações através dos exercícios e atividades baseadas na solução de problemas, que posteriormente formam os conceitos no plano da linguagem. Na última fase, caracterizada pela internalização dos conceitos, o aluno opera por meio dos conceitos já aprendidos, convertendo-os em um novo instrumento, capaz de ser utilizado nas situações de suas próprias necessidades. Contudo, em todas as fases citadas, adotando as estratégias didáticas, o professor de Educação Física deve

considerar que a proposta de dinamização de metodologias de ensino se torna essencial para manter o aluno em constantes motivações, frente às efetivações das atividades de ensino.

A utilização de materiais de apoio como pinturas, recortes, sons de músicas, imagens de figuras e manipulação de objetos, dinamizam e oportunizam o coletivo processo de ensino aprendizagem. Entretanto, é importante a criatividade e o reconhecimento do professor sobre quais são os materiais didáticos adequados a serem apresentados a cada educando. Ou seja, evidenciar o que permitirá ao aluno maior facilidade para a compreensão dos conteúdos abordados. Figueiredo *et al.* (2015), ressaltam que essa organização didática não diz respeito a um ensino individualizado, trata-se de estratégias didáticas que incluem ações diversificadas, com níveis variados de complexidade para uma mesma atividade, com objetivos em comum.

A ludicidade, geralmente é aceita por todos os educandos. Dessa forma, utilizar e relacionar conteúdos de jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas, certamente motivará para as participações e interações coletivas (VYGOTSKY, 1991). É importante o professor utilizar das brincadeiras que fizeram parte do contexto social da infância de cada aluno. E ainda, sabendo que na maioria dos casos, as pessoas com deficiências são socialmente excluídas de vivências lúdicas e coletivas, é importante o professor de Educação Física estimular o senso crítico dos alunos nas atividades, através de reflexões e questionamentos sobre a temática.

A utilização de aparelhos cibernéticos, pode contribuir como ferramenta de fortalecimento didático, pois recursos tecnológicos (celular, computador, televisão, internet e programas afins) possibilitam a transposição de informações e conhecimentos aos educandos por inúmeras vias. Richit (2004), afirma que as concepções de aprendizado e desenvolvimento, da teoria Sociocultural, propõem que os processos que induzem ao aprendizado e ao desenvolvimento devem ser repensados adequando-se às novas condições do contexto social. É pertinente o professor de Educação Física com o consentimento dos familiares ou responsáveis, fotografar sempre que possível os alunos em momentos de realizações das atividades, e posteriormente, organizar arquivos nos programas de softwares dos computadores da instituição. Como auxílio nos processos avaliativos, o docente pode utilizar com os alunos o laboratório de informática, que se configura como um espaço tecnológico e que geralmente chama a atenção deles, para que juntos promovam análises dos dados obtidos anteriormente nas aulas e/ou elaborem atividades virtuais de pesquisa. De acordo com Bortolini *et al.* (2012, p. 142)

[...] é preciso, contudo, perceber a inserção dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação na escola para além da inclusão digital, mediante a apropriação destes recursos enquanto instrumentos que estendem a capacidade humana de armazenar, resgatar, explorar e divulgar a informação. Neste contexto, a escola é desafiada a observar, reconhecer, apropriar-se e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem.

Em uma aula de cunho dinâmico e coletivo, o professor de Educação Física pode fazer o uso dos mais variados espaços físicos da instituição, rompendo com a concepção de que somente a quadra poliesportiva e/ou a sala de aula são os únicos espaços físicos para a atuação docente. É necessário criar espaços que sejam facilitadores para a busca do senso crítico, do respeito mútuo, do respeito às diferenças, da autonomia motora, da criatividade, das relações afetivas, culturais e sociais, sejam estes, os pátios escolares, piscinas, campos etc. Soares *et al.* (1992, p. 38), dizem: “quanto à questão do espaço, o tratamento ao conhecimento nessa área, articulado organicamente à organização do tempo, exige que na escola se construam espaços diferenciados dos das outras disciplinas”.

De acordo com A teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski (1996), anuncia que o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento. Portanto, é importante que as configurações dos ambientes físicos estimulem a aprendizagem dos alunos, permitindo que se sintam seguros e que sejam estabelecidas as interações entre os pares. Nesse ambiente o educador percebe como os educandos transpõem suas realidades, desejos e necessidades, além de favorecer a manutenção da coletividade e respeito mútuo por meio das vivências entre os colegas. Também para Davydov (1999), a questão central da aprendizagem escolar é o desenvolvimento mental dos alunos por meio do ensino e da educação, que ocorre com a cooperação entre adultos e crianças na atividade de ensino.

Em consonância com os autores, sobre a importância das atividades cooperativas no processo de ensino aprendizagem, para o professor de Educação Física das APAEs, ao organizar a turma para se locomover entre os espaços escolares, é primordial adotar requisitos de segurança, e em conjunto a estes, estratégias didáticas de ensino que permitam proporcionar princípios da educação inclusiva. Marques (2000), aponta que a organização da turma, pode ser uma estratégia didática utilizada para desenvolver as interações e cooperação entre os educandos. No propósito das escolas pertencentes à modalidade do ensino especial, em uma mesma turma há alunos autônomos e também os que precisam de auxílios diretos para a sua locomoção, havendo a necessidade de o professor buscar estratégias coletivas e cooperativas

entre os educandos, cujos objetivos sejam além de facilitar o direcionamento, também desenvolver a socialização entre os integrantes do grupo.

A utilização de materiais esportivos adaptados, também é algo que merece destaque na perspectiva do ensino desenvolvimental e inclusivo. Permitir que os próprios alunos com auxílios do professor organizem e construam os próprios materiais a serem utilizados nas atividades, fortalece e valoriza o protagonismo dos mesmos naquele respectivo espaço, além de contribuir para o processo de ensino aprendizagem na perspectiva do pensar teórico. Ao elaborar e manipular objetos concretos, torna-se mais fácil o educando relacioná-lo ao conteúdo central do respectivo assunto estudado.

Segundo Davydov (1988), é preciso que os alunos obtenham o conceito do núcleo dos conteúdos, para posteriormente utilizá-los em suas especificidades. Contudo, nesse processo se torna necessário o auxílio do professor para indagar e estimular reflexões aos educandos acerca do processo histórico que efetivou as funções predeterminadas das formas do objeto, relacionando-os como uma produção da humanidade. Segundo Elkonin (2009, p. 216),

[...] denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem se descobrir por si sós à criança durante a simples manipulação, sem ajuda nem direção dos adultos, sem um modelo de ação

Em relação à abordagem instrumental didática, é coerente que os objetos sejam de conhecimento diário dos alunos (cadeiras, giz, folhas, tintas, carteiras, bancos e mesas, entre outros) já que podem ser de fácil manipulação de todos. Além disso, o próprio uso de materiais específicos pertencentes a cada aluno, tais como a cadeira de rodas, calçados, bonés, etc., podem ser estratégias didáticas adaptativas que reforçam o sentimento de importância individual, na construção do aprendizado coletivo. Muitas vezes, a própria presença de um aluno em um determinado espaço da atividade, pode se configurar como um material imaginário de direcionamentos das atividades. Se o professor se deparar com alunos que se negam a realizar as atividades e interagirem com os demais, pode inicialmente utilizar dessas estratégias, para que posteriormente os mesmos se sintam incluídos e motivados para a prática constante e efetiva das atividades. Para Feldman (2001, p. 111) uma abordagem instrumental

[...] sustenta que novas compreensões serão possíveis, desde que os princípios básicos estejam expressos em instrumentos adequados e possam ser utilizados em um ambiente significativo, sustentado pela participação de pessoas com diferentes graus de conhecimento e operação desse tipo de tarefa e de seus fundamentos.

Proporcionar aos educandos atividades coletivas, culturais, pedagógicas, artísticas e esportivas no próprio interior da escola, em interface com suas famílias, são estratégias didáticas que objetivam a inclusão e a participação de toda a comunidade no âmbito escolar. Piaget (2007), destaca que a ligação estreita e contínua entre os professores e os pais, leva a um intercâmbio resultante em ajuda recíproca, em aperfeiçoamento real dos métodos, reciprocidade, divisão de responsabilidades, aumentando o interesse dos pais pelas coisas da escola. Através da aproximação entre professores e pais, é possível o reconhecimento recíproco e aprofundado sobre a vida acadêmica, familiar e social do educando, permitindo a escola e a família desenvolverem ações conjuntas em prol da formação social do educando.

Desse modo, Nérici (1981, p. 273) aponta que

[...] a escola que não tenha como uma de suas principais preocupações a comunidade, provavelmente estará atuando como um órgão de desajustamento do seu corpo discente. É dever da escola promover a integração no tempo e no espaço, de toda a comunidade, através do estudo e comemoração de sua história, bem como através do estudo acurado da atual realidade.

Nessa perspectiva, o professor de Educação Física, com incentivo e auxílio dos demais docentes e educandos, pode organizar e criar eventos para apresentações de oficinas pedagógicas, gincanas, festas culturais comemorativas e outros, que permitam a participação efetiva dos alunos, bem como motivar a participação dos familiares no processo de escolarização de seus filhos, difundindo a ideia de que na educação inclusiva a participação colaborativa é um dos aspectos fundamentais.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo são especificadas todas as ações teóricas e práticas realizadas para a efetivação do Experimento Didático-Formativo. Embora os aspectos teóricos tratados nos capítulos anteriores sejam fundamentais para a elaboração desta dissertação, compreende-se que teoria e prática são interligadas e contribuem de forma conjunta no processo de ensino aprendizagem. Desse modo, acredita-se que as informações e conteúdos descritos nesse capítulo despertará maior interesse e motivação aos leitores, visto que, possibilita demonstrar exemplos de ações didáticas concretas e genuínas realizadas pelo professor pesquisador no estudo.

Descreve-se os aspectos metodológicos utilizados no estudo, sendo assim, o mesmo caracteriza-se como um Experimento Didático-Formativo tendo como referência a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov (1988). Entretanto, mesmo utilizando esse aporte teórico como meio de dar suporte e sustentação para a efetivação e discussões das intervenções pedagógicas desenvolvidas, nunca se deixou de dar importância às experiências, necessidades e conhecimentos já internalizados pelo pesquisador durante sua carreira profissional, que sempre foi engajada na modalidade do ensino especial.

No campo da pesquisa científica educacional, se torna necessário dar ênfase principalmente aos conhecimentos e informações baseadas nas demandas atuais. Nesse sentido, mesmo sabendo e valorizando as contribuições das teorias universalizadas desenvolvidas por autores consagrados em gerações anteriores, ainda é importantíssimo que o pesquisador contemporâneo não apenas dissemine conhecimentos já produzidos, é preciso aperfeiçoá-los a partir das relações sistematizadas com as necessidades e demandas atuais.

3.1 CARACTERIZAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa é de campo, qualitativa e foi realizada na extensão de uma escola na modalidade de Ensino da Educação Especial, ou seja, na APAE Rural de Irati-PR. O município, tem uma população estimada em sessenta mil trezentos e cinquenta e sete (60.357) habitantes, de acordo com os dados apresentados, em 2018, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE). O Núcleo Regional de Educação de Irati-PR abrange um total de nove municípios, sendo que em cada um deles tem uma Escola Especializada, totalizando nove APAEs na microrregião.

Atualmente os educandos do ensino fundamental - EJA que estão matriculados na escola campo desta pesquisa, compõem um total de 192 alunos e também é o local que o referido pesquisador atua como professor de Educação Física. A instituição mantém suas características predominantes do meio rural, com espaços amplos, estufas de flores, academia, parques, pista de caminhada, campinho de futebol, marcenaria, piscina térmica, bosque e terrenos para plantio, contribuindo para a efetivação de aulas dinâmicas nos seus diversos espaços.

A APAE de Irati-PR foi fundada em 15 de março de 1967, e atualmente recebe instruções e normativas para seu funcionamento por meio da Federação Estadual das APAES (FEAPAEs) e da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR). A referida escola atende alunos nos turnos matutino e vespertino de segunda a sexta-feira, compondo turmas que variam de oito (08) a quatorze (14) alunos, os quais apresentam as mais variadas singularidades relacionadas às suas características físicas, intelectuais e sociais.

Através do método da pesquisa ação, pretende-se produzir conhecimentos científicos no campo de pesquisa da Educação Física, e também contribuir para reflexões sobre as próprias práticas pedagógicas efetivadas pelo pesquisador, possibilitando transformações em suas atuações pedagógicas, a fim de suprir as demandas existentes no espaço escolar, no qual foi desenvolvida a pesquisa.

O professor-pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor-pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI, 2011, p. 46).

Para a efetivação da respectiva pesquisa, foi adotado o método do Experimento Didático-Formativo, pautado na Teoria do Ensino Desenvolvimental (DAVYDOV, 1988). Davydov (1988) destaca a importância desse experimento, visto que não apenas retrata a elaboração de modelos de ensino ou comprovações, mas visa estudar os caminhos para realizar este projeto (modelo) no processo de aprendizagem cognitiva. Nesse sentido, procura-se analisar e estudar os procedimentos metodológicos adotados pelo pesquisador nas aulas, em suas complexidades, ou seja, o processo de como foram elaboradas e desenvolvidas as

intervenções pedagógicas na disciplina de Educação Física de uma determinada APAE, as quais foram pautadas na Teoria do Ensino Desenvolvimental (DAVYDOV, 1988).

Diante do exposto sobre os aspectos metodológicos, o intuito da pesquisa é construir modelos norteadores de metodologias didáticas favoráveis a participação efetiva dos alunos, que contemplem em seu processo construtivo, principalmente aspectos relacionados às interações e protagonismo dos alunos, variações didáticas pedagógicas e as demandas culturais dos educandos. Acredita-se que a participação do professor no processo de ensino aprendizagem vai além de uma intervenção pedagógica baseada somente no conteúdo científico predeterminado, é preciso avaliar, recriar, pesquisar e desenvolver novas formas de estratégias pedagógicas que proporcionem a motivação e a aprendizagem aos educandos.

O método do Experimento Didático-Formativo caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste sentido, ele difere substancialmente do experimento de verificação (constatação, comprovação) que somente enfoca o estado já formado e presente de uma formação mental. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das formações mentais novas a serem formadas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação. Ao pesquisar os caminhos para realizar este projeto (modelo) no processo do trabalho de aprendizagem cognitiva feito com as crianças, pode-se estudar também as condições e regularidades da origem, da gênese das novas formações mentais correspondentes. Em nosso ponto de vista, o experimento formativo pode ser chamado de experimento genético-modelador, que plasma uma combinação (unidade) entre a investigação do desenvolvimento mental das crianças e a educação e ensino destas mesmas crianças (DAVYDOV 1988, p. 196).

Nessa perspectiva, percebe-se que são inúmeros os desafios dos professores de Educação Física das APAEs ao promover às intervenções pedagógicas, devido à complexidade da organização escolar e a heterogeneidade dos educandos do contexto das escolas na modalidade de Ensino Especial.

3.2 PROCEDIMENTO ÉTICOS

Para a efetivação do respectivo estudo, foi necessário a liberação do Comitê de Ética e Pesquisa, anexado a Plataforma Brasil, em conjunto com a avaliação realizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da instituição proponente UNICENTRO - Campus de Irati-PR, a qual pode ser consultada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) com o número 55822322.3.0000.8967. Anteriormente ao início do trabalho de campo, foram adotados procedimentos, que autorizaram a participação dos alunos como sujeitos da pesquisa. Foram entregues duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, sendo uma para os alunos participantes da pesquisa e outra específica para os pais ou responsáveis dos

educandos, por se tratar de participantes em situação de diminuição de sua capacidade de decisão. Os participantes consecutivamente foram autorizados a participar das ações propostas para o Experimento Didático-Formativo nas aulas de Educação Física. No decorrer da análise e discussão dos dados coletados, seguindo os preceitos éticos da pesquisa, o sigilo da identidade dos participantes será preservado. Ao referir-se individualmente aos educandos sujeitos da pesquisa, utiliza-se o termo aluno(a), seguido da especificação numérica de 01 a 05, já que a turma é composta por cinco alunos(as).

3.3 CORPUS DA PESQUISA

Uma turma composta por cinco alunos(as) de ambos os sexos, com idades que variam de 18 a 50 anos, frequentadores do ensino fundamental na EJA, os quais apresentam as mais variadas características individuais, relacionadas a Síndrome de Down, Deficiência Visual, Intelectual, Física e Auditiva.

Os alunos participantes da pesquisa, frequentam a escola no período matutino, e estão matriculados em turmas distintas. Para a definição dos participantes da pesquisa, considerou-se o princípio da diversidade, ou seja, cada aluno(a) possui uma deficiência distinta de outro colega e a turma se subdividiu em um número equilibrado para cada sexo. Segundo Vygotsky (1988), por meio das interações sociais e da diversidade, os indivíduos desenvolvem a comunicação e a cultura, que consecutivamente contribuem para a valorização de si mesmo e do outro. Vygotsky (1997), defende também a não segregação dos alunos com necessidades especiais, tendo em vista que as interações sociais entre grupos heterogêneos, são condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Com base nas descrições parciais dos sujeitos da pesquisa, percebe-se a presença de uma turma heterogênea, que também é sinônimo dos ambientes escolares atuais, seja na modalidade de Ensino Especial ou regular. Posteriormente na análise de dados, os estudos e comprovações científicas, permitiram sinalizar como cada educando reagiu individualmente e coletivamente frente as práticas pedagógicas adotadas pelo professor pesquisador, o que pode propiciar informações importantes e valiosas, para que os educadores compreendam quais são as intervenções pedagógicas coerentes para o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiências.

3.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Para a realização do Experimento Didático-Formativo, a organização das etapas e dos dados foi uma das maiores preocupações do pesquisador, visto que, o processo de construção da pesquisa partiu do parcial ao global, onde cada fase e ações desenvolvidas, se interligavam, sendo minuciosamente planejadas, estudadas e avaliadas para manter a objetividade e a fidelidade do estudo.

A primeira etapa da pesquisa, foi a busca de referências de aporte ao estudo, considerando as especificidades do objeto da pesquisa e a relação com a opção metodológica do professor pesquisador. A revisão de literatura que compõem os capítulos um e dois da pesquisa, sobre a organização política das APAEs e a relação da Educação Física no processo de inclusão social de alunos com deficiências, além de subsidiar as análises e discussões dos resultados, norteou todo o processo de elaboração do Plano de Trabalho Docente e dos planos de aula das respectivas intervenções pedagógicas realizadas pelo pesquisador.

Após a definição da teoria a ser adotada, realizou-se o trabalho teórico-prático, a fim de compreender qual a relação organizacional da escola com as políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva, bem como investigar o universo escolar de cada aluno participante da pesquisa. Esta ação derivou-se de duas visitas do pesquisador na APAE de Irati-PR, que contabilizaram uma carga horária de aproximadamente oito horas, sendo dividida em quatro horas para cada visita a instituição.

Através das análises dos documentos norteadores da instituição, sendo: Projeto Político Pedagógico; Plano de Trabalho Docente do professor de Educação Física de 2021 (Apêndice B); Relatórios de Acompanhamentos Pedagógico dos alunos de 2021 e o Plano de Atendimento Individualizado atual (Apêndice A), elaborou-se o Plano de Trabalho Docente Inicial do Experimento Didático-Formativo (Apêndice C). Através deste planejamento de ensino inicial e parcial, posteriormente no decorrer das aulas, foram derivadas reelaborações coletivas que consecutivamente originaram as construções dos planos de aulas do Experimento Didático-Formativo.

Foram ministradas o total de 20 aulas de Educação Física, englobando atividades de ensino teóricas e práticas para desenvolver de forma progressiva e sistematizada os conteúdos das modalidades do Atletismo, que compõem o conteúdo estruturante dos Esportes, oportunizando dinamizá-los de acordo com as necessidades e possibilidades dos educandos e das características ambientais e estruturais do espaço escolar. As aulas foram semanais, com o tempo de uma hora e quarenta minutos (1h40min.), geminadas que permitiram um maior tempo

pedagógico para o desenvolvimento do trabalho com os alunos. Nesse sentido, cada plano de aula equivalia a um encontro semanal, dividindo-se de forma igualitária para o momento teórico e prático.

O objetivo da pesquisa foi desenvolver intervenções pedagógicas, que oportunizem a participação efetiva dos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física de uma APAE no interior do estado do Paraná. A avaliação foi elaborada na coletividade e realizada de forma diagnóstica, contínua e formativa, durante todo o processo de realização da pesquisa. Para Luckesi (2002) a avaliação é uma ferramenta que permite ao professor obter alguns dados fundamentais para auxiliar cada educando no processo de aprendizagem, na aquisição de competências e no desenvolvimento de autonomia.

Nesse contexto, no decorrer das aulas iniciais, foi proposta a avaliação teórica e prática diagnóstica, a fim de avaliar os conhecimentos já internalizados dos alunos em relação aos conceitos básicos e no domínio das técnicas das modalidades do Atletismo (corridas, saltos, arremessos e lançamentos). Os resultados foram descritos, utilizando padrões somatórios, de acordo com os acertos e erros dos alunos ao realizarem as questões, salienta-se que o objetivo não foi propiciar a classificação ou seletividade, mas produzir dados que pudessem ser comparados e avaliados posteriormente em interface à avaliação final.

No decorrer do processo prático das aulas, os alunos também foram avaliados por meio de observações em relação aos comportamentos, atitudes e participações, alicerçados ao conceito de inclusão e respeitando as individualidades e potencialidades de cada indivíduo. Também com o consentimento dos pais e alunos, foram utilizados recursos audiovisuais, fotografias e relatórios descritivos para o registro das participações dos educandos nas aulas, contribuindo para uma análise detalhada dos fatos concretos produzidos pelos alunos e o professor.

Sabendo da importância da participação mútua entre professor e alunos no processo de ensino aprendizagem, as intervenções pedagógicas de maior relevância realizadas pelo professor, foram descritas e analisadas, a fim de buscar subsídios didáticos pedagógicos, relacionados à descoberta de que forma se estabelece as práticas pedagógicas para a produção de um espaço escolar inclusivo.

Nas duas últimas aulas ministradas, foi novamente efetivada pelos alunos, outra avaliação com questões semelhantes a inicial, a fim de analisar de forma quantitativa e qualitativa as possíveis alterações dos dados. O intuito dessa ferramenta didática, foi verificar concretamente se houve aprendizagens dos alunos de conceitos teóricos e práticos dos conteúdos científicos abordados nas respectivas aulas.

As análises de dados, foram efetuadas através de comparações dos resultados obtidos nas avaliações iniciais e finais desenvolvidas pelos alunos durante as aulas, bem como, de todas as observações e descrições pertinentes realizadas pelo pesquisador, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Estes dados foram justificados e articulados aos referenciais teóricos abordados na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1991) e especificamente na abordagem do Ensino Desenvolvimental proposto por Davydov (1988).

A análise permitiu avaliar se as práticas pedagógicas adotadas pelo professor pesquisador, teve ou não influências benéficas nas participações efetivas dos alunos nas aulas de Educação Física da APAE de Irati-PR.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, descreve-se como foi o processo de elaboração, execução, análises e discussões do Experimento Didático-Formativo. Para tanto, utiliza-se como direcionamentos, todos os dados obtidos por meio de minuciosas avaliações, análises dos documentos, observações e relatórios descritivos produzidos pelo pesquisador no decorrer do processo das intervenções pedagógicas da pesquisa.

Decidiu-se organizar e dinamizar o Experimento Didático-Formativo em dois módulos, *Do planejamento de ensino e o do Desenvolvimento das Atividades de Ensino*, com o intuito de possibilitar a coerência interna do estudo, já que na abordagem do Ensino Desenvolvimental valoriza-se a intervenção pedagógica baseada na coletividade e sequenciamento didático, ou seja, elabora-se, aplica-se e se avalia de forma contínua e processual os dados e objetivos organizados e dispostos no planejamento de ensino. Com base em Alarcão (1997), assume-se no estudo a interligação entre teoria e a prática, pois o processo formativo do Experimento Didático-Formativo foi dialético e buscou interações entre as bases teóricas e os fenômenos e aspectos práticos envoltos no objeto da pesquisa.

Ressalta-se, que as principais fontes geradoras dos dados coletados, foram baseadas nas intervenções pedagógicas do pesquisador e nas devolutivas dos educandos. Para fortalecer as discussões e análises dos dados, utiliza-se como estratégia didática, subsidiada pela fundamentação teórica do estudo, quadros elaborados pelo pesquisador a partir de análises de conteúdo dos documentos internos da escola, planejamentos de ensino, relatórios pedagógicos dos alunos, as intervenções pedagógicas desenvolvidas pelo professor e as devolutivas dos alunos descritas na íntegra pelo pesquisador. Para melhor explorar os dados obtidos, procurou-se dividir em seções específicas (Módulos), para descrever e posteriormente detalhar as categorias analisadas no Experimento Didático-Formativo.

4.2 AÇÕES DESENVOLVIDAS NO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Módulo 01: O planejamento

Através de um processo diagnóstico de análises dos documentos escolares, foi possível ao pesquisador entender parcialmente a realidade educacional do objeto da pesquisa, permitindo subsídios para a elaboração do Planejamento de Ensino “Inicial” do Experimento Didático-Formativo. Este processo, iniciou-se no dia 10 de fevereiro de 2022, com a visita do pesquisador na instituição, para que, respectivamente, fossem analisados os documentos internos escolares. Utilizando estratégias de estudos qualitativos, objetivou-se analisar de forma sequencial e qualitativa os dados predispostos nos respectivos documentos da instituição. Em um primeiro momento, optou-se por fazer a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), com o objetivo de verificar a relação da APAE, campo desta pesquisa, localizada no interior do estado do Paraná, com as políticas públicas educacionais inclusivas, a sua organização interna e de que forma a Educação Física estaria presente no documento.

Nesse sentido, ao ler as mais de 200 páginas do documento, percebeu-se que logo de início, especificamente na página 17, se dá ênfase a legitimidade e a organização das APAEs, estando descritos alguns documentos norteadores no âmbito internacional: A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Nestes documentos, são abordados somente alguns tópicos direcionados aos direitos à educação da pessoa com deficiência. Posteriormente, o documento também cita a legislação e algumas políticas em âmbito nacional: A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei nº 10.172/01–Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2001), Lei nº 7.853/1989– Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE (BRASIL, 1989)), Lei nº 8.068/1990- Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9394/1996-(BRASIL, 1996). A legislação e as políticas em âmbito nacional supracitadas indicam a mesma lógica de transpor o direito à educação a estes indivíduos, mas dessa vez, abordando o contexto da Educação Especial.

Entretanto, mesmo sendo inseridos os artigos e incisos dessas Leis, o pesquisador por meio da leitura reflexiva e principalmente em interface com sua própria convivência diária na escola, compreende aquele espaço escolar como uma instituição capaz de oferecer um ensino inclusivo e de qualidade aos educandos, bem como, entende que os servidores públicos que ali

estão presentes, devem ser especializados para o processo de atendimento e escolarização dos(as) alunos(as) com deficiências, possibilitando ações e intervenções pedagógicas efetivas.

Com o objetivo de aproximação do pesquisador com aquele universo escolar, buscou-se também informações sobre a organização dos alunos nas turmas, evidenciada nos tópicos que retratam a organização curricular da Educação de Jovens e Adultos-EJA, disposto na página 44 do PPP. Assim, verificou-se que a maioria das turmas que frequentam a APAE Rural, se caracterizam como heterogêneas, pois os(as) alunos(as) são inseridos nas turmas por meio de avaliações diagnósticas realizadas pela equipe pedagógica, que focam principalmente na semelhança entre as idades cronológicas dos(as) alunos(as), que por sua vez, desconsidera as singularidades de personalidade e semelhança de níveis de desenvolvimento psíquico. Também outro fator que merece destaque, é a leitura realizada a partir do texto que cita a subdivisão dos alunos nas etapas de ensino, permitindo ao pesquisador obter dados cronológicos sobre as faixas etárias que compõem o ciclo do ensino fundamental da EJA, o qual está relacionado ao objeto da pesquisa.

Ainda, partindo em busca de compreender como a Educação Física está integrada no respectivo documento que rege a instituição, posteriormente realizou-se a leitura dos tópicos sobre a Organização Curricular das disciplinas das áreas dos conhecimentos da EJA. Direcionou-se a leitura à página 86, que especifica a proposta curricular da disciplina de Educação Física. Nesse contexto, observa-se as lacunas e incoerências da área pertencentes àquele espaço escolar, pois o documento faz menção à Educação Física de uma forma isolada, ou seja, não relaciona com os princípios de formação, integração e inclusão dos educandos no próprio espaço escolar. O referido documento valoriza aspectos voltados apenas à manutenção da saúde e com predominância nos esportes, possibilitando a interpretação que a disciplina de Educação Física inserida naquela instituição é segmentada do currículo escolar, pois seus pressupostos não propõem questões voltadas a interdisciplinaridade e tão pouco sobre a importância da cultura corporal no processo de escolarização dos educandos.

Diante do pressuposto, sobre a desvalorização da disciplina no contexto da produção de texto, no segundo dia de visita à escola, realizado em 12 de fevereiro de 2022, o professor pesquisador convidou a equipe pedagógica para dialogar e refletir sobre como a Educação Física está sendo contemplada de forma limitada no documento escolar. Após conversas coletivas, levantou-se questões sobre a necessidade de alterar na escrita do documento, alguns princípios norteadores relacionados à inclusão e formação dos alunos, pois a Educação Física desde a LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), tende a contribuir de forma conjunta no quadro de disciplinas da instituição e também seguir os direcionamentos das normativas e leis sobre os

direitos de igualdade à educação que já foram anteriormente mencionados. O pesquisador refletindo com os demais professores e colegas da escola, discutiu sobre a importância de cada docente na sua disciplina ter autonomia frente a participação, elaboração e alterações no PPP, argumentando que o texto inicial do documento não deve manter-se de forma acabada, mas que conforme Garcia (2004), se tornam necessárias constantes reflexões e se necessárias mudanças, a partir das demandas socioculturais locais, efetivadas no contexto da prática pedagógica.

Nesse cenário de harmonia entre o professor e a equipe pedagógica, decidiu-se fazer um estudo sobre as possíveis mudanças que poderiam ser (re)elaboradas. Contudo, foi destinado ao professor, fazer alterações documentais, embasadas na realidade escolar e perspectivas atuais da disciplina de Educação Física daquele respectivo espaço, para que posteriormente, a equipe pedagógica analisasse e de fato fossem incluídas no documento. Diante dessa ação, o pesquisador realizou novas escritas no PPP, principalmente tendo como base, reflexões acerca da reorganização das políticas públicas inclusivas, perante o processo da prática docente, ou seja, de acordo com as demandas do processo de inclusão escolar dos alunos nas aulas de Educação Física. Abaixo segue na íntegra parte das escritas que foram alteradas no documento.

Os direitos aos alunos de inclusão social, predispostos nas leis mencionadas no referido documento norteador da escola, serão promovidos por meio de intervenções pedagógicas, que se desenvolvam em um espaço democrático e coletivo. Os conteúdos estruturantes serão trabalhados levando em consideração as potencialidades e necessidades educacionais dos educandos, considerando as 'diferenças' advindas do contexto social ou da própria deficiência. A educação física vai além de conteúdos científicos, mas por meio destes, em interface com as vivências sociais dos alunos, tendem a promover a escolarização e formação integral de cada educando matriculado na respectiva escola. Salientamos que os professores de educação física atuantes na referida instituição, tem o compromisso de promover o desenvolvimento psicossocial de todos os educandos através da cultura corporal do movimento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2022, p. 86).

Na etapa seguinte o pesquisador buscou dados sobre o acompanhamento pedagógico dos alunos participantes da pesquisa, na sequência efetuou o trabalho de constantes análises acerca de documentos anteriores e atuais que estavam salvos no sistema interno da escola (*Google Drive*), tais como os relatórios de acompanhamento pedagógico dos alunos, o plano de acompanhamento individualizado e os planejamentos de ensino, pois o processo de formação dos alunos com deficiência é processual e contínuo. Realizou-se a leitura dos relatórios de acompanhamento pedagógico, visando a compreensão do desenvolvimento individual de cada educando e suas aproximações com os conteúdos curriculares da Educação Física.

Por meio dessa ação docente, obteve-se importantes informações a respeito das competências físicas, cognitivas e sociais dos alunos, utilizadas posteriormente como parâmetros para planejar as estratégias didáticas a serem construídas nas intervenções pedagógicas da pesquisa, pois segundo o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física como cultura corporal do movimento deve contribuir na formação integral dos indivíduos. Nos relatórios, também estavam mencionadas, ainda que de forma superficial, alguns aspectos relacionados às deficiências individuais, características de personalidade, descrição física, comportamentos, participações, interações sociais e a relação dos alunos frente aos conteúdos curriculares da disciplina.

Com base nas análises dos relatórios, o professor pesquisador descreveu em sua agenda pedagógica, instrumento que utiliza para as anotações de acontecimentos relevantes no decorrer de cada ano letivo, principalmente informações obtidas no documento, acerca da aceitação e motivações dos alunos frente a cada conteúdo estruturante contemplado na disciplina, que foram abordados no ano anterior (2021). Essa ação pedagógica permitiu ao pesquisador subsídios para verificar os interesses de aprendizagem dos educandos, levando em consideração os desejos e as motivações pela prática, que segundo Davydov (1988) são fatores indispensáveis nas atividades de ensino, embasadas na Teoria do Ensino Desenvolvimental.

No decorrer das leituras e interpretações dos relatórios, observou-se que o Atletismo é o conteúdo que possibilita um número maior de estratégias, envolve movimentos naturais como correr, saltar e lançar, sendo também aceito pelos educandos, já que neles estavam afirmações do professor que justificavam essa tendência. Abaixo no quadro 03 elaborado pelo pesquisador, constam trechos retirados dos relatórios que afirmam o interesse dos alunos pela prática do conteúdo Atletismo, que posteriormente contemplou o planejamento de ensino da pesquisa.

Quadro 03: Análise dos relatórios de acompanhamento pedagógico dos(as) alunos(as) realizados no ano de 2021

Partes dos relatórios individuais de cada aluno que justificam parcialmente a preferência, desejos e motivações para a prática do conteúdo de atletismo
“Observou-se que a educanda já reconhecia as regras básicas das modalidades do Atletismo.”
“As modalidades do Atletismo que necessitavam de força e velocidade foram as que chamou maior atenção da aluna.” (Aluno(a) 01).
“O aluno obtém conhecimentos prévios significativos em relação ao conteúdo do Atletismo.”
“O aluno produziu ações e diálogos reflexivos em relação ao conteúdo abordado e a sua realidade social.” (Aluno(a) 02).
“A aluna já participou de competições regionais e nacionais nas provas de Atletismo.”
“Mesmo com sua deficiência física moderada a aluna realizou todas as atividades teóricas e práticas com boa performance.” (Aluno(a) 03).
“O aluno demonstra interesse e motivação pelas atividades práticas do Atletismo.”

<p>“Percebeu-se a animação e vontade de realizar as atividades de corridas do Atletismo.” (Aluno (a) 04).</p>
<p>“A educanda demonstrou interesse e dedicação nas atividades práticas do conteúdo do Atletismo.”</p>
<p>“Notou-se o esforço físico da aluna e o espírito competitivo frente às atividades práticas.” (Aluno (a) 05).</p>

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, baseado na análise dos relatórios individuais de aprendizagens dos alunos.

Já com o intuito de verificar o desenvolvimento físico, intelectual e social atual dos educandos, realizou-se análises dos Planos de acompanhamento individual dos alunos. Nesse contexto, em relação aos aspectos físicos, percebeu-se que todos os alunos se locomoviam de forma autônoma, no entanto, alguns deles possuíam defasagens relacionadas às capacidades físicas, principalmente relacionadas a resistência cardiorrespiratória, o que resultou consecutivamente na estratégia de elaborar e inserir atividades físicas em nível moderado no Planejamento de ensino inicial.

Sobre as capacidades e habilidades físicas, notou-se que a maioria dos educandos necessitava desenvolver a agilidade e a coordenação motora. Nesse sentido, tornou-se necessário planejar atividades práticas, principalmente na parte preparatória da aula, em que os alunos de forma coletiva e lúdica pudessem desenvolver movimentações rápidas em várias direções e que também obtivessem moderado grau de complexidade em relação a coordenação motora. Vygotsky (1991), ressalta que a ludicidade, geralmente é bem aceita por todos os educandos. Nessa perspectiva, a partir do aquecimento desenvolvido de forma lúdica, os alunos além de se socializarem, também em interface, poderiam vivenciar movimentos corporais relacionados às habilidades físicas que se interligam com as técnicas do Atletismo.

Verificando que alguns alunos, possuíam defasagens no equilíbrio, poderia ser optado em planejar estratégias didáticas de auxílio mútuo entre os colegas. As atividades desenvolvidas em pares, também poderiam despertar a confiança e melhorar a locomoção espacial, visto que, alunos com maior autonomia de movimentos dariam suportes práticos aos que apresentassem maiores dificuldades e dependências físicas.

Segundo Turner e Shepered (1999), é impactante os pares na vida dos indivíduos, dessa forma, na atualidade há um aumento da popularidade da Educação pelos Pares, sendo ainda mais evidenciado na área da saúde e contextos inclusivos. Ainda Bierman (2004), considera que a relação com os pares possibilita um contexto importante para o desenvolvimento sócio emocional e psicológico, permitindo aos indivíduos domínios comportamentais, na personalidade e adaptação.

Ainda, em análises acerca das capacidades e potencialidades físicas dos educandos, compreendeu-se que a força era a capacidade física de maior unificação entre os alunos,

permitindo ao professor elaborar no planejamento de ensino, atividades coletivas e inclusivas de aperfeiçoamento físico. Considerando, conforme Vygotsky (1988), a questão biológica sobre a existência da diferenciação física entre o biótipo do sexo masculino para o feminino.

Ao analisar as características físicas dos dois grupos, participantes da pesquisa, foi necessário e indispensável elaborar atividades teóricas e práticas que possibilitassem o auto reconhecimento individual e coletivo sobre as diferenciações físicas dos alunos(as) e ainda planejar atividades práticas com graus de complexidades diferenciados. Segundo Leontiev (1992), uma mesma ação de ensino pode ser efetuada por diferentes operações. Dessa forma, as atividades com o mesmo objetivo e vários procedimentos a serem realizados, tendem a valorizar e respeitar o grau de desenvolvimento individual de cada aluno. Ainda, Figueiredo *et al.* (2015, p. 35) apontam

[...] que essa organização do trabalho docente não diz respeito a um ensino individualizado, ou seja, não se relaciona com atividades de apoio, reforço ou recuperação. Trata-se da elaboração de estratégias didáticas que incluam atividades diversificadas, variados níveis de complexidades para uma mesma atividade, os quais possibilitem prever o mesmo objetivo de aprendizagem para todos os alunos.

Sob o aspecto cognitivo, o pesquisador por meio de análises ao documento individual do educando PAI, obteve informações importantes acerca do nível de compreensão e interpretação atual dos alunos em relação aos conteúdos predispostos na disciplina de Educação Física. O referido documento indicou parâmetros norteadores para o planejamento de atividades de ensino inclusivas que possam contribuir de forma significativa no processo de internalização dos conhecimentos teóricos e práticos abordados nas aulas. Para alguns alunos, no PAI apontavam-se dificuldades de atenção, interpretação e que necessitavam de estratégias didáticas diferenciadas para despertar as motivações. Nesse propósito, seria interessante o pesquisador planejar aulas em espaços virtuais, criativos, com materiais didáticos diferenciados e ainda, utilizar métodos de comunicação alternativos para despertar o interesse e a motivação dos alunos nos momentos das explicações e exemplificações sobre as tarefas teóricas e práticas de ensino. Nessa perspectiva, recorreu-se às afirmações de Bortolini *et al.* (2012), dizendo que é preciso perceber a inserção dos recursos das tecnologias de informação e comunicação na escola, sendo este um desafio para o professor(a), é necessário observar, reconhecer, apropriar-se e contribuir para a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem.

Destarte, ao pensar em organizar um planejamento de ensino com objetivo de desenvolver a atenção de longo prazo nos alunos perante os conteúdos trabalhados, o professor

obteve informações válidas no PAI, que justificariam inserir em suas entrelinhas, fatores voltados à inter-relação entre a teoria e a prática. O intuito foi permitir aos alunos relacionar os conhecimentos teóricos científicos humanizados com sua realidade social, para a busca de reflexões críticas, aproximações e relações entre o ser e o universo.

Nessa mesma linha de pensamento, Davydov (1988), diz que para a reflexão crítica é preciso que no processo de ensino aprendizagem, os alunos reproduzam o processo atual pelo qual as pessoas criaram conceitos, imagens, valores e normas. Ainda, Freire (1996) cita que a teoria não dita à prática, em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Nessa perspectiva, ao verificar que a maioria dos alunos tinha potencialidades em elaborar desenhos ou pequenas frases, poderiam ser elaboradas aulas teóricas coletivas, vinculadas a construção de desenhos ou escritas, que os educandos obtivessem materiais concretos de estudo (apostilas) para o auxílio no processo de aprendizagem. Vale ainda ressaltar que, como está descrito nos documentos, alguns alunos têm maiores facilidades nas assimilações por meio de atividades de ensino que focam as repetições, presentes em retomadas e revisões de conteúdo. Dessa forma, Betti (1992) ressalta que a sequência didática, permite ao professor retomar estudos de conteúdos abordados anteriormente, para preparar os alunos para o avanço das novas etapas de aperfeiçoamento das aprendizagens.

Visto que, os alunos tinham maiores facilidades em desenvolver atividades coletivas, o pesquisador poderia contribuir de forma significativa no processo de inclusão e aprendizagem dos alunos, através de tarefas reflexivas, diálogos e direcionamentos entre os educandos, ou seja, nos momentos das aulas todos os participantes conforme Moran (2000), devem ser protagonista e exercer o papel de alunos críticos e participativos frente a execução e elaboração de atividades específicas de ensino.

Por meio do aporte teórico da pesquisa, segundo Davydov (1988), percebe-se que os fatores sociais são um dos pilares para o processo de ensino aprendizagem desenvolvimental, e que indiscutivelmente, contribui de forma significativa no processo de participação dos alunos nas atividades de ensino. Através das análises no requisito “social” contemplado no PAI dos alunos, detectou-se algumas dificuldades de relacionamentos e interações entre os educandos, devido aos aspectos impostos pela própria deficiência. Nessa perspectiva, o docente pode inserir no planejamento de ensino, atividades coletivas e diversificadas, a fim de oportunizar por meio das interações sociais o desenvolvimento psicossocial dos integrantes da turma.

A comunicação é uma das formas para os alunos interagirem e demonstrarem suas capacidades relacionadas aos sentimentos, interações e participações mútuas com o professor e colegas. Nesse propósito, verificando os documentos de acompanhamento pedagógico individual, observou-se que havia heterogeneidade nas formas de comunicação entre os alunos, pois alguns utilizavam gestos, a oralidade ou ainda o olhar. Assim, foi preciso o repensar do professor, sobre a seleção de estratégias didáticas de ensino, que permitissem aos educandos compreender de forma adequada as informações e conhecimentos preestabelecidos pela prática docente. Para Libâneo (2004), os métodos de explicação e exemplificação do professor para desenvolver as atividades, é algo primordial no entendimento dos alunos em geral.

O convívio social permite às pessoas vivenciarem e refletirem na coletividade sobre seus deveres e direitos como cidadãos. Ao analisar as vivências escolares de cada aluno participante da pesquisa, notou-se que a maioria reconhecia e respeitava as regras do âmbito escolar, porém de uma forma passiva, não havendo questionamentos sobre seus próprios direitos ao exercer seu papel de aluno. Isso, levou ao entendimento do pesquisador que, as atividades de ensino deveriam privilegiar as inter-relações dos conteúdos científicos com os fatores sociais, ou seja, por meio das regras, da coletividade, socialização e interações, presentes nos conteúdos específicos do planejamento, para tanto seria necessário problematizar e refletir com os alunos, sobre a importância da criticidade e da participação social. Freire (2006) aponta a necessidade de o professor problematizar com os alunos os conhecimentos oriundos do currículo, em interface aos conhecimentos e vivências produzidas pelos próprios educandos em seus contextos sociais.

A importância da relação amistosa entre professor e aluno, também se destaca nos documentos, permitindo compreender que o respeito, a união, a ética e o profissionalismo são essencialmente valores indispensáveis ao professor de Educação Física. Segundo Miranda (2008), o aspecto afetivo é necessário para o desenvolvimento e a construção do conhecimento coletivo, pois por meio das relações afetivas no ambiente escolar, o aluno desenvolve, aprende e adquire mais conhecimentos que ajudarão no seu desempenho escolar. Nessa perspectiva, cabe ao docente trabalhar de forma conjunta com os alunos no processo de ensino aprendizagem, fortalecendo mais que vínculos de amizade, mas também a conscientização de que ambas as partes devem construir juntos o processo de inclusão escolar.

Para descrever de forma objetiva as características individuais de cada aluno, o pesquisador elaborou quadros de amostras individuais, contemplando as principais características físicas, cognitivas e sociais dos educandos, efetuados a partir de análises do PAI.

O quadro 04 contempla as descrições do(a) aluno(a) 01 com Síndrome de Down. Ao observar o tópico referente a área física, percebe-se que a educanda mantém predominantemente as características relacionadas aos padrões gerais estabelecidos pela referida deficiência.

Quadro 04: Descrição do(a) aluno(a) 01

ÁREAS	CARACTERÍSTICAS
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta nível de compreensão e interpretação regular, porém necessita de adaptações pedagógicas coerentes com suas necessidades cognitivas; - Expressa os conhecimentos por meio de desenhos; - Facilidade em desenvolver tarefas práticas individuais que apresentam raciocínio lógico e desafios; - Dificuldades em desenvolver conhecimentos científicos de base em atividades complexas e coletivas; - Relaciona conhecimentos teóricos com sua realidade social; - Dificuldades em desenvolver atividades coletivas e de maior complexidade. - Necessidade de realizar atividades práticas sistematizadas de acordo com repetições e exemplificações.
Física	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo feminino; - Apresenta estatura baixa; - Sobrepeso em relação a tabela do IMC, fornecida pela OMS; - Baixa resistência muscular e respiratória; - Apresenta bom nível de força; - Boa flexibilidade de membros; - Pouca tonicidade muscular de tronco; - Coordenação motora geral regular; - Velocidade e agilidade regular; - Expressa movimentos básicos fundamentais; - Pouca agilidade; - Locomoção autônoma.
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca comunicação oral; - Tímida; - Tem preferência por atividades competitivas; - Apresenta motivações para as práticas das aulas de educação física; - Apresenta boas relações de convívio com o professor e colegas; - Manifesta ações colaborativas para com os colegas; - Participou de vários eventos esportivos e culturais, representando a escola; - Respeita as regras determinadas para o convívio escolar. - Possui vida social ativa.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, baseado na observação do PAI.

O quadro 05 refere-se ao(a) aluno(a) 02 que possui deficiência visual. Contudo, ao analisar suas características descritas na respectiva área, interpreta-se que é um educando que possui autonomia social superior aos demais colegas do objeto da pesquisa.

Quadro 05: Descrição do(a) aluno(a) 02

ÁREAS	CARACTERÍSTICAS
	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta bom nível de compreensão e interpretação; - Expressa os conhecimentos por meio de desenhos e diálogos; - Boa concentração e atenção ao desenvolver as atividades; - Facilidade em desenvolver tarefas teóricas e práticas que apresentam raciocínio lógico;

Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue relacionar os conteúdos científicos estudados com seu cotidiano social; - Capaz de relembrar conhecimentos e informações anteriores já internalizadas; - Relaciona os conteúdos teóricos com sua realidade social; - Desenvolve com facilidade atividades coletivas e de maior complexidade.
Física	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo masculino; - Apresenta estatura mediana; - Peso dentro da normalidade em relação a tabela do IMC, fornecida pela OMS; - Possui microcefalia e baixa visão; - Pouca flexibilidade de membros inferiores; - Dificuldades de manter o equilíbrio estático; - Bom nível de força e resistência aeróbica; - Necessita aperfeiçoamento em relação a agilidade e coordenação motora; - Locomoção autônoma.
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Comunica – se oralmente; - Facilidade de interações sociais; - Diálogos reflexivos com o professor e a turma; - Apresenta motivações para as práticas das aulas de educação física; - Apresenta boas relações de convívio com o professor de educação física e colegas. - Mantém vida social ativa fora da escola; - Facilidade de desenvolver atividades coletivas; - Respeita regras determinadas para o convívio escolar.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, baseado na observação do PAI.

Na sequência apresenta-se o quadro 06 referente às características do(a) aluno(a) 03 com deficiência física. Observa-se que o(a) educando(a) mesmo possuindo paralisia parcial de membros, consegue locomover-se de forma autônoma.

Quadro 06: Descrição do(a) aluno(a) 03

ÁREAS	CARACTERÍSTICAS
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta nível de compreensão e interpretação desenvolvido; - Expressa os conhecimentos por meio de desenhos, escrita simples e principalmente pela oralidade; - Facilidade em desenvolver tarefas práticas individuais e coletivas que apresentam raciocínio lógico, sequência didática e complexidade; - Relaciona conhecimentos teóricos e sua realidade social; - Relaciona conhecimentos empíricos e científicos; - Diálogos reflexivos e críticos; - Demonstra um grande acervo teórico de conhecimentos produzidos no decorrer das aulas.
Física	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo feminino; - Apresenta estatura mediana; - Peso acima da média, em relação a tabela do IMC, fornecida pela OMS; - Necessita de resistência respiratória; - Movimentação e desenvolvimento de membros do lado direito prejudicados; - Pouco equilíbrio e lateralidade; - Locomoção autônoma, no entanto necessitando de auxílios diretos em atividades de equilíbrio; - Boa flexibilidade de membros superiores e inferiores; - Baixa força de membros superiores e inferiores do lado direito; - Coordenação óculo – manual do lado esquerdo preservada; - Expressa movimentos básicos fundamentais de membros superiores e inferiores.

Social	<ul style="list-style-type: none"> - Boa comunicação oral; - Alegre e espontânea; - Apresenta motivações para as práticas das aulas de educação física; - Apresenta boas relações de convívio com o professor e colegas; - Manifesta ações colaborativas para com os colegas; - Respeita as regras determinadas para o convívio escolar. - Possui vida social ativa dentro e fora da escola; - Participou de vários eventos esportivos e culturais, representando a escola.
---------------	---

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, baseado na observação do PAI.

Abaixo está relatado as características do(a) aluno(a) deficiente auditivo(a) 04. Verifica-se por meio da área social estabelecida no quadro 07, que o(a) educando(a) possui dificuldades de comunicação e interação social, que podem ser ocasionadas pela sua deficiência.

Quadro 07: Descrição do(a) aluno(a) 04

ÁREAS	CARACTERÍSTICAS
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta nível de compreensão e interpretação abaixo da média em relação aos colegas da turma; - Expressa os conhecimentos por meio da gestualidade corporal e facial; - Baixa concentração e atenção ao desenvolver as atividades; - Maior facilidade em desenvolver tarefas práticas que apresentam ações repetitivas e progressivas. - Dificuldades de raciocínio lógico; - Dificuldades em relacionar os conteúdos básicos em tarefas coletivas e de maior complexidade.
Física	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo masculino; - Apresenta estatura baixa; - Peso dentro da normalidade em relação a tabela do IMC, fornecida pela OMS; - Paralisia parcial do lado esquerdo do corpo; - Consegue locomover – se de forma autônoma, porém necessita de apoio em atividades de lateralidade e equilíbrio; - Demonstra boa capacidade de resistência muscular de membros superiores; - Baixo nível de flexibilidade e coordenação motora.
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Não comunica – se oralmente; - Facilidade de interações sociais; - Demonstra os sentimentos por meio da gestualidade corporal e facial; - Apresenta motivações para a prática das aulas de educação física; - Apresenta boa relação de convívio com o professor de educação física e colegas; - Consegue captar coerentemente as informações orais e gestuais predispostas pelo professor de educação física; - Respeita as regras determinadas para o convívio escolar.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, baseado na observação do PAI.

O quadro 08 refere-se ao(a) aluno(a) 05 com deficiência intelectual. Percebe-se que mesmo o(a) educando(a) possuindo algumas defasagens derivadas da deficiência, apresenta autonomia e bons níveis de cognição.

Quadro 08: Descrição do(a) aluno(a) 05

ÁREAS	CARACTERÍSTICAS
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta bom nível de compreensão e interpretação; - Expressa os conhecimentos por meio de desenhos, escritas simples e diálogos; - Capacidade de questionamentos reflexivos dos conteúdos abordados; - Facilidade em desenvolver tarefas teóricas e práticas que apresentam raciocínio lógico e progressão; - Consegue relacionar os conteúdos científicos estudados com seu cotidiano social; - Relaciona conhecimentos teóricos com sua realidade social; - Capaz de lembrar conhecimentos e informações anteriores já internalizadas; - Desenvolve com facilidade atividades coletivas e de maior complexidade.
Física	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo feminino; - Apresenta estatura baixa; - Sobrepeso em relação a tabela do IMC, fornecida pela OMS; - Baixa resistência muscular e respiratória; - Coordenação motora geral regular; - Pouca velocidade e agilidade; - Expressa movimentos combinados e complexos; - Locomoção autônoma.
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Comunica – se oralmente; - Alegre e espontânea; - Facilidade de interações sociais; - Diálogo reflexivo com o professor e a turma; - Apresenta motivações para as práticas das aulas de educação física; - Apresenta boas relações de convívio com o professor e colegas; - Facilidade de desenvolver atividades coletivas; - Manifesta ações colaborativas para com os colegas; - Respeita as regras determinadas para o convívio escolar.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, baseado na observação do PAI.

Em busca de obter subsídios teóricos sobre as informações que o professor pesquisador já teria desenvolvido e produzido com os alunos sobre o conteúdo do Atletismo, optou-se pela realização de análises do Planejamento de Ensino do ano de 2021. O principal intuito foi utilizar tais informações, para elaborar o Planejamento Inicial específico do Experimento Didático-Formativo. A intenção da intervenção pedagógica adotada foi baseada na sequência didática progressiva, na tentativa de permitir aos educandos aperfeiçoar de uma forma dialética os conhecimentos já vivenciados e internalizados.

Vale ressaltar que o planejamento de ensino anual, era subdividido por semestres, no entanto, verificou-se que o respectivo conteúdo de Atletismo só foi abordado no primeiro semestre de 2021. A proposta metodológica baseava-se na subdivisão dos conteúdos por etapas, onde num primeiro momento, foi trabalhado o histórico, depois a relação do Atletismo com a sociedade e posteriormente, finalizado com as regras gerais. As aulas foram teóricas e práticas e utilizou-se materiais didáticos alternativos, para que os alunos pudessem realizar as atividades de forma autônoma ou com auxílio direto do professor. Com base nessas informações, o pesquisador ao interpretar que os alunos já vivenciaram conhecimentos básicos sobre o conteúdo de Atletismo, sendo necessário o aperfeiçoamento destes saberes, por meio de

conteúdos mais específicos voltados às técnicas de execuções dos movimentos de base nas corridas, saltos, arremessos e lançamentos.

Os critérios de avaliação estavam voltados em um processo diagnóstico, contínuo e processual, onde as participações, observações, relatórios, pesquisas e atividades avaliativas práticas e teóricas faziam parte desse contexto. Dessa forma, ao observar que o professor se utilizava da avaliação como uma ferramenta didática capaz de possibilitar a formação e auto reconhecimento desenvolvimental dos alunos, talvez seria possível adotar uma tendência similar no Planejamento de Ensino Inicial do Experimento Didático-Formativo. Pois segundo Luckesi (2002), a avaliação deve ser estabelecida por meio de um processo contínuo e formativo, contribuindo no próprio repensar dos docentes frente às práticas pedagógicas estabelecidas.

Dessa forma, as avaliações poderiam ser elaboradas e efetuadas por meio de conversas individuais ou coletivas, observações dos comportamentos gestuais de como o aluno reage frente às atividades, testes específicos de mensuração de capacidades físicas e de aprendizagens e avaliações teóricas ou práticas sobre os conceitos. “A melhor forma de se avaliar a aprendizagem dos conceitos é observar o uso de cada um dos conceitos em diversas situações e como os alunos os utilizam em suas explicações espontâneas” (DARIDO; RANGEL, 2008, p. 130 *apud* ZABALLA, 1998).

Após essa etapa inicial, que englobou as análises de conteúdo dos documentos escolares, elaborou-se o Planejamento de Ensino Inicial do Experimento Didático-Formativo. No entanto, para as elaborações desse documento, focou-se na abordagem da perspectiva histórico-cultural, permitindo posteriormente possíveis alterações da escrita, a partir da sua execução no contexto da prática, ou seja, no decorrer da construção coletiva e dialética das aulas, pois segundo Vygotsky (1991), o processo de construção do ensino e das aprendizagens deve ser contínuo, coletivo e dialético. A partir de cada aula ministrada pelo respectivo pesquisador, as futuras aulas eram planejadas dialeticamente, de acordo com as demandas e necessidades dos alunos, verificadas por meio das intervenções pedagógicas coletivas.

Este planejamento de ensino, foi elaborado no decorrer do mês de março do ano de 2022, onde o pesquisador somente deu início em sua realização, após a minuciosa análise dos dados e informações obtidas na fase anterior de análises de conteúdo dos documentos pertinentes à escola. Este documento pedagógico foi organizado na forma de tabela, com os seguintes tópicos: conteúdo estruturante, conteúdos específicos, justificativa, encaminhamentos didáticos-metodológicos, avaliação e referências bibliográficas. As aulas foram previstas para

iniciar em 19/05/22 e o término em 18/08/2022, onde teria um pequeno intervalo de tempo no mês de julho, devido ao recesso escolar.

Evidencia-se que o planejamento de ensino elaborado a partir das análises do conteúdo dos documentos, foi necessário para obter um caminho inicial de roteiros e organizações das aulas, no entanto, reitera-se que o processo de construção teórica e prática se desenvolveu de forma contínua e coletiva durante o tempo predeterminado para desenvolver as intervenções pedagógicas da pesquisa.

Módulo 02: Desenvolvimento das atividades de ensino

Partindo do “planejar” para o “executar”, ressalta-se que as intervenções pedagógicas desenvolvidas em conjunto com o objeto da pesquisa, iniciaram em 10/05/2022, se configurando no decorrer das aulas como um processo didático progressivo, caracterizado por três (03) fases inter-relacionadas: *Apresentação e discussões coletivas do tema e objetivos da pesquisa (02 aulas)*; *(re)construção coletiva do planejamento de ensino inicial (04 aulas)* e *desenvolvimento contínuo e coletivo dos conteúdos curriculares (14 aulas)*. Os instrumentos utilizados para registros e organizações das informações produzidas no decorrer do Experimento Didático-Formativo, foram as observações do pesquisador sobre as ações produzidas pelo respectivo objeto da pesquisa, filmagens e fotos dos educandos em momentos particulares das aulas, atividades didáticas geradoras de dados concretos para análises e organização do processo de ensino aprendizagem e ainda os diálogos efetivados na coletividade em diversas situações das aulas.

Apresentando detalhadamente as descrições de cada aula, teve-se o propósito em despertar aos leitores informações reais e objetivas sobre os aspectos e fenômenos que cercam o objeto da pesquisa. Buscou-se organizar a escrita de forma clara e precisa, para que as devolutivas predispostas pelos alunos fossem valorizadas em suas especificidades. As informações estabelecidas pelos alunos por intermédio da oralidade foram transcritas na íntegra e as observações descritas pelo pesquisador foram antecipadamente analisadas ao viés da Teoria do Ensino Desenvolvimental (DAVYDOV, 1988), gerindo dados a partir das realidades dos participantes da pesquisa. Estes, foram relevantes e capazes de permear discussões reflexivas a partir do enfoque dialético com a teoria abordada no estudo.

A seguir destaca-se os relatórios das aulas, organizados através da subdivisão das etapas mencionadas anteriormente e pela sequência de cada encontro desenvolvido. Ressalta-se que

devido as aulas serem geminadas, cada encontro descrito corresponde a duas (02) aulas semanais.

1º encontro

O objetivo geral das primeiras aulas foi desenvolver diálogos e discussões coletivas acerca dos objetivos da pesquisa, sobre os conceitos de (ex)inclusão social nos contextos escolares e esclarecer quaisquer dúvidas referentes ao protagonismo dos alunos, frente às elaborações e participações nas atividades de ensino do estudo.

Especificamente na primeira aula, ainda em sala, o professor pesquisador organizou a turma em formato de semicírculo, e com o uso da oralidade e materiais tecnológicos de áudios e vídeos, propôs diálogos coletivos e reflexivos referentes ao processo de elaboração e desenvolvimento da pesquisa. Na mesma perspectiva metodológica, também explicou o porquê do tema abordado e qual seria a importância do estudo ao viés de promover possíveis mudanças sociais no próprio cotidiano da referida escola. Com base na percepção do professor frente às reações dos alunos ao desenvolverem as atividades, destaca-se que a maioria dos educandos se mostrou com pouco conhecimento teórico em relação ao tema abordado, pois quando questionados pelo professor a respeito das opiniões e compreensões sobre o assunto, a turma em geral não progrediu nas discussões reflexivas.

O professor pesquisador percebendo que o tema abordado teoricamente por meio da oralidade tornou-se muito complexo, em relação aos níveis de capacidades das interpretações dos alunos, optou em promover metodologias de ensino aprendizagem ativas. Dessa forma, buscou desenvolver atividades de aproximações entre as informações científicas predispostas no conteúdo e as realidades e vivências diárias dos educandos, para que as discussões coletivas transpusessem maiores objetividades e significados aos alunos. Estas, foram voltadas a manipulações de figuras e utilização de vídeos que simbolizavam os conceitos de (in)exclusão social, na tentativa de fomentar o pensar teórico dos alunos, sobre os direitos educacionais de cada educando participante da pesquisa e a existência das “diferenças” socioculturais, presentes nas diversas esferas da sociedade, que inclusive perpassam o meio educacional.

Destarte, a fim de proporcionar aos educandos autorreflexões sobre como estariam desenvolvendo as participações sociais naquele espaço escolar, o pesquisador apresentou duas figuras que simbolizavam paralelamente os conceitos de inclusão e exclusão social, sendo que nessa atividade, os educandos deveriam escolher qual delas traduzia suas participações acadêmicas e sociais diárias. No decorrer da atividade, observou-se que ao contrário dos demais colegas, o(a) aluno(a) 04 foi o único aluno a optar pela figura voltada ao termo de exclusão,

ocasionando um certo diálogo coletivo, sobre a existência das diferenças e exclusão social no contexto escolar. Ainda, derivou-se diálogos consensuais entre os educandos, que naquela escola havia muitos colegas que conviviam de forma singular com o(a) aluno(a) 04, pois na percepção do grupo, estes são privados em desenvolver participações acadêmicas nas atividades de ensino particulares de cada disciplina ou no funcionamento geral da escola, devido ao comprometimento psicomotor.

No segundo momento do encontro, percebendo que as discussões ganharam maior potencial reflexivo por parte dos alunos, o professor pesquisador lançou um trabalho coletivo e prático. Os educandos deveriam em um único grupo, observar durante o “recreio” as participações e interações sociais de todos os alunos da escola, e se possível analisar quais estariam convivendo em processos de exclusão social que fora abordado na aula anterior, pois posteriormente seriam desenvolvidas discussões sobre o assunto. No desenvolvimento das atividades de observações realizadas pelo grupo, o pesquisador verificou que os alunos mantinham a atenção contínua perante as situações que estavam sendo vivenciados pelos colegas no intervalo das aulas e o mais importante é que eles também se auto observavam nas diversas situações.

No retorno da atividade prática, os educandos foram questionados pelo professor sobre os aspectos relevantes observados, os quais foram relatados por eles e descritos na íntegra pelo pesquisador:

“Professor percebi que os alunos da... (Nome da professora), ficam separado na hora de comer.” (Aluno(a) 03);

“Tem alunos que só ficam nos grupinhos e não se misturam.” (Aluno(a) 02);

“O nosso colega aqui óh (Apontava para o aluno D.A), lanche e fico só sentado até que nós falasse para ele vir com nós observar os outros.” (Aluno(a) 05);

“Os das cadeiras ficam quietos lá no canto.” (Aluno(a) 01).

Nessa perspectiva, através das respostas dos participantes da pesquisa, compreendeu-se que os mesmos foram capazes de interpretar que o conceito de exclusão social estudado anteriormente, possivelmente estava sendo vivenciado na prática pela maioria dos alunos da referida escola. Assim, percebeu-se que os alunos mesmo demonstrando estarem angustiados, pelo fato de descobrirem que naquela instituição, também poderia ser um espaço que de alguma forma condizia com preceitos da exclusão social, tal fato despertou maior importância e significado para suas participações na pesquisa, visto que algo poderia ser benéfico na promoção de mudanças socioculturais.

No momento final da aula, o professor pesquisador a fim de avaliar parcialmente as motivações dos alunos perante as futuras participações na pesquisa, perguntou ao grupo se estavam felizes e ansiosos para as próximas aulas, o que em tom de alegria, os alunos relataram ou demonstraram em forma de gestos (sinalizado pelas mãos) que “sim”. O entusiasmo pós estabelecido pelos educandos, permitiu ao pesquisador refletir sobre a importância de os educadores e pesquisadores promoverem discussões e questionamentos coletivos nos ambientes escolares sobre questões socioculturais presentes na sociedade. Entretanto, deve se considerar nesse processo de ensino aprendizagem, utilizações de abordagens metodológicas que permitam aos alunos se autoquestionarem sobre a importância de desenvolverem seus papéis de cidadãos críticos e participativos frente a estes fenômenos culturais.

2º encontro

Ao iniciar as aulas, o professor utilizando o quadro didático realizou *feedbacks* das aulas da semana anterior, através de desenhos elaborados por ele e também pelos alunos, que simbolizavam as ações realizadas pelos educandos anteriormente. Nessa perspectiva, estimulou-se ao grupo a lembrar sobre o conteúdo abordado, para consecutivamente dar continuidade no processo didático das aulas. Os alunos demonstraram por meio da oralidade e pela elaboração dos desenhos, que possuíam conhecimentos advindos das atividades recentemente efetivadas, destacando com maior enfoque os assuntos referentes à atividade prática de observação realizada, sendo a que teria despertado mais a atenção deles(as).

Em seguida, com o uso do data show, o pesquisador apresentou o Planejamento de Ensino Inicial para a turma, realizando leituras, gestos e elaborando desenhos no quadro didático sobre as informações pré-estabelecidas no documento. Por meio das explicações, o professor pesquisador teve o intuito de apresentar ao grupo as ações previstas a serem desenvolvidas durante o processo prático da pesquisa, levou em consideração os critérios utilizados para elaboração do respectivo planejamento e também como seriam efetuadas as participações diretas dos(as) alunos(as) perante as reorganizações teóricas do referido documento escolar.

Foi lembrado aos educandos que eles poderiam sugerir mudanças teóricas no planejamento de ensino e, que suas características e especificidades seriam respeitadas e valorizadas em sua totalidade na organização para repensar das aulas, imediatamente alguns alunos(as) mencionaram que aquela ação era algo importante, já que poderia oportunizar a participação efetiva de todos(as) os(as) alunos(as) da turma.

“Acho boas as aulas assim, por que nós podemos falar o que gostamos de fazer nas aulas.”
(Aluno(a) 05);

“É bom por que tipo assim a ... (Mencionou o aluno (a) 03), vai poder falar pro professor se tem que mudar o tipo das aulas para ela fazer melhor as atividades.” (Aluno(a) 02);

“Desse jeito, nós ajudamos o professor e o professor também ajuda nós.” (Aluno(a) 02).

Na mesma lógica das apresentações aos(as) alunos(as) dos tópicos do Planejamento de Ensino Inicial, o professor fez diversas leituras relacionadas aos relatórios descritivos dos respectivos educandos já elaborados no processo de construção do documento. Conseqüentemente, a atividade a ser desenvolvida pelos(as) alunos(as), era sinalizar no coletivo, durante as leituras momentâneas efetivadas pelo professor, quais eram os(as) alunos(as) que cada texto se referia, conforme as características mencionadas.

A atividade baseada em verificar as auto percepções perante o contexto da escrita dos relatórios, foi realizada com boa performance pelo grupo, havendo acertos de forma unânime, o que de certa forma, comprovou que as informações parcialmente coletadas e organizadas pelo pesquisador na análise dos documentos escolares, possuíam coerência com a realidade dos educandos. Ainda dando seqüência nas discussões, o professor perguntou ao grupo se sabiam que existia na escola documentos internos que retratavam o desenvolvimento acadêmico dos(as) alunos(as). As respostas foram as seguintes:

“Eu não sabia disso professor.” (Aluno(a) 05);

“Também nunca ouvi falar.” (Aluno(a) 01);

“Não.” (Aluno(a) 03);

“Nós vemos os professor escrevendo, mas achei que eles ficam preparando aulas para nós.”
(Aluno(a) 02).

Com base nas respostas e na atividade concreta de leituras dos relatórios pedagógicos destinada aos(às) alunos(as), percebeu-se que os participantes da pesquisa não têm acesso às informações referentes ao seu próprio processo de ensino aprendizagem que constam nos documentos escolares. Após essa afirmativa, o professor pesquisador se questionou sobre o porquê depois de tantos anos atuar como docente naquela escola, nunca ter refletido sobre a importância de apresentar aos alunos os dados avaliados e descritos semestralmente nos relatórios de acompanhamento pedagógico, visto que, em um processo de ensino aprendizagem, todos os membros que dele participam, tem direitos de se manterem informados sobre os assuntos e dados que nele constam.

Posteriormente, ao desenhar no quadro várias figuras que se articulavam ao conteúdo estruturante do esporte, tais como: futsal, voleibol, atletismo, handebol e o basquete, o professor

abriu espaço para votações individuais de qual seria o conteúdo a ser adotado nas aulas, sendo que com cinco votos o Atletismo confirmou a preferência dos educandos. Ainda, em consonância ao conteúdo escolhido pelos educandos, o pesquisador apresentou desenhos no quadro didático e consecutivamente explicações sobre as três modalidades do Atletismo (corridas, saltos, arremessos e lançamentos), abrindo espaço para uma nova votação de escolha da modalidade a ser trabalhada. Dessa vez, a votação se estabeleceu com o número superior voltado aos arremessos e lançamentos, o que de fato, justificou o direcionamento do conteúdo.

E por fim, o professor mencionou aos(as) alunos(as) que todas as sugestões realizadas de forma dinâmica e democrática por eles, seriam utilizadas para a reorganização referente ao planejamento de ensino e na semana seguinte seriam realizadas novamente atividades práticas de escolha coletiva vinculadas aos espaços e formas de avaliação do processo de ensino aprendizagem. Alguns(mas) alunos(as) comentaram que iriam pensar sobre quais os lugares e espaços da escola que mais gostavam. Porém, imediatamente o professor sinalizou para o grupo, que estes espaços deveriam ser pensados no coletivo, respeitando as particularidades individuais de cada aluno(a) participante da pesquisa.

3º encontro

Chegado o dia em que os alunos iriam realizar as atividades coletivas em busca dos melhores espaços para as aulas, o professor sucintamente apresentou aos educandos os lugares da escola que tinham sido pensados antecipadamente por ele, e por quais motivos foram efetivadas as escolhas. Dentre eles, o principal critério utilizado, foi a estrutura física ser capaz de comportar e recepcionar todos os alunos, independentemente de suas deficiências. Para isto, o local deveria ter em suas dependências rampas de acesso, luminosidade, espaços amplos, equipamentos para o uso de tecnologias da informação e materiais didáticos.

Entretanto, após visitas aos espaços externos da escola para desenvolverem análises coletivas, muitas curiosidades e reflexões foram despertadas pelo grupo. O professor deixou que os alunos sugerissem livremente os espaços que achavam mais interessantes e propícios para as aulas. Logo de imediato, escolheram a sala de Educação Física, que segundo eles seria um dos espaços da escola que mais gostavam. Quando questionados quais seriam os motivos que levaram a esta opção, alguns alunos responderam:

“Professor eu gosto daqui, por que eu posso apreender as coisas brincando.” (Aluno(a) 05);

“Acho bonita essa sala com bastante cores.” (Aluno(a) 02);

“Eu e a ... (nome da aluna 03) gostamos de fazer física.” (Aluno(a) 01).

Diante das respostas dos alunos, o pesquisador percebeu suas motivações e anseios pelas práticas das aulas de Educação Física, e ainda por meio de suas análises intrínsecas sobre as devolutivas dispostas pelos educandos, houve a necessidade do repensar sobre a importância de oferecer espaços físicos criativos e preparados de acordo com os objetivos da disciplina, promovendo maior nível de atenção e entusiasmo dos educandos perante as atividades de ensino.

Após o grupo se dirigir ao saguão da escola e observar o espaço, algumas discussões foram desencadeadas sobre aquele lugar possibilitar a receptividade de todos, pois segundo o mesmo havia rampas de acesso, ventilação e data show o que poderia facilitar a comunicação do(a) aluno(a) 02 e 04. Nesse propósito, o professor pesquisador ao interpretar que a temática de inclusão social desenvolvida até o momento no Experimento Didático-Formativo estava sendo apropriada pelos educandos, pois os conteúdos abordados foram enfocados através das próprias ações sociais dos alunos, ao desenvolverem coletivamente o pensar sobre quais seriam os benefícios que aquele espaço físico poderia possibilitar para o bem comum da turma.

Em continuidade da atividade prática, os(as) alunos(as) se dirigindo a marcenaria, também justificaram a escolha do próximo espaço escolar a ser utilizado. Contudo, mesmo o ambiente não se caracterizando regularmente para as práticas de atividades físicas e esportivas, os(as) alunos(as) consideraram principalmente os recursos humanos ali dispostos, pois mencionaram que gostavam das interações sociais com o instrutor da marcenaria. Questionados pelo professor quais os fatores que possibilitaram ao grupo a sintonia com aquele profissional, os alunos responderam:

“Ah professor ele é gente boa e divertido.” (Aluno(a) 05);

“Ele escuta nós e faz brincadeiras.” (Aluno(a) 02);

“Ensina nós a fazer caixinhas e enfeites.” (Aluno(a) 01);

“Vai com nós pros jogos.” (Aluno(a) 03).

Em relação ao(a) aluno(a) 04, percebeu-se sua familiarização com aquele espaço, pelo fato de manipular alguns objetos pertencentes à marcenaria com facilidade (martelo, ferramentas e pincel) e ainda pedir licença para ir ao banheiro de forma autônoma. Os diálogos e ações produzidas e citadas pelos alunos em relação aos comportamentos sociais desenvolvidos com o instrutor, alertaram para a importância do professor pesquisador manter relações de convivências diárias que enfatizem a amizade, respeito e solidariedade com os educandos, despertando mutuamente a confiança e reciprocidade nas efetivações das atividades de ensino a serem desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem.

Após a chegada na academia de práticas de exercícios físicos, o grupo de alunos também refletiu sobre o quanto aquele lugar poderia contribuir para as aulas, pois realizando exercícios e atividades físicas, consecutivamente poderiam desenvolver a força necessária para os lançamentos e arremessos do Atletismo. O professor concretizou suas escolhas, ressaltando que naquele espaço tinham aparelhos de ginástica adaptados para o uso de pessoas com características físicas heterogêneas, oportunizando a participação de todos os educandos. Também ressaltou aos alunos que existiam academias semelhantes àquela em diversos lugares da cidade e que existia a possibilidade de o grupo visitá-las. Imediatamente os alunos comentaram:

“Que bom professor, mas daí será que dá pra nos fazer exercícios?” (Aluno(a) 02);

“E se tiver mais gente lá, vão deixar nós fazer aula?” (Aluno(a) 05);

“Eu só conheço a academia do Parque Aquático.” (Aluno(a) 01).

Ao analisar as conversas dos alunos, o professor as relacionou com a abordagem do planejamento de ensino não-formal, que segundo Gohn (2006), prioriza a utilização de espaços sociais diferenciados para efetivação das aulas. O professor interpretando que estes alunos se sentem excluídos perante as participações nos ambientes públicos existentes na sociedade, dessa forma, seria importante manter a ideia predisposta no Planejamento de Ensino Inicial de levar os educandos para fazerem aulas nos espaços públicos da cidade.

Ainda, ao observarem a estrutura física que comporta as piscinas pertencentes ao espaço escolar, houve apontamentos por parte de todos os educandos. O principal fator que resultou na escolha coletiva, foi a existência de duas piscinas com profundidades diferentes, podendo ser optado individualmente pelos alunos o uso da qual se sentissem mais seguros. Entretanto, o(a) aluno(a) 02 ao observar que a entrada dos vestiários não possuía rampas de acesso, imediatamente comentou que deveria ser avisado a diretora da instituição, para tomar providências a esse fator. Ressaltou que todos os alunos devem ter segurança na locomoção pelas dependências da escola.

Através do comentário do(a) aluno(a) 02, e das justificativas dadas por todo o grupo em relação ao fator de “segurança” nas aulas, o professor percebeu que as motivações e desejos dos alunos ao promover as atividades de ensino, podem ser influenciadas pela organização procedimental das atividades, ou seja, se os alunos se sentirem mais seguros e confiantes, respectivamente desenvolvem as tarefas de ensino com maior entusiasmo. Contudo, sabendo das limitações físicas de alguns(mas) alunos(as) participantes da pesquisa, as atividades práticas do estudo deveriam estabelecer procedimentos que além de garantir as participações efetivas, preservem a integridade física dos envolvidos.

O último lugar a ser optado para compor o planejamento de ensino, teve influência do professor pesquisador, pois ao comentar com os educandos que precisaria de um espaço amplo para desenvolver atividades práticas, logo o campinho de grama ao redor da escola, foi escolhido pelos alunos, pois possui sombras de árvores e também se configura com planície linear. O que chamou a atenção do pesquisador, foi que os alunos comentaram de forma alheia, que aquele espaço simbolizava uma quadra poliesportiva. Corroborando com os preceitos da teoria davydoviana, ao abordar o estudo desenvolvimental, os professores precisam utilizar metodologias de ensino que permitam tematizar os conteúdos científicos através da simbolização destes com os objetos, espaços e vivências condizentes às realidades dos educandos.

Dando continuidade ao encontro semanal, o próximo tópico a ser discutido e reorganizado no contexto da escrita pelo coletivo, em detrimento das opiniões e devolutivas dos(as) alunos(as), seriam as formas de avaliações. Em conversas consensuais os(as) educandos(as) 03 e 05 comentaram que tinham preferência em desenvolver atividades avaliativas teóricas, pois dessa forma, conseguiriam expor as assimilações adquiridas no processo de ensino aprendizagem com maior facilidade. Já para o restante da turma, após opiniões parciais delegadas individualmente e também embasado nas informações obtidas por meio das análises dos documentos internos da escola, o professor compreendeu que as atividades avaliativas práticas seria o processo formal mais coerente ao grupo. Entretanto, sabendo da importância e complexidade da avaliação no processo de ensino aprendizagem, o professor decidiu elaborar uma atividade que proporcionasse ferramentas concretas, para assim decidir quais estilos e formas de avaliações seriam desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem.

Assim, ao organizar uma breve explicação teórica sobre um respectivo assunto do Atletismo, organizou-se no quadro didático uma atividade de raciocínio lógico (ligar os termos relacionados às provas do Atletismo), os alunos desenvolveram de forma individual e sob análise do professor. Por meio dessa estratégia didática, o pesquisador percebeu que os(as) alunos(as) 05, 02 e o 03 se destacaram com um número de acertos relacionados às quantidades de questões, com índice superior a setenta por cento (70%).

Em contrapartida, em um segundo momento da aula, os educandos realizaram uma atividade similar, porém com explicações e exemplificações práticas adotadas pelo professor, e ainda, com atividade prática de raciocínio lógico (Realizar provas de modalidades, baseadas no instrumento de Atletismo ofertado a eles). Através da respectiva atividade, compreendeu-se que a maioria dos(as) alunos(as) 01, 02, 04 e 03 teve maior compreensão, interpretação e

facilidade em demonstrar e desenvolver as aprendizagens, pois teve acerto próximo ao índice de oitenta por cento (80%). Nessa perspectiva, o pesquisador ao interpretar que somente por meio de um único método, não poderia ser avaliado o desenvolvimento de aprendizagem da turma, pois o(a) aluno(a) 05 apresentou melhor índice de acerto na avaliação teórica. Embasado nesses dados concretos produzidos pelos(as) alunos(as), o professor pesquisador optou em manter nas aulas metodologias relacionadas a articulação entre teoria e prática, para efetuar o processo de elaboração e avaliação de aprendizagens.

4º encontro

Neste dia, apesar de ser um dos momentos mais reflexivo, complexo e angustiante vivido pelo professor no decorrer da pesquisa, em contrapartida também destaca-se que a partir desse encontro, desenvolveu-se compreensão sobre a importância de o pesquisador contemporâneo utilizar estratégias de instrumentalização para coleta de dados objetivos e coerentes com as realidades dos participantes da pesquisa. Ainda, percebeu-se que a demanda de um processo analítico aprofundado sobre os fatos e dados acerca dessas realidades, não se justifica somente em decorrência do processo investigativo das análises e resultados para a elaboração de um estudo científico, mas também corrobora para uma prática docente investigativa, ou seja, permite ao docente analisar e investigar dialeticamente os fatos e informações produzidas no processo de ensino aprendizagem e por meio destas, direcionar caminhos pedagógicos mais efetivos.

As ações desenvolvidas no encontro tinham como propósito coletar informações iniciais referentes aos conhecimentos já adquiridos pelos alunos sobre os conteúdos dos arremessos e lançamentos. O pesquisador desenvolveu uma avaliação teórica diagnóstica, na busca de coletar dados sobre o nível de desenvolvimento dos educandos, bem como descobrir no decorrer das atividades teóricas, informações comportamentais dos mesmos que poderiam influenciar nas demandas do processo de ensino aprendizagem. Entretanto, pelo fato de o professor pesquisador não desenvolver ou utilizar instrumentos específicos e criteriosos para a coleta de dados, as análises foram fragilizadas e não permitiram resultados precisos e concretos para a demanda dos objetivos das aulas.

No decorrer do encontro, o professor num primeiro momento, por meio da explicação apresentou os objetivos das aulas, informando aos(as) alunos(as) que seria desenvolvida uma atividade avaliativa teórica, através de pinturas e desenhos voltados a modalidade do Atletismo, especificamente os arremessos e lançamentos. A mesma seria composta por questões de perguntas e respostas relacionadas às fases e técnicas do arremesso de peso e lançamentos de

disco e dardo. O professor também informou aos(as) alunos(as), que a atividade seria desenvolvida na individualidade e sem auxílio do professor, para que não houvesse interferência nas respostas dos educandos. Ainda, ressaltou que os dados coletados a partir da análise quantitativa, posteriormente seriam arquivados para futuras análises em detrimento da avaliação final.

A atividade consistiu em fornecer aos(as) alunos(as) vídeos de curta duração sobre às técnicas e fases do arremesso de peso e lançamentos de disco e dardo, após foi ofertada uma folha com a questão relacionada ao tema, que antes de ser respondida pelos alunos, eram lidas e explicadas através da gestualidade pelo professor. Num primeiro momento, foi exibido o vídeo com informações do arremesso de peso, incluindo também as fases do lançamento de disco e finalizado com assuntos do lançamento de dardo. As respostas das questões foram desenvolvidas pelos alunos através de pinturas dos desenhos, ou seja, o propósito foi eles pintarem as figuras conforme as cores estabelecidas para cada ação disposta na questão.

Após o término da avaliação, o professor pesquisador realizou uma atividade em grupo envolvendo avaliações coletivas. Cada aluno em posse da avaliação desenvolvida pelo colega e intuitivamente distribuída pelo professor, teria que fazer comentários sobre como compreendia a performance do outro em relação às resoluções das perguntas. Para auxílio das representatividades dos diálogos, o professor ofertou aos educandos placas de figuras que simbolizavam o conceito de “positivo” ou “negativo”. Em seguida consta a figura 01 da Avaliação Diagnóstica.

Figura 01: Avaliação Diagnóstica Teórica

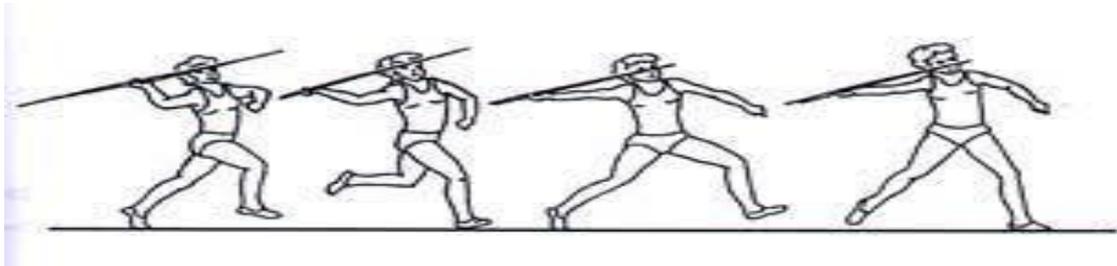


AZUL- Aceleração

AMARELO- Empunhadura

VERMELHO- Lançamento

VERDE- Parada



AZUL- Giro

AMARELO- Empunhadura

VERMELHO- Lançamento



Fonte: Figura produzida pelo autor.

Acredita-se, que até o presente momento ao efetivarem as leituras deste relatório de aulas, os(as) leitores(as) devem ter se perguntado o porquê de estarem descritas somente as ações desenvolvidas pelo professor pesquisador durante o encontro e não constar informações sobre as devolutivas e respostas dos alunos. Ainda a discussão ganha maior enfoque, quando se destaca que os objetivos de uma avaliação ou de uma pesquisa de foco qualitativo é justamente adquirir dados e informações advindas das devolutivas dos educandos.

Nessa perspectiva, retomam-se as discussões sobre as análises do encontro em despertar o repensar do professor pesquisador, sobre o quanto poderiam estar supérfluas as investigações científicas desenvolvidas na fase de desenvolvimento das aulas do Experimento Didático-Formativo. Se analisar as aulas produzidas até o momento, percebe-se que mesmo havendo o esforço e motivação do professor pesquisador em descrever na íntegra os fatos e ações vivenciados por ele e os participantes da pesquisa nos encontros, foram poucas as discussões produzidas por meio dos dados coletados e alicerçados a enfoques técnicos

científicos. Muitas das discussões foram providas somente por meio de respostas orais e gestuais dos alunos, que talvez possam ter influências externas do ambiente ou do próprio pesquisador, já que as devolutivas por meio da oralidade poderiam ser interpretadas de acordo com as percepções do ouvinte.

Em relação a avaliação diagnóstica, mesmo o pesquisador possuindo uma ferramenta avaliativa concreta, a mesma se caracteriza como homogênea, ou seja, visa restritamente a análise única sob o número de acertos das questões respondidas pelos alunos. O pesquisador não formulou outras estratégias para investigar qualitativamente os fenômenos e acontecimentos derivados no decorrer do processo avaliativo desenvolvidos pelos alunos, que certamente afetaram o resultado final da avaliação. Dentre eles, pode-se destacar o tempo para o retorno das respostas dos(as) alunos(as), as conversas paralelas entre os educandos, o detalhamento dos critérios avaliativos de cada pergunta da avaliação, o nível de interpretação e motivação de cada aluno(a) perante as atividades ou a própria indução espontânea do professor em interface as respostas dos(as) alunos(as). E ainda, para obter estes dados acima citados, percebeu-se a necessidade de o pesquisador ter utilizado equipamentos que permitissem gravações de áudios e vídeos ou materiais didáticos concretos para exploração e resgate dos dados produzidos em conformidade com as ações dos(as) alunos(as).

Acredita-se que talvez pela imaturidade e inexperiência do pesquisador na área da pesquisa científica esses equívocos ocorreram, mas em contrapartida, eleva-se seu papel como um docente assíduo, já que valorizou o processo avaliativo para auto avaliação, podendo perceber que sua atuação pedagógica necessitava de reorganizações procedimentais, ou seja, haveria a necessidade de buscar outras estratégias instrumentais avaliativas capazes de possibilitar informações mais precisas sobre os fenômenos e fatos desenvolvidos nas diversas situações das aulas.

Contudo, nas diversas situações da vida se aprende que para qualquer ação existe uma razão, e a interpretação do pesquisador é de que a frustração deste momento como professor pesquisador, seria a razão para traçar e aperfeiçoar novos caminhos para a devida investigação científica e também potencializar o processo de ensino aprendizagem dos(as) alunos(as). Nessa perspectiva, o professor pesquisador retomando os estudos sobre os métodos científicos, compreendeu a necessidade de utilizar nas futuras aulas da pesquisa, instrumentos específicos para a coleta de dados, tais como: uma câmera filmadora capaz de filmagem completa das aulas, gravador de voz com potencial de obter todas as informações de áudios produzidos nos momentos das aulas e ainda adensar ao planejamento de ensino, atividades concretas de coleta de dados (atividades avaliativas de observação de aprendizagem).

A partir deste encontro, a escrita dos próximos relatórios descritivos deverão conter modificações estruturais, ou seja, a ideia do pesquisador consiste em subdividir as descrições em dois momentos: O primeiro para descrever na íntegra os acontecimentos das aulas, já o próximo espaço, será destinado para fazer as descrições específicas dos dados coletados, buscando aperfeiçoar tecnicamente o processo de análises e também auxiliar as compreensões dos leitores sobre os fatos e acontecimentos produzidos nas aulas. A respectiva atividade avaliativa proposta nessa data, seria reorganizada e desenvolvida no próximo encontro semanal com aperfeiçoamentos procedimentais e técnicos, que pudessem viabilizar dados sobre o nível de conhecimentos atuais dos educandos sobre o conteúdo abordado e principalmente investigar aspectos relacionados às participações efetivas dos educandos nas atividades de ensino.

5º encontro

O encontro iniciou na sala de Educação Física, com o professor orientando os(as) alunos(as) para se organizarem livremente pelo espaço da sala, porém após o seu comando, os(as) alunos(as) 04, 02, 01 e 03 permaneceram inativos e olhando uns para os outros, já o(a) aluno(a) 05 discretamente posicionou sua cadeira no centro da sala, estimulando os demais colegas a tomarem as mesmas atitudes, o(a) aluno(a) 04 foi o último a sentar-se próximo aos colegas.

Na sequência, o professor comentou que iria desenvolver a atividade denominada *morto-vivo*, e para explicar aos(as) alunos(as) sobre os procedimentos da brincadeira, iniciou dialogando com eles sobre os comandos que iria utilizar, ou seja, alertando que quando fosse mencionada a palavra “morto” ou promovesse gestos abaixando as mãos, os alunos deveriam sentar nas cadeiras, ao contrário quando o professor levantasse as mãos e mencionasse a palavra “vivo” deveriam ficar em pé. No entanto, ao iniciar a atividade, novamente todos os alunos ficaram inativos em suas cadeiras, o que fez o professor retornar as explicações detalhadamente: *“Pessoal vamos lá, morto todos sentam e vivos todos levantam”*; *“Vamos ver então se vocês aprenderam, morto, sentem, vivo, levantem”*.

Dessa forma, inicialmente o professor conseguiu despertar as movimentações dos educandos. Contudo, ao analisar as desenvolvimentos deles na atividade proposta, percebeu-se que cada aluno se organizou com estratégias diferentes, ou seja, o(a) 01 olhou para o chão e prestou atenção nas falas do professor, o(a) 02 manteve o olhar atento no professor, o(a) 03 prestou atenção no colega, o(a) 05 foi o mais sorridente e atencioso nas falas do professor, já o(a) 04 observou seus colegas para depois repetir suas movimentações. Também cada educando desenvolvia as movimentações com ritmos diferenciados.

Conforme as anotações do professor em fichas, sobre o desenvolvimento de cada aluno no decorrer da brincadeira, compreendeu-se que o(a) aluno(a) 05 foi o mais rápido em efetivar as movimentações e comandos do professor na brincadeira, seguido pelos(as) alunos(as) 01, 03, 02 com ritmos de movimentações intermediários e o(a) 04 com as movimentações mais lentas.

Em prosseguimento a brincadeira, foi realizada uma rodada estratégica, o professor tentou confundir os(as) alunos(as) realizando movimentos opostos às falas. Observou-se que todos os alunos seguiram o seu modelo de movimentação ao sentarem-se nas cadeiras, que de certa forma, estavam incoerentes aos comandos verbais do professor, pois a palavra citada por ele era “vivo”. Ressalta-se que o(a) aluno(a) 04 desenvolveu suas ações sempre repetindo os gestos efetivados pelo docente, ou seja, em todos os momentos da brincadeira que o professor realizava algum tipo de gesto motor o aluno acompanhava.

Na sequência, os(as) alunos(as) foram convidados a levantarem-se e simultaneamente sentarem-se novamente nas cadeiras, que dessa vez estavam posicionadas em uma coluna voltada ao professor. Por meio de análises dos posicionamentos dos alunos, observou-se que as alunas do sexo feminino 01, 05 e 03, mantiveram a mesma organização espacial da atividade anterior, ou seja, ficaram novamente próximas. Já os alunos do sexo masculino 02 e 04, posicionaram-se nas extremidades da fileira. Contudo, até o momento não existiu nenhuma forma de interações entre os educandos, pois somente havia pronunciamentos do professor e efetivações motoras dos alunos.

Prosseguindo a aula, o professor aplicou uma atividade prática com intuito de desenvolver exercícios de alongamentos coletivos, ou seja, cada aluno(a) individualmente realizou um exercício de alongamento para seus colegas realizarem e posteriormente, escolheu outra pessoa de maior afinidade para ocupar seu lugar. No decorrer da respectiva atividade, o professor pesquisador anotando em uma folha de papel a sequência dos alunos ao aplicar os exercícios, definiu a seguinte ordem: 02, 03, 01, 05 e 04, proporcionando parâmetros para interpretações que havia forte sintonia de amizade entre as alunas que permaneciam próximas aos espaços da sala.

Ainda se observou que os alunos realizaram alongamentos diferenciados, conforme a facilidade em desenvolvê-los. O(A) aluno(a) 03 realizou a extensão dos braços verticalmente, o(a) aluno(a) 05 fez a flexão do joelho, o(a) aluno(a) 01 rotações das articulações dos calcânes, o(a) 04 realizou rotações da articulação do quadril e o(a) 02 aplicou um alongamento específico de elevações de membros inferiores que teria vivenciado em outras atividades extraescolares e que segundo ele achava muito interessante.

Nessa perspectiva, observou-se que os alongamentos aplicados pelos(as) alunos(as) 02 e o(a) 05, foram os mais complexos e difíceis do grupo realizar. Cada educando realizou a atividade de sua maneira, ou seja, os(as) alunos(as) 03, 04 e o(a) 01 utilizaram suas cadeiras para auxílios e realizaram exercícios com menor amplitude de movimentações. Em contrapartida, o professor conjuntamente com os educandos também realizou os alongamentos, e ainda desenvolveu falas de motivações e auxílios ao grupo.

“Pessoal, cada um faz do jeito que consegue”;

“Quem não consegue fazer como o colega, faz do seu jeito”;

“Podem usar as cadeiras para apoio”.

Também, para o(a) aluno(a) 02 desenvolver o exercício de alongamento de membros inferiores foram necessários bastões, sendo que o professor providenciou os mesmos para toda a turma. Contudo, paralelamente a ação do professor, o(a) aluno(a) 04 surpreendentemente se locomoveu para atrás de sua cadeira e pegou um bastão que estava perdido no canto da sala, antes mesmo de o professor distribuir o recurso para seus colegas. Ainda, o(a) aluno(a) 04, no decorrer das rodadas de aplicações de alongamentos, era o último a realizar, visto que na maioria das vezes, utilizou a cadeira como apoio e ficou de costas para seus colegas, resultando na perda de observações diretas a eles.

Ao analisar o volume dos áudios produzidos pelos alunos e docente no decorrer das atividades iniciais da aula, percebeu-se que foi o professor que teve maior intencionalidade em desenvolver diálogos e interações com os alunos, pois nas atividades de ensino foi ele que estabeleceu comandos e questionamentos aos educandos, seguido de poucos diálogos coletivos efetivados pela turma. Os alunos, mesmo estando próximos, praticaram as atividades com poucos diálogos e não questionaram o professor em relação aos conteúdos abordados, corroborando para um método de ensino aprendizagem por comandos.

Na sequência, partindo para o objetivo principal das aulas o professor comentou que iria desenvolver uma atividade avaliativa, porém não explicou quais seriam os objetivos, dando ênfase somente na explanação da organização procedimental da atividade de ensino. Após, distribuiu para cada aluno um saquinho com diversas figuras sobre as fases do arremesso de peso e lançamentos do disco e dardo. Nesse instante, demonstrou e perguntou individualmente aos educandos qual era o nome escrito na etiqueta colada em cada pacote, assim, o professor pesquisador percebeu por meio da leitura em voz alta dos alunos, que somente os(as) alunos(as) 05 e 01 reconheciam os seus respectivos nomes.

Em continuidade aos procedimentos da atividade, o professor falou para os alunos se organizarem pelos espaços da sala e consecutivamente espalharem as figuras no chão para posteriormente analisá-las. Através da observação ativa e sistemática do professor sobre as ações efetivadas pelos(as) alunos(as), percebeu-se que o(a) 04 ao contrário dos demais colegas, sentou-se em sua cadeira e permaneceu instável por alguns instantes, parecendo que não tinha compreendido as informações sobre as normativas da atividade explicadas. Contudo, o professor percebendo sua atitude, se aproximou do aluno e o direcionou para que pudesse posicionar-se no chão da sala juntamente com os seus colegas.

Os alunos ao abrirem os pacotes de figuras tiveram ações organizacionais adversas. Em análises as organizações das figuras estabelecidas pelos educandos, observou-se que o(a) aluno(a) 05 organizou suas figuras separando-as de acordo com as provas; o(a) aluno(a) 02 deixou-as espalhadas no chão sem nenhuma ordem de provas; já o(a) aluno(a) 04 devido às dificuldades em abrir o pacote, necessitou da ajuda do(a) aluno(a) 05 e ainda organizou suas figuras de forma similar a ele; o(a) aluno(a) 01 espalhou as figuras em uma fileira única e por ordem das provas e o(a) aluno(a) 03 deixou as figuras embaralhadas e foi o último a se organizar.

O professor posteriormente explicou aos(as) alunos(as) que nesta atividade lançaria perguntas em forma de diálogos, gestualidade ou demonstrações de instrumentos específicos do Atletismo, relacionadas aos desenhos das figuras (fases dos arremessos e lançamentos) para que eles respondessem individualmente por meio das mesmas. Ainda, ressaltou que seriam desenvolvida três rodadas de perguntas: na primeira rodada eles teriam um minuto para responder a cada questão; na segunda rodada, não teriam um tempo predeterminado, pois o critério estabelecido pelo professor para dar continuidade a atividade, seria quando todos respondessem à questão; na última rodada, os educandos sem um tempo limite deveriam antecipadamente organizar as figuras nas sequências corretas das fases de cada prova, para posteriormente responderem as questões. Ainda mencionou que a sequência das perguntas nas respectivas rodadas seria diferenciada.

Para melhor organização dos dados produzidos pelos educandos através da atividade avaliativa teórica, o professor-pesquisador elaborou especificamente um quadro descritivo apontando a sequência da aplicação das questões e também o número de acertos das respostas de cada aluno. Dessa forma, o quadro descritivo além de facilitar a sistematização e organização da atividade avaliativa, de igual forma, contribuiu para que os dados coletados fossem arquivados e utilizados para futuras análises e comparações com os resultados da avaliação teórica final.

Abaixo segue o quadro 09 da atividade avaliativa teórica, com as devidas devolutivas dos alunos:

Quadro 09: Atividade avaliativa teórica

PERGUNTAS:		RODADAS		
Aponte para a Figura que representa a empunhadura do Arremesso de Peso;		(01 E 03)		
Aponte para a figura que apresenta o giro do Disco;		(02 E 03)		
Aponte para a figura que apresenta o deslocamento do Peso;		(02)		
Aponte para a figura que apresenta a empunhadura do Disco;		(01)		
Aponte para a figura que apresenta a empunhadura do Dardo;		(02 E 03)		
Aponte para a figura que apresenta a fase da corrida do Dardo.		(01)		
 RESULTADOS:				
Nº Acertos ALUNOS	Nº Acertos 1º Rodada	Nº Acertos 2º Rodada	3º Rodada	Total de acertos
Aluno(a) 01	03	02	02	07
Aluno(a) 03	02	03	02	07
Aluno(a) 05	03	01	01	05
Aluno(a) 02	02	01	02	05
Aluno(a) 04	03	02	02	07

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Para as discussões sobre os fatos e resultados da atividade produzidos pelos(as) alunos(as), utilizou-se as ações e comportamentos deles no decorrer do desenvolvimento da avaliação teórica, bem como análises dos materiais concretos elaborados. Percebeu-se que novamente os(as) alunos(as) se organizaram em semicírculo e as meninas (3) continuavam próximas. Ainda o professor após explicar de forma oral a pergunta para os(as) alunos(as) 05, 03, 01 e 02, e posteriormente de forma individual, posicionou-se em frente ao(a) aluno(a) 04 para comunicar-se através de gestos.

Ao lançar a primeira rodada de questões, o professor observou que todos os(as) alunos(as) estavam muito focados, atenciosos e motivados na atividade, pois estavam em silêncio e prestavam muita atenção nas atitudes do professor. Em análises ao cronômetro utilizado nas atividades, verificou-se que a média de tempo dos alunos não ultrapassou os 20 segundos para responder às questões. Os(As) alunos(as) 04 e 03 responderam as questões rapidamente, já o(a) 02, 04 e o(a) 01 mesmo estando sob pressão do tempo, observaram com mais atenção as figuras antes de fazer os apontamentos. Ainda nessa mesma rodada, nos momentos que o professor fazia gestos ao(a) aluno(a) 04 para auxiliar nas explicações das perguntas, notou-se que o(a) aluno(a) 01 em alguns momentos olhava fixamente para os gestos

corporais do professor. Se analisar o rendimento dos(as) alunos(as) no quadro disponibilizado no decorrer do texto, observa-se que em média foi a rodada em que os alunos somaram mais pontos.

Após o tempo predeterminado para as devidas respostas dos educandos, o professor fez correções coletivas, ou seja, individualmente recolheu a figura de cada aluno(a) e posteriormente demonstrando para a turma, indagou ao grupo se a resposta estava ou não correta. Porém, o diálogo entre o professor e alunos(as) foi frágil, pois o docente somente obteve devolutivas dos educandos quando estes foram diretamente questionamentos, o que pode-se verificar nas falas constantes do professor abaixo citadas:

“Pessoal está certa ou errada a resposta?”;

“Respondam gente, o que vocês acham?”;

“Vamos lá digam, vocês têm que corrigir seus colegas”.

No decorrer das correções da pergunta sobre o arremesso de peso, o(a) aluno(a) 03 apontou a figura do lançamento do dardo, o que fez o professor perguntar por que estaria mostrando uma figura tão antagônica em relação ao que estava sendo cobrado na atividade. O(A) aluno(a) indecisamente produziu o seguinte diálogo com o professor:

“É dardo.” (Aluno(a) 03);

“Mas por que você mostrou o dardo? Não entendeu a pergunta?” (Professor);

“Entendi.” (Aluno(a) 03);

“Mas o que houve então?” (Professor);

“A aluna permaneceu calada...” (Observações do Professor).

Posteriormente na segunda rodada, observou-se que os(as) alunos(as) 02 e 05 se mostraram menos motivados em responder as perguntas. O professor percebendo este aspecto, mencionou com o grupo qual das rodadas de perguntas realizadas até o momento estaria sendo a mais difícil, e logo os alunos se manifestaram:

“A que tem o tempo, por que faz a cabeça da gente pensar.” (Aluno(a) 02);

“Acho que a primeira por que é mais rápida.” (Aluno(a) 04).

Também no decorrer desta rodada de perguntas, o professor ao retratar-se sobre a fase do deslocamento do arremesso de peso, e especificando o momento da atividade em que se realizava as correções coletivas, percebeu por meio de análises das figuras apresentadas pelos educandos, que os(as) alunos(as) 01 e 02 se equivocaram ao apontarem a figura da fase do lançamento do disco. Após análises criteriosas nos áudios produzidos pelos participantes da

pesquisa durante a respectiva rodada de perguntas, percebeu-se que o professor no momento de fazer o questionamento aos(as) alunos(as), confundiu-se oralmente:

“Agora vocês vão mostrar a figura do deslocamento do disco”.

Aproximadamente após 20 segundos do equívoco, o professor corrigiu seu comando e novamente alertou os alunos:

“Ah não, corrigindo, do arremesso do peso, eu acabei me confundindo”.

Nessa mesma rodada, quando o professor perguntou sobre a empunhadura do dardo, os(as) alunos(as) 04 e 02 acabaram se confundindo e apontaram para a figura da fase de aceleração do dardo. Quando questionados(as) pelo professor nos momentos de correções, os(as) alunos(as) produziram os seguintes diálogos:

“O que ele está fazendo com o dardo?” (Professor)

“Segurando com a mão.” (Aluno(a) 02);

“Vocês perceberam os movimentos da perna do atleta?” (Professor);

“Sim.” (Aluno(a) 05);

“Tá correndo.” (Aluno(a) 02).

Na última sequência da atividade, o professor percebeu por meio das observações e controle do tempo de desenvolvimento das atividades pelos educandos, que estes tiveram facilidades em organizar as figuras conforme a sequência das provas, pois em menos de dois minutos todos os alunos já tinham efetuado corretamente a organização. Também alguns(mas) alunos(as) 03 e 05 nessa etapa final da aula, se mostraram com menos motivações e apresentaram sintomas de cansaço, como suspiros profundos e bocejos.

Contudo, ao observar o quadro produzido pelo pesquisador sobre os resultados da avaliação teórica, foi nessa rodada de perguntas que houve na soma geral dos pontos o maior número dos erros de respostas. Os(as) alunos(as) confundiram-se ao analisar um grupo de figuras semelhantes, pois foram três figuras destinadas para cada prova, levando os(as) alunos(as) principalmente se equivocarem na pergunta relacionada a empunhadura do peso. Porém, ao serem questionados se o modelo de organização sequencial das figuras facilitava o desenvolvimento das respostas, somente dois(uas) alunos(as) comentaram:

“Sim, fica mais fácil de se organizar.” (Aluno(a) 05);

“É mais fácil por que dá pra ver melhor.” (Aluno(a) 02).

No final desta rodada, e respectivamente da parte teórica da avaliação diagnóstica, o professor comentou com os(as) alunos(as) que posteriormente seria dada continuidade a avaliação, mas desta vez, efetivada por meio de atividades práticas e nas dependências externas da escola.

Contudo, os dados coletados na avaliação teórica foram analisados qualitativamente pelo pesquisador para definir o planejamento das próximas aulas do Experimento Didático-Formativo. Dentre eles, o professor destacou e utilizou como parâmetros obtidos os seguintes aspectos: cada aluno participante da pesquisa organizou-se de forma singular; atividades com regras e tempos definidos podem motivar e proporcionar maiores responsabilidades aos educandos; os(as) alunos(as) participantes da pesquisa apresentam níveis de aprendizagem distintos; atividades repetitivas e intensas podem gerar cansaço e desmotivação aos(as) alunos(as); o(a) aluno(a) 04 utilizou principalmente a parte visual para desenvolver suas tarefas de ensino e comunicações; existiam maiores níveis de afinidade entre os(as) alunos(as) 01 e 03, todos os educandos possuíam conhecimentos prévios básicos em relação às técnicas dos arremessos e lançamentos.

Na segunda etapa das aulas, o professor e os alunos se direcionaram para o campinho de grama ao redor da escola, novamente as cadeiras foram utilizadas como recursos para a organização dos alunos no espaço para a realização das atividades, as mesmas foram organizadas em fileiras e próximas umas das outras. Ao convidar os(as) alunos(as) a se sentarem nas cadeiras, o professor percebeu que as meninas prosseguiram unidas, mas não produziram nenhuma forma de diálogo.

Posteriormente, ao dar início a avaliação prática, o pesquisador se distanciou da maioria dos(as) alunos(as) e convidou somente o(a) 02 e o(a) 04 para auxiliar na organização dos espaços para o desenvolvimento das atividades. Nesse instante de distanciamento dos alunos, as meninas que estavam próximas às cadeiras desenvolveram constantes diálogos, que por sua vez, fez o professor chamar a atenção delas. Ao analisar os áudios produzidos pelos(as) alunos(as) 03, 01 e 05, constatou-se diversas falas sobre assuntos que não estavam condizendo com os conteúdos das aulas.

“Aquele menina lá, fica falando.” (Aluno(a) 03);

“Ai ai com vc. (Sons de risos...).” (Aluno(a) 05);

“(Sons de risos...).” (Aluno(a) 01).

Ainda, o professor dando sequência as explicações do desenvolvimento das atividades, mencionou aos alunos os seguintes procedimentos:

“Na primeira rodada todos os alunos devem ficar de costas para o aluno que está realizando o exercício predeterminado; cada educando terá antecipadamente ao momento da efetivação da atividade oportunidades de analisar às figuras relacionadas as fases do arremesso de peso; já na próxima sequência, além de continuarem a obter informações prévias através das figuras, ainda poderão observar seus colegas realizando as atividades.”

Contudo, não houve questionamentos por parte dos(as) alunos(as) e o professor seguiu com o andamento da aula. Porém, no decorrer das atividades seguintes, o professor novamente teve que retomar as explicações parciais, visto que, os(as) alunos(as) não teriam compreendido todas as informações transmitidas naquele único e constante diálogo.

Abaixo segue o quadro 10 com os resultados quantitativos dos(as) alunos(as), sobre as atividades avaliativas práticas desenvolvidas no decorrer da avaliação diagnóstica.

Quadro 10: Atividade avaliativa prática

ALUNOS	Medida			Medida			MAIOR MEDIDA		
	1º Rodada			2º Rodada					
	PESO	DISCO	DARDO	PESO	DISCO	DARDO	PESO	DISCO	DARDO
Aluno(a) 01	2.36	5.40	ERRO	2.46	6.01	ERRO	2.46	6.01	ERRO
Aluno(a) 03	2.80	3.54	ERRO	2.96	4.20	ERRO	2.96	4.20	ERRO
Aluno(a) 05	2.80	3.77	ERRO	3.03	5.30	5.90	3.03	5.30	5.90
Aluno(a) 02	2.50	ERRO	ERRO	2.60	ERRO	4.05	2.60	ERRO	4.05
Aluno(a) 04	2.61	3.60	ERRO	1.05	3.65	ERRO	2.61	3.65	ERRO

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Nos momentos da realização da atividade do arremesso de peso, o professor utilizou somente a oralidade e teve que retomar as explicações individuais sobre o funcionamento da tarefa, visto que, ao realizar questionamentos construtivos com os(as) alunos(as) no decorrer do desenvolvimento das atividades de ensino, os mesmos permaneceram em silêncio. Também chamou novamente a atenção do grupo sobre o respeito às normativas, já que os(as) alunos(as) 03, 05 e 01, conversavam paralelamente nos momentos das explicações do professor e seguidamente olhavam para os espaços específicos dos arremessos e lançamentos. Abaixo segue, o diálogo do professor exigindo mais atenção e responsabilidades dos educandos:

“Meninas vocês prestaram a atenção que o professor falou que tinham que ficar de costas?”
“Virem meninas para aquele lado”.

Na primeira rodada, o(a) aluno(a) 02 se candidatou para dar início a sequência dos arremessos, já o(a) aluno(a) 05 deu continuidade a atividade, realizando o arremesso de peso, mas sem nenhum questionamento deles ao professor. Ressalta-se, que através de filmagens específicas dos comportamentos dos(as) alunos(as) nos momentos em que estavam inativos e esperando a vez para desenvolver a atividade, percebeu-se que o(a) aluno(a) 04 desde o início da rodada de tarefas deixou de ficar de costas ao arremessador e efetuou observações constantes em todos os momentos das realizações das atividades pelos seus colegas antecessores.

Contudo, ao chegar à sua vez, o(a) aluno(a) 04 não efetuou a análise das figuras como os demais, e imediatamente se direcionou na área do arremesso de peso para efetivar sua performance. Nesse instante, o professor o alertou através de gestos sobre a necessidade de observar as figuras, o(a) aluno(a) retornou para desenvolver as análises, porém de forma superficial.

Outro fator importante para as análises, são os áudios produzidos por alguns(mas) alunos(as) no decorrer da rodada de atividades. Observou-se que os(as) alunos(as) 01, 05 e 03 prosseguiram conversando sobre assuntos não relacionados aos conteúdos da aula e quando questionados(as) pelo professor sobre qual seria o tema das conversas coletivas, uma única aluna respondeu:

“Ah, estamos falando dos bonitões.” (Aluno(a) 05).

Dando sequência a próxima rodada da atividade do arremesso de peso, o pesquisador levou em consideração o que teria combinado antecipadamente com os(as) alunos(as), e indicou para se posicionarem em suas cadeiras na direção dos espaços das provas, pois poderiam desenvolver observações mútuas. Nesse sentido, no decorrer do desenvolvimento da atividade, os(as) alunos(as) 02 e 04 observaram constantemente os(as) colegas que estavam desenvolvendo individualmente o arremesso de peso, ao contrário dos(as) alunos(as) 05 e 03 que posicionaram-se lateralmente nas cadeiras e realizaram muitas conversas.

Contudo, evidencia-se através dos dados coletados na avaliação, que nessa respectiva rodada da atividade, apesar dos erros técnicos ainda persistirem, pelo fato de nenhum(a) aluno(a) ter realizado o movimento de deslocamento, no geral as medidas das marcas foram superadas. Exceto, o(a) aluno(a) 04 que teve a marca inferior a rodada anterior da atividade.

Partindo para o desenvolvimento da atividade de ensino sobre o lançamento de dardo, esta prosseguiu com as mesmas normativas da prova anterior. Porém, os relatórios descritos pelo professor, apontaram que a performance técnica dos alunos na primeira rodada apresentou

defasagens, pois ninguém conseguiu concretizar corretamente as fases do lançamento de dardo. Os alunos não conseguiram se situar no espaço correto da prova e tão pouco fazer o dardo cravar no chão. Ainda, os educandos não tiveram a percepção de realizar a corrida de aceleração e quando questionados pelo professor sobre esse aspecto, as respostas foram as seguintes:

“Sim, acho que é aqui mesmo que faz o lançamento.” (Aluno(a) 02);

“É professor.” (Aluno(a) 05);

“Acho que tá certo.” (Aluno(a) 03);

“Aham.” (Aluno(a) 01).

Vale ressaltar, que se observou por meio das poucas interações entre os alunos, que o(a) 02 foi o educando mais participativo e propulsor de diálogos, possuindo um espírito de liderança frente aos demais colegas, exercendo influência nas opiniões do grupo. Ainda, na mesma lógica de raciocínio, este(a) aluno(a) foi quem iniciou a sequência do lançamento de dardo, sendo também o que primeiramente questionou o professor sobre a sua performance na atividade avaliativa.

Abaixo segue o quadro 11, contendo os relatórios descritivos do professor pesquisador sobre os arremessos e lançamentos dos alunos efetivados na avaliação diagnóstica.

Quadro 11: Relatórios descritivos

1ª Rodada

<p>Aluno(a) 01 - Peso = Realizou a empunhadura; não fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.</p> <p>Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; não desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo não caiu cravado ao chão.</p>
<p>Aluno(a) 03 - Peso = Não realizou a empunhadura; não fez a corrida do deslocamento; afastou o peso da linha do ombro.</p> <p>Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; não desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo não caiu cravado ao chão.</p>
<p>Aluno(a) 05 - Peso = Realizou a empunhadura; não fez a corrida do deslocamento; afastou o peso da linha do ombro.</p> <p>Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; não desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo não caiu cravado ao chão.</p>
<p>Aluno(a) 02 - Peso = Realizou a empunhadura; não fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.</p> <p>Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; não desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo não caiu cravado ao chão.</p>
<p>Aluno(a) 04 - Peso = Realizou a empunhadura; não fez a corrida do deslocamento; afastou o peso da linha do ombro.</p> <p>Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; não desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo não caiu cravado ao chão.</p>

2º Rodada

Aluno(a) 01 - Peso = Realizou a empunhadura; não fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.
Aluno(a) 03 - Peso = Realizou a empunhadura; não fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.
Aluno(a) 05- Peso = Realizou a empunhadura; não fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.
Aluno(a) 02 - Peso = Realizou a empunhadura; não fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.
Aluno(a) 04 - Peso = Realizou a empunhadura; não fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Chegado ao final do tempo de duração do encontro, o professor pesquisador conversou com os(as) alunos(as) para dar continuidade a avaliação diagnóstica na semana seguinte, pois ainda deveria serem realizadas atividades práticas sobre o lançamento de dardo e disco, objetivando na busca de um número maior de dados sobre a realidade dos educandos e assim explorá-los qualitativamente. De forma unânime os(as) alunos(as) aceitaram seu pedido, sem questionamentos.

ANÁLISES DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DESENVOLVIDOS NAS AULAS

Após minuciosas análises dos dados e acontecimentos produzidos no contexto das aulas, coletados por meio de gravações de vídeos, áudios e avaliações objetivas, elencam-se alguns aspectos norteadores e relevantes presentes no decorrer do desenvolvimento das intervenções pedagógicas. Estes se articulam principalmente ao fator da interação entre professor e alunos(as), que de certa forma, também influenciou as participações dos(as) alunos(as) nas atividades de ensino apontadas na sequência:

- a) Em várias situações iniciais que se desenvolveram as atividades de ensino, alguns(mas) alunos(as) foram influenciados por colegas com maior autonomia no grupo ou pelo próprio professor, permitindo à eles desenvolverem atitudes semelhantes;
- b) Houve melhor compreensão dos(as) alunos(as) em relação às atividades de ensino que o professor explanou os procedimentos das atividades através de formas concretas de comunicação (gesto motor simbolizando quais seriam as ações a serem desenvolvidas);

- c) Os(as) alunos(as) buscaram se auto organizar nos espaços físicos das atividades, se posicionando em formações estratégicas que permitiram a observação exclusiva no professor;
- d) Constantemente o professor teve que retomar as explicações de forma parcial no decorrer das atividades;
- e) A comunicação entre professor e os alunos foi um dos aspectos importantes no decorrer do processo de ensino aprendizagem, visto que para o aluno (a) 04, a forma exclusiva do professor se comunicar através da gestualidade, influenciou nas interpretações e desenvolvimento das atividades deste educando. Contudo, em certos momentos de comunicações entre eles, as interpretações dos fatos por ambos foram fragilizadas;
- f) Percebeu-se que nos momentos em que os(as) alunos(as) se mantiveram continuamente desenvolvendo atividades de ensino com a presença direta e próxima do professor, demonstraram bons níveis de foco e concentração nas atividades. Em contrapartida, nos momentos das atividades individuais, os alunos que ficaram passivamente inativos aos direcionamentos do professor, desenvolveram assuntos irrelevantes e demonstraram desatenção às normativas das aulas;
- g) Os(as) alunos(as) raramente questionavam as ideias do professor, ou seja, sempre demonstraram que aprenderam ou entenderam suas explicações. Entretanto, em diversos momentos das atividades de ensino observou-se erros de respostas dos(as) alunos(as) e o surgimento de dúvidas em relação aos conteúdos;
- h) O nível de interações entre os(as) alunos(as) em momentos específicos das atividades de ensino teve influência direta da ação pedagógica do professor. Nessa perspectiva, as interações sociais autônomas entre os(as) alunos(as) foram praticamente irrelevantes frente ao processo de ensino aprendizagem, visto a existência de poucas produções de diálogos e reflexões entre eles(as) nos momentos de atividades de ensino teóricas;
- i) Mesmo havendo algumas aproximações sociais entre os alunos, cada educando desenvolveu e organizou individualmente suas atividades de ensino, de acordo com seus níveis de compreensões do conteúdo ou das características psicomotoras;
- j) Os alunos no decorrer de todas as atividades de ensino demonstraram necessidade de tempos diferenciados para as devolutivas. As atividades com tempo de duração predeterminado foram mais aceitas pelos alunos;
- k) O professor desenvolveu a avaliação com análises qualitativas e manteve o papel mediador durante as atividades de ensino;

- 1) O professor buscou analisar e anotar em fichas as devolutivas dos educandos, a fim de utilizar estes parâmetros para promover futuras metodologias de ensino aprendizagem no decorrer do Experimento Didático-Formativo.

6º encontro

O encontro configurou-se em dar continuidade no desenvolvimento da avaliação formativa, que por sua vez, seguiu princípios metodológicos/didáticos singulares às atividades de ensino efetivadas na semana anterior. Foi dada ênfase em analisar qualitativamente os dados coletados por meio das atividades práticas, buscando compreender os fatores globais que levaram a cada aluno(a) obter os respectivos resultados quantitativos referentes à organização estrutural da avaliação prática.

Ao iniciar a primeira aula, o professor orientou os educandos a levar da sala de Educação Física cadeiras e posicionarem-se livremente no campinho de grama ao redor da escola e também pediu auxílio aos alunos para transportar os materiais específicos do Atletismo (peso, disco, dardo e fita métrica) para utilizá-los novamente nas atividades práticas. Observou-se que somente os(as) alunos(as) 03, 01 e 05, desenvolveram atitudes frente às tarefas propostas pelo professor e levaram os instrumentos para o espaço externo da escola.

Os educandos ao chegar no respectivo espaço orientado pelo professor, foram convidados a se auto organizarem em formato de círculo e sentarem-se nas cadeiras que estavam estrategicamente dispersas pelo pátio. As meninas logo em posse de suas cadeiras mantiveram-se próximas, porém organizaram-se em fileiras. Os(as) alunos(as) 02 e 04 tiveram dificuldades em posicionar-se e inserir-se no grupo, visto que as meninas isolaram o restante do grupo.

Dessa forma, foi necessário o professor pegar a cadeira dos alunos e posicioná-las para que fosse organizado o formato estrutural pensado. Ainda, houve diálogos entre o professor e os(as) alunos(as) sobre a respectiva organização espacial da turma:

“Pessoal vocês sabem o que é círculo?” (Professor)

“Sim.” (Aluno(a) 05);

“Aham.” (Aluno(a) 01);

“Uma roda né.” (Aluno(a) 02);

“Então por que vocês não se organizaram?” (Professor);

“Nós estava esperando o professor mostrar.” (Aluno(a) 05).

Posteriormente, foi aplicado uma atividade lúdica de aquecimento e alongamentos, ao som de música os(as) alunos(as) deveriam dançar sentados nas cadeiras e quando estes sons

eram paralisados estrategicamente pelo professor pesquisador, todos os educandos deveriam trocar de posições. O número de cadeiras era inferior ao de participantes, que por sua vez, impossibilitava um(a) único(a) aluno(a) obter um respectivo lugar para sentar-se, levando este mesmo indivíduo ao centro do semicírculo para aplicar alongamentos aos demais colegas.

Através de análises sobre os comportamentos dos(as) alunos(as) na atividade, observou-se que ao iniciar a brincadeira, os(as) alunos(as) 04, 05 e 01 não se movimentavam nas cadeiras durante ao som da música e somente o 03 que além de se movimentar, cantava a letra da música que estava sendo tocada. Os(as) alunos(as) na primeira paralisação do som da música permaneceram imóveis, sendo necessário que o professor em voz alta e através de gestos, retomasse as explicações sobre o que eles deveriam fazer. Dessa forma, em voz alta ele explanou:

“Pessoal vocês têm que trocar de lugar. A música parou. Lembram que eu falei para vocês trocarem de lugar quando a música fosse paralisada? Entenderam agora?”

Contudo, dando continuidade na brincadeira o professor analisando o ritmo de velocidade das trocas de lugares percebeu que somente os(as) alunos(as) 05 e 01 melhoraram a atenção e se movimentaram quando a música parou. Nesse sentido, o professor ao paralisar a música, gestualizava, batia palmas e simultaneamente falava:

“Vamos turma, parou a música, corram, ainda tem lugares vazios, vai,vai,vai,vai...”

A partir dos estímulos do professor, todos(as) os(as) alunos(as) progrediram no raciocínio rápido e começaram a trocar de posições em menores tempos, entretanto devido às características físicas dos(as) alunos(as) 03 e 04, estes movimentaram-se mais lentamente que os outros colegas.

Os(as) alunos(as) 04 e 03, acabaram permanecendo várias vezes no centro do semicírculo para aplicar os alongamentos. Curiosamente, o professor percebeu que os exercícios de alongamentos efetuados por eles(as), foram os mesmos que tinham efetuados no encontro da semana anterior, ou seja, desenvolveram alongamentos parados e com baixo nível de complexidade. Em busca de compreender qual seria os motivos para esse fato, o professor produziu o seguinte diálogo com os(as) alunos(as):

“Puxa vida vocês gostam desses alongamentos né, semana passada vocês já aplicaram eles, afinal de contas por que vocês repetiram esses exercícios?” (Professor);

“E mais fácil pra eu fazer.” (Aluno(a) 03);

“Entendi, então vocês fazem os exercícios que vocês acham mais fáceis?” (Professor);

“Sim. Minha perna dói se eu esticar.” (Aluno(a) 03).

Já o aluno (a) 04, quando questionado através de gestos pelo professor, deu risadas e sinalizou com um sinal de “positivo”. Contudo, o professor percebendo suas dificuldades, adaptou alguns procedimentos na brincadeira, fazendo este aluno se organizar em duplas com o(a) colega 02, o que melhorou significativamente sua participação, não retornando mais ao centro do círculo. Na última rodada de parada da música, o professor alterou alguns procedimentos: Não falou e nem fez gestos sobre a necessidade deles em trocar de lugares, fazendo com que os(as) alunos(as) 04 e 02 permanecessem em seus locais intactos. Compreendeu-se que os respectivos educandos buscaram novas estratégias de se relacionar com a atividade, ou seja, em vez de prestarem atenção na música, davam ênfase somente nos comandos do professor ao efetivarem as trocas de lugares.

Após a atividade de raciocínio lógico da fase preparatória da aula, o professor ainda desenvolveu outra brincadeira que auxiliou os(as) alunos(as) a manipularem o disco, o peso, o dardo e a fita métrica. Primeiramente, orientou para que a turma se dividisse em dois grupos, as meninas rapidamente se organizaram e formaram um grupo com três participantes, já os dois meninos acabaram se aproximando, pois restaram somente eles para formar um outro grupo.

Dando sequência na atividade, o professor explicou e demonstrou por gestos o que seria desenvolvido, uma atividade competitiva de caça ao tesouro, ou seja, cada grupo deveria esconder um dos instrumentos do Atletismo na sala de Educação Física, para que posteriormente os(as) colegas do grupo contrário pudessem achar. Nesse momento o professor perguntou aos alunos:

“Quais são os materiais do Atletismo que vocês trouxeram da sala?”

Porém, somente dois alunos se manifestaram:

“O peso, disco e dardo.” (Aluno(a) 05);

“Disco e dardo.” (Aluno(a) 02).

Deve-se ressaltar que o(a) aluno(a) 02, antecipadamente ao responder à pergunta do professor, correu ligeiramente próximo aos materiais trazidos da sala, e somente observando-os deu sua resposta. Já os(as) demais alunos(as) não promoveram devolutivas e também se encaminharam próximos aos materiais didáticos.

O professor dando continuidade as explicações das normativas da brincadeira, falou aos(as) alunos(as) que na atividade seriam dois instrumentos para cada grupo esconder/achar e também seria cronometrado o tempo que cada equipe levaria para achar os objetos, já que o menor tempo definiria o grupo vencedor. Contudo, mesmo o professor relatando aos(as)

alunos(as) as devidas normativas, em todos os momentos da atividade, os acompanhou diretamente e determinou comandos fragmentados para que o funcionamento da atividade prosseguisse, os instrumentos direcionaram aos posicionamentos dos educandos em relação aos espaços físicos e estimularam diálogos entre os educandos de ambos os grupos. Abaixo segue algumas frases de comandos que justificam a participação constante do professor no direcionamento da brincadeira:

- “- *Fiquem encostados na parede meninas;*
- *Agora procurem os materiais;*
- *Perguntem para eles onde que esconderam o objeto;*
- *Digam para os meninos se estão perto do peso;*
- *Agora venham, procurem na sala;*
- *Conversem entre vocês meninos, parece que só um aluno está na equipe.”*

Na efetivação da brincadeira, percebeu-se que as meninas nos momentos de esconder e procurar os objetos produziram muitas conversas sobre quais seriam os lugares a definir, sendo que este grupo foi o que optou por esconder os objetos nos lugares mais difíceis de achar (dentro do pneu e gaveta do armário). Ao contrário, os meninos além de não dialogarem entre si, somente o aluno 02 foi quem escondeu os objetos, e tão pouco deu oportunidades ao 04 de opinar. Nesse sentido, foi observado pelo pesquisador que em certo momento da atividade, o aluno 04 demonstrou gestos de insatisfação com as ações do colega, fazendo o professor imediatamente questionar o educando 02 sobre esse fator, o que gerou as seguintes respostas orais do aluno:

“Ele não entende a gente, e eu tento fala por gesto pra fazer ele entende, mas é difícil um pouco”; (Aluno(a) 02).

Nessa perspectiva, o professor em conjunto com os dois alunos, retomou as conversas sobre a necessidade de todos os educandos terem oportunidades de participar das atividades de ensino da disciplina e também fez o pedido para o aluno 02 observar com maior intensidade as ações e sentimentos de seu colega e oportunizar de forma igualitária suas escolhas. Contudo, na sequência da atividade foi o aluno 04 que optou pelo lugar de esconder o objeto (embaixo do colchonete), porém as meninas foram atenciosas e em menos de um minuto acharam. Quando as meninas acharam o respectivo objeto, o professor mencionou a turma que elas tinham levado 1:35 segundos e os meninos 3.22 segundos e consecutivamente fez uma pergunta para a turma:

“Qual equipe achou antes e quem leva o ponto?” (Professor);

“Nós professor.” (Aluno(a) 01);

“Fomos melhor.” (Aluno(a) 05).

Em contrapartida, os meninos 02 e 04, não responderam o professor, ficaram em silêncio, como se não houvesse entendimento por parte deles em relação ao propósito de competição estabelecido na brincadeira.

O resultado final da atividade foi de 2 a 0 pontos para as meninas, e ocorreu uma diferenciação de tempo para achar os instrumentos muito relevantes em relação aos meninos. Em relação a esse aspecto, também deve-se considerar que a cada rodada da brincadeira, os(as) alunos(as) dos dois grupos melhoram suas performances, e ainda os educandos automaticamente se organizaram com maior facilidade no desenvolvimento das atividades. A primeira rodada de esconder/achar o disco, foi concluída pelos(as) alunos(as) no tempo de 6:08 segundos, já na última efetuou-se em apenas 3.47 segundos. Os(as) alunos(as) demonstraram na última rodada facilidade em dar sequência no desenvolvimento da brincadeira, pois melhoraram a compreensão do espaço. Entretanto, como o principal objetivo da brincadeira era de aquecimento corporal, o professor parabenizou a participação de todos os(as) alunos(as) independentemente dos resultados.

Partindo para a organização e desenvolvimento das atividades práticas avaliativas, o professor dessa vez, pediu para os(as) alunos(as) organizarem coletivamente os espaços físicos, e que fosse de forma similar a aula anterior, pois foram adotados os mesmos procedimentos de desenvolvimento das atividades. Os(as) alunos(as) tiveram muitas dificuldades em desenvolver esta tarefa de forma coletiva, pois inicialmente o(a) aluno(a) 05 demonstrou relembrar as ações desenvolvidas na semana anterior, e manipulou individualmente os materiais didáticos (cones e instrumentos do Atletismo). Nessa perspectiva o professor paralisou a atividade e mencionou aos(as) alunos(as):

“Pessoal, eu falei para vocês se ajudarem e só a aluna 05 que está organizando sozinha a atividade. Conversem, reflitam, se ajudem que ficará mais fácil. ”

Porém, observou-se que os demais alunos(as) pouco interagiram. Ainda, em certo momento da aula quando a aluna 01 estava posicionando os cones incorretamente ao propósito da atividade de arremesso do peso, a aluna 05 produziu disfarçadamente risos, e quando questionada pelo pesquisador, ela respondeu:

“Ela não sabe montar certo os cone e eu tenho vergonha de dizer pra ela.” (Aluno(a) 05).

Diante das falas da aluna, o professor falou para ela que os outros alunos necessitavam de auxílios e que não era vergonha alguma ela ajudar, visto que, estavam em um ambiente coletivo. Após, a aluna 05 conversou com a colega 01 e logo foram juntas organizar o espaço do arremesso. Os alunos(as) 03 e o 04, não progrediram nas ações individuais de organizações dos materiais didáticos, porém se mostraram atentos e observaram as ações efetivadas pela aluna 05. Já o aluno(a) 02, estava muito empolgado em participar da atividade, porém para fazer algo, primeiramente perguntou para a aluna 05 quais eram as tarefas que ele poderia efetuar.

Após a efetuação da organização estrutural dos espaços das atividades, os(as) alunos(as) deram continuidade a rodada de lançamento do dardo, que foi interrompida na aula anterior devido à falta de tempo. No decorrer das atividades, o professor somente efetivou as observações e anotações, visto que, se tratava de uma avaliação e não queria influenciar nas devolutivas dos educandos. Contudo, ficou surpreso com as performances dos(as) alunos(as), pois ao contrário da semana anterior, todos os educandos realizaram o lançamento do dardo no espaço determinado e algumas técnicas foram aplicadas corretamente. O pesquisador observou que foram os(as) alunos(as) mais focados e participativos na organização dos materiais didáticos que demonstraram melhoras nas técnicas no lançamento de dardo. Os(as) alunos(as) 05 e o 02, foram os únicos(as) que apresentaram boa performance em relação a fase específica do lançamento, fazendo o dardo cair cravado no chão. Já em relação a fase de aceleração, todos(as) realizaram, porém cada um(a) à sua maneira, alguns com maior velocidade (02 e 01) e outros com ritmos reduzidos (04, 05 e 03).

Já na atividade do lançamento de disco, algumas defasagens técnicas foram apresentadas pelos educandos, principalmente relacionada a empunhadura e a fase do giro. De forma unânime, os(as) alunos(as) seguraram o disco com a palma da mão aberta e somente o(a) aluno(a) 02 e o(a) 05 desenvolveram o movimento do giro.

Abaixo segue o quadro 12 elaborado pelo autor, contendo os relatórios descritivos do professor pesquisador, sobre as performances dos(as) alunos(as) nas atividades de lançamentos.

Quadro 12: Relatórios descritivos

1º Rodada

01 - Disco = Realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.
03 - Disco = Não realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.
05 - Disco = Não realizou corretamente a empunhadura; fez o giro; lançou no espaço correto.
02 - Disco = Realizou corretamente a empunhadura; fez o giro; não lançou no espaço correto.
04 - Disco = Não realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.

2º Rodada

<p>01 - Dardo = Realizou a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; fez o lançamento parado; desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo não caiu cravado ao chão.</p> <p>Disco = Realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.</p>
<p>03 - Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; desenvolveu o lançamento no espaço correto; não parou na linha limite do Lançamento; o dardo caiu cravado ao chão.</p> <p>Disco = Não realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.</p>
<p>05 - Dardo = Realizou a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo caiu cravado ao chão.</p> <p>Disco = Não realizou corretamente a empunhadura; fez o giro; lançou no espaço correto.</p>
<p>02 - Dardo = Realizou a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo caiu cravado ao chão.</p> <p>Disco = Realizou corretamente a empunhadura; fez o giro; não lançou no espaço correto.</p>
<p>04 - Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo não caiu cravado ao chão;</p> <p>Disco = Não realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.</p>

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

O professor ainda observou que todos(as) os(as) alunos(as) realizaram igualmente as movimentações corporais nas duas rodadas do lançamento de disco, que conseqüentemente, acabaram reproduzindo os mesmos erros técnicos. Nessa perspectiva, o professor pesquisador buscando compreender esse fenômeno, no final da atividade relatou aos(as) alunos(as) sobre os erros técnicos por eles(as) efetivados, e na sequência, ainda perguntou quais eram suas próprias percepções sobre seus lançamentos. Os(as) alunos(as) responderam:

“Eu acho que fiz certo né.” (Aluno(a) 05);

“Fiz certo.” (Aluno(a) 01);

“Eu fiz que nem os outros”. (Aluno(a) 03);

“Eu não sabia que estava errado, fui fazendo do meu jeito e o professor ficou quieto (sons de risos)” (Aluno(a) 02).

Já o(a) aluno(a) 04, foi questionado através da comunicação gestual e sua resposta derivou-se através do balanço da cabeça verticalmente, não havendo exatamente uma compreensão exata por parte do professor. Contudo, o professor pesquisador refletiu sobre as respostas dos educandos, e compreendeu que talvez devido ele não fazer as correções das ações dos alunos nos momentos específicos das atividades, fez com que eles não obtivessem parâmetros para analisar suas próprias performances e simultaneamente, repetiram de forma semelhante os movimentos nas duas rodadas da atividade.

Ao finalizar o encontro, o professor apresentou aos educandos os dados coletados por meio da avaliação diagnóstica. O intuito foi desenvolver maiores níveis de responsabilidades aos(as) alunos(as), já que além do professor parabenizá-los pelos seus acertos, também indicou as defasagens. Paralelamente aos diálogos, alguns alunos(as) questionaram:

“Nossa quanto erro.” (Aluno(a) 02);

“Meu Deus do céu, não sabia que tinha errado tanto.” (Aluno(a) 05).

Nessa perspectiva, o professor cobrou melhores participações dos(as) alunos(as) nas aulas seguintes, e ressaltou que os erros também fazem parte do processo de ensino aprendizagem e que por meio deles também se evolui.

ANÁLISES DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DESENVOLVIDOS NAS AULAS

Os fatos vivenciados e produzidos pelos(as) alunos(as) e professor no decorrer das aulas, que consecutivamente resultou na finalização da atividade avaliativa diagnóstica, permitiram apontar alguns aspectos importantes que influenciaram nas participações efetivas dos(as) alunos(as) nos momentos preparatórios das aulas e posteriormente nas atividades específicas da avaliação prática, são eles:

- a) A utilização de metodologias de ensino baseadas na coletividade e ludicidade, despertaram melhoras na socialização e participações de alguns(mas) alunos(as) nas atividades de ensino;
- b) As estratégias didáticas de aproximações físicas entre os(as) alunos(as) não promoveram a socialização e coletividade, visto que, os níveis de interações foram influenciados principalmente pelas formas que cada um(a) se comunicou e interagiu perante o grupo;
- c) Os comandos e direcionamentos individuais estabelecidos pelo professor, foram essenciais para o desenvolvimento das atividades de ensino por parte dos(as) alunos(as);
- d) Cada aluno(a) buscou estratégias para se auto organizar no decorrer das atividades de aquecimento;
- e) Os exercícios de alongamentos foram aplicados de formas diferenciadas e relacionados com as especificidades da amplitude do gesto motor de cada educando;
- f) O professor utilizou da sequência didática de ensino nas aulas;
- g) Observou-se por meio da avaliação diagnóstica que cada aluno(a) possui níveis de conhecimentos motores diferenciados em relação aos conteúdos científicos abordados, os quais foram demonstrados nas atividades práticas pelos educandos através de suas movimentações específicas;

- h) Nas atividades coletivas houve o isolamento social do(a) aluno(a) 04, principalmente devido às dificuldades de comunicar-se com os(as) demais colegas, foi necessário o professor conscientizar o grupo sobre essa questão;
- i) Houve poucas interações entre os(as) alunos(as), e quando ocorreu foi devido a indução do professor;
- j) Foi necessário o professor realizar adaptações procedimentais de atividades que não foram planejadas antecipadamente, a fim de oportunizar as participações de todos(as) os(as) alunos(as).
- k) Nos momentos em que o professor atuou de forma passiva nas atividades de ensino, os(as) alunos(as) mesmo efetivando ações, tiveram dificuldades de direcionamentos às normativas das atividades;
- l) As atividades de ensino facilitaram as compreensões e assimilações dos(as) alunos(as). Embora, em diversos momentos das atividades de ensino percebeu-se que os(as) alunos(as), somente por explicações orais ou gestuais, não assimilaram as normativas das brincadeiras.

7º encontro

Este encontro teve como objetivo principal possibilitar a aquisição de conhecimentos aos(as) alunos(as) sobre as etapas e fases do arremesso de peso, através da relação entre teoria e a prática. Inicialmente o professor em sala de aula, teve uma conversa com os(as) alunos(as) explicando o funcionamento de como seriam desenvolvidas as atividades. O professor pesquisador explicou todo o desenvolvimento das atividades. Em contrapartida, os(as) alunos(as) não produziram questionamentos e problematizações sobre o assunto, permaneceram sentados em suas cadeiras, quietos e olhando para o professor.

O professor prosseguiu com as explicações das atividades, mencionando aos(as) alunos(as) que no momento teórico do encontro seria elaborado pelo grupo um cartaz sobre as fases do arremesso de peso, e para sua elaboração seriam utilizados recursos tecnológicos, ou seja, os(as) alunos(as) deveriam ir até ao laboratório de informática e individualmente pesquisar na internet informações sobre o assunto para posteriormente realizar coletivamente um cartaz.

Ainda, cada aluno(a) deveria compartilhar seus conhecimentos e informações advindas da pesquisa. Na tentativa de verificar se os(as) alunos(as) tinham afinidades no manuseio dos computadores o professor perguntou-lhes:

“Galera quem de vocês sabe pesquisar na internet?”

Eles responderam:

“Acho que sei um pouco né, nunca mexi mais acho que se experimenta alguma coisa sai”.

(Aluno(a) 02)

“Aham.” (Aluno(a) 01);

“Sei.” (Aluno(a) 05).

Nesse momento, o professor percebeu que no grupo somente alguns alunos(as) talvez conseguiriam efetivar a pesquisa, decidiu então adaptar a atividade e organizou de forma diferenciada, ou seja, abordou estratégias vinculadas ao trabalho coletivo, cada educando desenvolveu uma ação fragmentada na atividade. Ainda no mesmo ritmo de conversa, mencionou aos educandos que as escolhas das ações individuais deveriam ser efetivadas por votações coletivas entre os(as) alunos(as) e estabeleceu as seguintes funções: o pesquisador seria responsável em pesquisar no computador informações sobre o assunto; dois alunos(as) deveriam elaborar desenhos na cartolina e por último duas pessoas explicariam ao grupo o que estava explícito no cartaz.

Nesse instante, o professor perguntou aos(as) alunos(as) se achavam melhor desenvolver a atividade dessa forma e alguns alunos responderam:

“Agora sim, eu que não sei direito vou fazer outra coisa.” (Aluno(a) 02);

“Fica melhor, eu sei desenhar.” (Aluno(a) 05);

“Aham.” (Aluno(a) 01).

Em seguida, os(as) alunos(as) foram convidados a ir até o saguão da escola para desenvolverem as atividades de ensino. Nesse espaço havia computador, data show e uma tela para a projeção das imagens. Ao chegar no respectivo espaço, o professor orientou por meio da oralidade e gestualidade os(as) alunos(as) se dividirem em torno das funções pré-estabelecidas anteriormente. Contudo, nesse momento o professor não percebeu nenhuma ação dos(as) alunos(as), pois permaneceram sentados em seus lugares, sem produzir nenhum diálogo e tão pouco desenvolverem alguma iniciativa.

Assim, o professor na busca de reorganizar os(as) alunos(as) diante da tarefa, mencionou novamente em voz alta cada função da atividade teórica, e ainda oportunizou um tempo para que decidissem coletivamente quem seria o responsável em desenvolver as respectivas funções.

“Conversem pessoal, vamos, decidam entre vocês as funções da atividade, lembrem que é necessário haver o pesquisador, desenhistas e os que vão explicar”.

As falas do professor, resultaram somente em conversas coletivas entre os(as) alunos(as) 02 e 05, pois somente eles estabeleceram quais seriam suas ações próprias e também as de seus colegas. Os(As) demais alunos(as) quando foram escolhidos(as) pelos seus colegas

somente obedeceram, não questionaram e tão pouco, se negaram a participar da atividade. Ao término das designações das tarefas, os(as) alunos(as) se dividiram da seguinte forma: pesquisador (aluno(a) 01); desenhistas (alunos(as) 05 e 03) e os designados(as) para explicar os desenhos do cartaz (alunos(as) 02 e 04).

Ao iniciar a atividade de pesquisa, o(a) aluno(a) 01 dirigiu-se até o computador, entretanto o professor percebeu que o(a) mesmo(a) não conseguia digitar as teclas das palavras a serem pesquisadas, então teve que direcioná-lo(a) e auxiliar no manuseio do teclado, indicando-lhe digitar sequencialmente as letras das palavras.

Na sequência, após as imagens do arremesso de peso serem projetadas no telão, o professor teve que convidar os(as) alunos(as) desenhistas a se dirigirem até a cartolina que estava ao chão, para elaborar os desenhos das respectivas fases do arremesso de peso. Nesse instante, o grupo se dirigiu até a cartolina e cada um pegou um lápis, iniciando a produção de desenhos individualmente, portanto não seguiram as regras iniciais da atividade.

O professor pesquisador rapidamente explicou novamente que a atividade do desenho deveria ser realizada pelos dois(duas) alunos(as) que foram anteriormente designados. Contudo, o(a) aluno(a) 01 continuou a desenhar, dessa forma, o professor percebendo aquela situação inusitada perguntou-lhe:

“Você queria ter escolhido a função de pesquisadora?”.

Ele(a) respondeu:

“Não.” (*Aluno(a) 01*).

Nessa perspectiva, o professor pesquisador constatou que talvez os(as) alunos(as) não estivessem desenvolvendo as funções que realmente desejavam, assim adaptou alguns procedimentos na atividade: possibilitou que todos(as) desenhassem livremente na cartolina e também auxiliassem seus colegas em quaisquer ações previstas na atividade.

Os(as) alunos(as) no decorrer da elaboração dos desenhos, não desenvolveram nenhuma interação, ou seja, cada aluno elaborou seu desenho individualmente, silenciosamente e de formas diferentes: O(A) aluno(a) 05 elaborou seu desenho mais aperfeiçoado, relacionando as fases do arremesso de peso, já o(a) aluno(a) 01, desenhou um círculo e um objeto retangular; o(a) aluno(a) 03, desenhou uma menina segurando uma bola; o(a) aluno(a) 04, desenhou três pequenos círculos e o(a) aluno(a) 02, uma pessoa dentro de um círculo.

Partindo para o momento de apresentações dos desenhos do cartaz, o professor ordenou para os(as) alunos(as) 04 e 02 irem até à frente de seus colegas e apresentarem os desenhos. No entanto, os educandos apresentaram somente os desenhos produzidos por eles, e ainda, necessitou de questionamentos constantes do professor para efetivar o seguinte diálogo:

“Esse é o jogador.” (Aluno(a) 02);

“Mas o jogador está aonde? Explique aos seus colegas o que ele está fazendo. Qual é a fase do arremesso?” (Professor);

“Ele está pegando o peso e jogando, dentro da roda, tá segurando aqui perto da cabeça.” (Aluno(a) 02).

O(A) aluno(a) 04, quando questionado pelo professor através de gestos (o professor apontou para o cartaz e fez sinal de positivo para ele explicar os desenhos), demonstrou pelas suas movimentações das mãos, que o desenho condizia com uma pessoa segurando um instrumento em forma de círculo, permitindo a compreensão do professor que ele estaria se referindo ao arremesso do peso.

Após as explicações dos referidos alunos, o professor perguntou aos demais colegas:

“E daí pessoal, entenderam as explicações? ”.

E eles responderam:

“Mais ou menos.” (Aluno(a) 03);

“Entendi.” (Aluno(a) 05).

O(A) aluno(a) 01 não demonstrou nenhuma forma de resposta ao professor. Com base neste diálogo, o professor interpretou que as explicações dos(as) alunos(as) aos colegas estavam fragilizadas, nesse sentido comentou com o grupo que individualmente eles poderiam também explicar aos colegas seus respectivos desenhos. Nesse instante, os(as) alunos(as) se direcionaram individualmente ao sentido do cartaz e efetivaram as explicações da seguinte forma:

“Essas é as fase do arremesso de peso, quando ele pega, quando ele corre e arremessa.” (Aluno(a) 05);

“Ela tá segurando o peso.” (Aluno(a) 03);

“Segura o peso e aqui dentro joga.” (Aluno(a) 01).

Ainda, ao final das explicações dos desenhos pelos educandos, o professor com base em suas próprias interpretações e assimilações, desenvolveu conversas coletivas com o grupo, em torno de cada desenho proporcionando relações das atividades de ensino, com os conteúdos científicos relacionados às fases do arremesso de peso.

Deu-se continuidade à aula, porém de forma prática e no espaço externo da escola, o professor inicialmente convidou os(as) alunos(as) a realizarem o aquecimento. Para que a atividade se desenvolvesse, precisou subdividir os(as) alunos(as) em dois grupos, em um campo similar a quadra de Vôlei, pois foi uma atividade lúdica e competitiva entre as equipes. O

objetivo da atividade foi jogar constantemente bolinhas de tênis no campo da equipe adversária, vencendo a equipe que após o sinal de parada (apito) do professor, permaneceu com o número menor de bolinhas em seu campo. Inicialmente o professor ao redor dos(as) alunos(as) que se posicionavam em formato de círculo, explanou sobre o desenvolvimento das normativas da atividade de aquecimento, porém com poucos questionamentos dos educandos:

“Pessoal a atividade consiste em vocês ter que se dividirem em duas equipes e jogar bolinhas de papéis do lado da equipe adversária até o momento do professor apitar e parar o tempo e vai ganhar a equipe que tiver menos bolinhas no seu lado. Entenderam?” (Professor);

“Sim.” (Aluno(a) 05);

“Aham.” (Aluno(a) 01);

“Sim.” (Aluno(a) 02);

“Ah é assim.” (Aluno(a) 03).

Contudo, mesmo após as explicações iniciais do professor, desde o instante da atividade, ou seja, para organização das equipes, o professor teve que auxiliar diretamente os(as) alunos(as), visto que, ao orientar os educandos para realizarem as subdivisões do grupo, eles(as) não conseguiram formar, e tampouco distinguir o número correto de pessoas em cada equipe, previsto nas normas. Abaixo segue os diálogos do professor que justificam a necessidade dele em indicar comandos fragmentados de voz e gestos para que os alunos finalmente compreendessem as normativas:

“Pessoal eu preciso que vocês se organizem em duas equipes; vamos pessoal se dividam em uma equipe com três participantes e outra com dois; vocês não entenderam né, deixe que eu ajudo vocês; galera retornando as explicações, duas pessoas desse lado. Venham aqui vocês para formar uma equipe; agora vocês três venham comigo do outro lado; isso, agora sim deu certo, vamos iniciar a atividade.

No aspecto procedimental da atividade, cada aluno desenvolveu os arremessos das bolinhas em ritmos e formas diferentes: o(a) aluno(a) 04, não correu e somente andou e lançou as bolinhas com o braço esquerdo, já que o lado direito do seu corpo possui encurtamento de membros; o(a) aluno(a) 02 teve dificuldades em visualizar as bolinhas ao chão, solicitando o professor a todo momento, para que lhe direcionasse através de comandos de voz, porém mostrou-se veloz em sua locomoção pelo espaço da quadra; o(a) aluno(a) 05 compreendeu todas as normativas e desenvolveu os arremessos lentamente, devido sua baixa agilidade; o(a) aluno(a) 03 com falta de equilíbrio, poucas vezes desenvolveu a corrida e sempre pegou

somente as bolinhas ao seu redor para efetuar os lançamentos e o(a) aluno(a) 01 foi o que mais rapidamente desenvolveu as ações nas atividade.

Diante das características psicomotoras dos(as) alunos(as), o professor reorganizou a divisão de equipes de forma estratégica, permitindo um nível de competição igualitário entre as equipes e ainda, no decorrer da atividade estimulou-lhes para as práticas através de palavras motivacionais. Procurou auxiliá-los individualmente durante suas ações, levando em consideração suas dificuldades originadas pela deficiência.

Desse modo, ocorreram participações efetivas de todos(as) os(as) alunos(as) na brincadeira, percebeu-se que estavam animados e havia auxílios mútuos entre os colegas dos subgrupos, sendo demonstrado por eles através de sorrisos e ações coletivas no decorrer da atividade. Também após questionamentos do professor sobre alguns aspectos da atividade, os educandos efetivaram os seguintes diálogos:

“O que vocês acharam da brincadeira, tem alguma coisa a ver com o arremesso de peso?”
(Professor);

“E bom professor e animado fazer atividades assim eu gosto de arremessar, a gente tem que capricha para ajudar os outro da equipe.” (Aluno(a) 02);

“Na brincadeira nós fizemos igual o arremesso do peso.” (Aluno(a) 05);

“É legal.” (Aluno(a) 03).

Após o momento recreativo e inicial da aula, o professor organizou um círculo com os educandos para efetuar de forma coletiva as técnicas e fases do arremesso de peso. E ainda, posicionou o cartaz elaborado anteriormente pelos(as) alunos(as) ao lado deles(as), para utilizá-lo como apoio teórico das atividades práticas.

Ao iniciar as explicações, o professor se posicionou ao centro dos(as) alunos(as) para facilitar as visualizações de todos(as), primeiramente falou-lhes sobre as técnicas da empunhadura e utilizou uma bolinha de Tênis como material didático ao exemplificar concretamente suas falas. Ao final das explicações, perguntou-lhes qual era a relação daquele objeto com os desenhos por eles elaborados, indicando somente o(a) aluno(a) 05 para responder:

“É parecido com o peso, quando o jogador pega para arremessar.”

Os demais educandos permaneceram quietos e não transpuseram nenhuma informação sobre assuntos interligados a interface dos seus desenhos elaborados teoricamente, para com as ações práticas desenvolvidas naquele momento da aula. Diante disso, o professor dirigiu-se até

o cartaz, apontou para alguns desenhos e alertou os(as) alunos(as) sobre as relações entre a teoria e prática estabelecida, proporcionando o seguinte diálogo coletivo:

“Pessoal observem a bolinha que vocês estão segurando, não é igual ao peso? O círculo que vocês formaram é ou não parecido com o espaço do arremesso de peso?” (Professor);

“Sim é igual ao desenho.” (Aluno(a) 05);

“Sim.” (Aluno(a) 02);

“É.” (Aluno(a) 01);

“Então percebam que o que vocês estão fazendo é igual ao que foi desenhado.” (Professor).

No decorrer do exercício, cada aluno(a) em posse de uma bola semelhante à do professor, teve que segurar com as mãos na altura acima do ombro, e manusear a bola com as duas mãos, a fim de reconhecer o seu peso e formato. Os(As) alunos(as) 05, 01 e 02 realizaram o exercício no mesmo ritmo do professor e com facilidade; o(a) aluno(a) 04 não conseguiu realizar a empunhadura com ambas as mãos, devido suas dificuldades de desenvolver a coordenação motora fina, ocasionada pela paralisia parcial de membros; o(a) aluno(a) 03 teve muitas dificuldades em lançar a bolinha ao nível da altura do ombro, pois ao iniciar a movimentação do braço abaixou a mão na altura da cintura, não realizando corretamente o exercício proposto pelo educador.

Dessa forma, o professor constatou as dificuldades dos(as) alunos(as) 04 e 03 para desenvolver o exercício e que estavam desmotivados para à prática da atividade de ensino, assim estabeleceu algumas adaptações nas regras, permitindo-lhes pegar a bolinha com as duas mãos. Este fato, fez o(a) aluno(a) 04 melhorar a performance e permanecer realizando sem constrangimentos a atividade com os outros colegas. Porém, o(a) aluno(a) 03, continuou lançando a bolinha de forma errada, o professor então explicou de forma oral e individualmente as formas corretas de movimentar o braço, utilizando ainda como exemplos os desenhos do cartaz.

“Olha veja o desenho aqui, o peso tem que sair da altura do ombro, faça assim, olhe o professor e faça igual. ”

Entretanto, o(a) aluno(a) continuou a apresentar dificuldades e os erros de movimentações permaneceram, dessa forma, o professor paralisou a atividade coletiva e se aproximando do(a) aluno(a) segurou seu braço e o direcionou. Após esse momento, o(a) aluno(a) conseguiu efetuar o movimento corretamente e permaneceu realizando o exercício em conjunto com os demais.

Prosseguindo a atividade, o professor falou para os(as) alunos(as) realizarem a empunhadura e movimentarem-se rapidamente para o lado direito e esquerdo do círculo, para

que assim fosse relacionado o deslocamento do arremesso do peso construído teoricamente. Ao observar as movimentações iniciais dos alunos, notou-se que o(a) 05 e 01 foram os(as) únicos(as) que realizavam movimentos iguais ao gesto motor do professor, pois o 04, 02 e 03, não conseguiram movimentar-se lateralmente, permanecendo parados.

O professor ao perceber que as técnicas do deslocamento não foram efetivadas por todos(as) os(as) alunos(as) durante o referido exercício, diminuiu o ritmo da atividade e individualmente iniciou novamente as explicações, fazendo o uso do cartaz, da oralidade e de gestos. Por meio dessa estratégia metodológica, o(a) aluno(a) 02 aos poucos conseguiu efetivar as movimentações laterais, mas os outros dois alunos permaneceram com muitas dificuldades. O professor respeitou seus limites e defasagens físicas e ainda promoveu diálogos reflexivos com os alunos:

“Pessoal parem um pouco e escutem, esses alunos não conseguem desenvolver essa movimentação por causa de suas deficiências, então não quer dizer que não aprenderam os exercícios, mas sim realizam de formas diferentes. Lembrem que o professor falou isso, lá no início de nossas aulas, cada um faz de acordo com a sua forma”.

O professor ainda, ao estabelecer a sequência didática de ensino, logo em seguida através da oralidade ordenou aos educandos que realizassem coletivamente a fase do deslocamento e lançassem a bolinha para fora do respectivo círculo, a fim de desenvolver uma atividade que o grupo fosse capaz de simbolizar os princípios teóricos e técnicos do arremesso de peso propriamente dito. A atividade consistiu em que os(as) alunos(as) realizassem sequencialmente os arremessos da bolinha para fora do círculo formado por eles e efetuassem as fases e técnicas da modalidade.

Contudo, para explicar o desenvolvimento da atividade de ensino para os(as) alunos(as), o professor se posicionou ao centro do círculo e concretamente por meio de gestos demonstrou como seriam efetuada as movimentações, relacionadas às técnicas e fases da modalidade. Ainda mencionou aos(as) alunos(as) que os movimentos a serem efetivados por eles deveriam ser similares aos que foram apresentados. Na sequência, destinou um tempo de aproximadamente de dois minutos, para que individualmente realizassem as movimentações. A partir do final de cada rodada da sequência da atividade, o professor pesquisador retornou as explicações e enfatizou os erros e acertos produzidos pelos(as) alunos(as).

Dessa forma, após a primeira rodada de repetições da atividade, o professor percebeu que os(as) alunos(as) 04 e 03, ao contrário de seus colegas, desenvolveram as movimentações de forma incoerente aos seus comandos iniciais, pois o(a) aluno(a) 04 no momento de realizar o lançamento da bolinha, direcionou sua mão distantemente a linha do pescoço, tornando seu

arremesso inválido; já o(a) aluno(a) 03, na fase do deslocamento, correu frontalmente e ao lançar a bolinha movimentou os braços descoordenados em relação aos seus membros inferiores. Então, antecipadamente à próxima rodada de exercícios, o professor alertou os(as) alunos(as) sobre seus resultados e ainda alertou os dois alunos anteriormente citados, cobrando-lhes melhores performances motoras.

“Vocês dois prestem mais atenção, olhem aqui no professor e vejam como faz. Tudo certo agora? Vocês estão fazendo errado, pois o braço tem que ficar próximo ao nível da cabeça e as movimentações das pernas devem ser coordenadas com as mãos.”

Entretanto, mesmo após as explicações orais, os(as) alunos(as) continuaram repetindo os erros técnicos, assim o professor paralisou a atividade e auxiliou os(as) alunos(as) de forma individual. Em relação ao(a) aluno(a) 04, o professor segurou a sua mão de lançamento próxima à orelha e auxiliou à execução do arremesso, ainda disponibilizou um tempo de dois minutos para o(a) aluno(a) realizar três repetições do gesto motor estudado. O professor percebeu que o(a) aluno(a) no decorrer do exercício, aperfeiçoou seus movimentos e realizou as fases utilizando técnicas e as regras corretas do arremesso do peso.

Em relação ao(a) aluno(a) 03, mesmo o professor utilizando os mesmos métodos de ensino que foram eficazes para o(a) colega 04, os mesmos não foram suficientes para corrigir suas movimentações descoordenadas, pois ele(a) necessitou realizar os movimentos daquela forma, para que obtivesse maior equilíbrio corporal no momento de arremessar a bolinha, já que uma de suas pernas não proporciona a sustentação necessária para o seu peso. O professor percebeu que o(a) aluno(a) teve o autoconhecimento de suas potencialidades e defasagens físicas, realizando os movimentos da forma que obteve maior confiança. A partir desse fato o professor passou a dar importância e valorizar as especificidades desse(a) aluno(a), permitindo-lhe realizar o gesto motor da forma que fosse mais eficaz e objetiva.

Ao prosseguir para o momento final da aula, o professor a fim de avaliar os conhecimentos adquiridos pelos educandos, utilizou os cones e construiu um espaço semelhante ao local do arremesso de peso, ou seja, um círculo com medidas semelhantes às cobradas em provas oficiais e orientou os(as) alunos(as) que individualmente realizassem o arremesso de peso. Analisando as ações desenvolvidas por cada educando, observou-se que os(as) alunos(as) 05, 01 e 02, realizaram corretamente as técnicas e fases do arremesso, e produziram movimentações similares às já efetivadas no decorrer dos exercícios práticos anteriores. O(A) aluno(a) 03, realizou a fase de deslocamento frontalmente e permaneceu efetivando os movimentos de membros inferiores descoordenados em relação aos superiores, mas demonstrou uma melhora em relação a empunhadura, pois o peso foi lançado nas proximidades

da altura do ombro. Já o(a) aluno(a) 04, produziu o mesmo erro técnico que vinha apresentando no decorrer dos exercícios anteriores, ou seja, novamente posicionou sua mão distante do ombro no momento de arremessar o peso.

Com base nos dados avaliativos coletados, o professor percebeu que os(as) alunos(as) 04 e 03, mesmo apresentando melhorias momentâneas em suas performances técnicas a partir dos auxílios diretos do professor perante as atividades de ensino, ao serem questionados novamente em outros momentos da aula (avaliação), continuaram realizando o gesto motor já internalizado, ou seja, o qual adquiriram no decorrer de suas inúmeras vivências sociais.

ANÁLISES DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DESENVOLVIDOS NAS AULAS

A partir das ações desenvolvidas em grupo relacionadas às participações dos(as) alunos(as) e metodologias de ensino efetivadas pelo professor nas atividades, pode-se citar alguns aspectos que se fizeram presentes nas intervenções pedagógicas e devolutivas dos alunos que se relacionaram com os questionamentos iniciais da pesquisa:

- a) Os(As) alunos(as) não desenvolveram questionamentos reflexivos a partir das explicações e comandos do professor;
- b) Nos momentos de questionamentos por parte do professor relacionados aos aspectos dos(as) alunos(as) compreenderem ou não as atividades de ensino ou suas explicações, de forma unânime as respostas dos(as) alunos(as) transpuseram o teor de positividade, mesmo posteriormente sendo observado pelo professor pesquisador que ocorreram equívocos e incoerências nas respostas dos(as) alunos(as);
- c) Nas atividades teóricas e práticas os(as) alunos(as) organizaram-se de acordo com suas potencialidades ou defasagens psicomotoras;
- d) As adversidades nas formas dos desenhos elaborados pelos(as) alunos(as) no momento teórico das aulas, permitiu compreender as diversas capacidades de cada educando assimilar e produzir concretamente seus conhecimentos;
- e) Houve dificuldades de compreensão por parte do professor, se todos os(as) alunos(as) assimilaram seus comandos e explicações;
- f) Em diversas situações das aulas, os(as) alunos(as) com maior potencial se sobressaíram aos demais colegas, sendo assim exemplos para os demais;
- g) O professor mostrou-se ativo em interface ao acompanhamento e desenvolvimento das atividades de ensino, pois ao observar fatores que dificultaram as participações efetivas dos(as) alunos(as), buscou realizar alterações procedimentais nas tarefas de ensino;

- h) O professor nas diversas situações das aulas, buscou várias formas de diálogos com os(as) alunos(as) (coletivos, individuais, orais e gestuais);
- i) Em relação às atividades práticas, cada aluno(a) realizou as movimentações corporais de acordo com suas potencialidades ou defasagens derivadas pela deficiência;
- j) As atividades lúdicas desenvolveram interações entre os(as) alunos(as);
- k) Ocorreram dificuldades dos(as) alunos(as) relacionarem os conceitos teóricos com as atividades práticas ensino;
- l) Os(As) alunos(as) 03 e o 04, demonstraram melhoras nas performances motoras em relação ao conteúdo abordado a partir do auxílio direto e individual do professor;
- m) O professor utilizou de sequência didática de ensino nas aulas;
- n) Os(As) alunos(as) 03 e 04, apresentaram melhoras momentâneas nas atividades práticas, pois posteriormente, percebeu-se por meio da avaliação realizada após um intervalo maior de tempo, que seus movimentos técnicos foram semelhantes aos apresentados na avaliação diagnóstica ao iniciar o desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo.

8º encontro

O espaço que se efetivou nas aulas deste encontro, foi a academia de exercícios físicos, visto que, era um dos lugares escolhidos pelos alunos para realizarem as aulas do Experimento Didático-Formativo. Em primeiro momento, após os(as) alunos(as) se auto organizarem em um semicírculo voltados ao professor, foram produzidas conversas coletivas sobre o cronograma das atividades do encontro. O professor oralmente explicou aos(as) alunos(as) que o encontro se dividiria em duas partes, na primeira os alunos deveriam desenvolver uma atividade teórica sobre o lançamento do dardo, e na segunda o grupo tinha que contextualizar por meio de atividades práticas. Os educandos mantiveram-se em silêncio, não fazendo nenhum questionamento ao professor, permitindo-o dar prosseguimento nas atividades e iniciar a prática do aquecimento e alongamentos.

Na parte preparatória das aulas, o professor orientou para que os alunos se posicionassem individualmente nos aparelhos de exercícios físicos que proporcionassem movimentações somente dos membros superiores, e explicou aos(as) alunos(as) que era importante alongarem essa parte do corpo, já que a proposta da aula foi desenvolver as técnicas e conhecimentos sobre as fases do lançamento do dardo. Após o comando do professor, os(as) alunos(as) se dirigiram rapidamente e com facilidade para os respectivos aparelhos: o(a) aluno(a) 02 posicionou-se no aparelho que fazia a extensão dos braços; o(a) aluno(a) 03

posicionou-se no aparelho que trabalhava somente a flexão dos braços; o(a) aluno(a) 05 ficou distante dos colegas e utilizou o aparelho que trabalhava movimentos de rotação dos braços; o(a) aluno(a) 01 posicionou-se no aparelho que poderia ser utilizado para movimentos dos membros superiores e extensões de membros inferiores; o(a) aluno(a) 04 foi o último a posicionar-se em um aparelho e ainda foi direcionado pelo professor, pois ficou parado no centro do espaço da academia.

Dando prosseguimento a atividade de aquecimento, o professor orientou os(as) alunos(as) para iniciarem os exercícios e após um tempo determinado de um minuto, comunicou através de sons de “apito” para trocarem de posições. No decorrer das trocas, o professor percebeu que cada aluno se posicionou nos aparelhos, os quais facilitaram as movimentações corporais exercidas. Os(As) alunos(as) 02, 05 e 01 efetivaram as trocas nos mesmos aparelhos, ou seja, aqueles que proporcionaram movimentações mais complexas, os(as) alunos(as) 04 e 03, realizaram exercícios nos aparelhos que permitiram movimentos mais simples e que forneceram apoio corporal. Ainda o(a) aluno(a) 03, mostrou-se desmotivado para desenvolver a atividade e em certa rodada de trocas de posições, acabou permanecendo no aparelho que somente movimentou seus membros inferiores. Dessa forma, foi questionado pelo professor:

“Ei, esqueceu que vocês só podem ir nos aparelhos que movimentam os braços?” (Professor);

“Mas tá doendo minha mão e to com gripe e consigo melhor nesse.” (Aluno(a) 03);

“Está bem então, faça os exercícios que você se sente melhor e mais confiante.” (Professor);

“Aham, gostei.” (Aluno(a) 03).

Dessa forma, os(as) alunos(as) continuaram realizando os alongamentos nos diversos aparelhos de exercícios e cada um em um ritmo diferente. Ainda dando continuidade às atividades preparatórias das aulas, o professor organizou um círculo formado com arcos pelo chão do espaço ao redor da academia, e convidou os(as) alunos(as) a se posicionarem individualmente nos aparelhos, através de apontamentos com as mãos em direção ao espaço e também por meio da oralidade:

“Pessoal, agora dando continuidade no aquecimento e ainda relacionando desde já algumas fases do lançamento do dardo, se posicionem lá nos arcos para iniciarmos outra atividade.”

Os(As) alunos(as) ligeiramente e sem auxílio do professor se posicionaram dentro dos arcos, pois os objetos didáticos favoreceram a organização espacial deles na atividade. Em seguida, o professor iniciou as explicações sobre como seria desenvolvida a atividade prática, descreveu para os(as) alunos(as) que eles teriam que percorrer duas voltas ao redor do círculo individualmente, e em seguida realizar a empunhadura do dardo com as duas mãos. Vale ressaltar, que o professor mesmo após as explicações da tarefa de ensino participou de forma

ativa na atividade e auxiliou diretamente os(as) alunos(as) com dificuldades a desenvolverem as ações práticas.

No decorrer na sequência da atividade, novamente os(as) alunos(as) 02, 01 e 05 tiveram facilidade em atender os comandos do professor para realizar o movimento correto da empunhadura, já os(as) alunos(as) 04 e 03, por possuírem paralisia parcial em uma das mãos, não conseguiram realizar a atividade como os demais colegas, ou seja, quando o professor pediu para eles trocarem de mão, mesmo com o auxílio direto do professor, não conseguiram segurar o dardo. Os demais colegas, quando o professor paralisou a atividade coletiva e se aproximou do(a) aluno(a) 04 para auxiliá-lo, ficaram impacientes:

“Ui com essa pia, por favor.” (Aluno(a) 05);

“Vamo, faça igual nós.” (Aluno(a) 02).

Nesse sentido, o professor percebendo as dificuldades dos educandos em realizar os gestos corporais corretos, realizou as seguintes adaptações na atividade: utilizou uma fita adesiva e colou o dardo nas mãos destes alunos, permitindo-lhes que realizassem a tarefa de ensino de forma diferenciada. Nesse instante, o grupo produziu conversas aleatórias e risos intensos, e o professor a fim de compreender os sentimentos dos educandos desenvolveu as seguintes conversas coletivas.

“Pessoal, o que vocês estão sorrindo? Acharam legal a atividade? E agora pergunto para vocês, os(as) alunos(as) 04 e 03 fizeram ou não, a empunhadura do dardo com a mão que tem dificuldades?” (Professor);

“Eu achei engraçado eles grudado no dardo, mas foi legal.” (Aluno(a) 05);

“É que eles não conseguem fazer com aquela mão.” (Aluno(a) 02);

“E vocês alunos que tiveram as mãos grudadas no dardo, facilitou ou não as suas movimentações?” (Professor);

“Sim, eu consegui. Mas eu to com gripe e vo para.” (Aluno(a) 03);

“Continue, você está indo bem nas atividades, não se esforce tanto e faça mais devagar as movimentações.” (Professor).

A próxima sequência da atividade, destinou que individualmente os(as) alunos(as) tivessem que realizar movimentações da fase de aceleração do lançamento do dardo, ou seja, em posse do instrumento deveriam correr frontalmente e verticalmente para ambos os lados ao redor do círculo. Entretanto, o professor ao perceber que anteriormente alguns alunos não conseguiram realizar movimentos precisos e utilizando os dois lados do corpo, ordenou ao grupo que poderiam realizar a atividade de forma mais espontânea, utilizando movimentos

corporais direcionados para qualquer lado e ainda poderiam utilizar as mãos que se sentissem mais confortáveis.

Esta estratégia metodológica de flexibilização das regras da atividade, permitiu os(as) alunos(as) realizar às tarefas de ensino de forma mais efetiva e sem o auxílio direto do professor, pois cada aluno realizou de acordo com suas potencialidades psicomotoras: O aluno(a) 04, realizou as movimentações somente para a direção esquerda do círculo e utilizou somente a mão esquerda para realizar a empunhadura; os(as) alunos(as) 01 e a 05 realizaram movimentações para ambos os lados e utilizaram as duas mãos para realizar a fase da empunhadura; o(a) aluno(a) 02 realizou a empunhadura com as duas mãos, mas movimentou-se somente para o lado direito do círculo e o(a) aluno(a) 03, ficou parada e não fez a atividade de nenhuma forma e foi questionada oralmente pelo professor:

“O que está acontecendo? Hoje você está cansada e realizando devagar as atividades. Está tudo certo com você?” (Professor);

“To com gripe, ta doendo meu corpo. Quero para de fazer as aulas, vou sentar ali.” (Aluno(a) 03).

A partir das queixas da aluna, o professor permitiu-lhe ficar sentada observando as aulas, e ainda pediu para prestar atenção nas atividades e tarefas desenvolvidas pelos seus colegas. Posteriormente, o professor pesquisador ainda em busca de justificativas de compreensões da referida atitude desenvolvida pela aluna, chamou sua colega de maior proximidade e perguntou se saberia o que estava acontecendo com sua amiga:

“Viu, sua colega comentou algo com você sobre o porquê não estava participando das atividades?” (Professor);

“Ela falou que as atividades estavam difícil e sem graça, que não conseguia fazer igual nois e tava doendo o joelho dela por que tava com gripe.” (Aluno(a) 05).

Com base nas respostas da colega, o professor compreendeu que na realidade a aluna talvez tivesse perdido o desejo e motivação pela atividade, pelo fato de os exercícios estarem voltados especificamente em cobranças de técnicas e regras, que na maioria das vezes, dificultavam a sua participação. Percebeu-se ainda, que mesmo existindo adaptações procedimentais nas atividades, talvez pelo fato de a aluna realizar as tarefas de ensino de formas diferenciadas aos demais colegas, isso lhe transpôs sentimentos de inferioridade em relação a seus colegas.

Nessa perspectiva, o professor descreveu esse fato em sua agenda pedagógica, para que nas futuras aulas esse fator transpusesse parâmetros para a busca de estratégias metodológicas

mais dinâmicas e voltadas para a ludicidade, a fim de possibilitar motivações a aluna para desenvolver as tarefas de ensino com maior efetividade.

Também, o professor utilizou de informações coletadas nas aulas anteriores, acerca da predominância dos alunos desenvolverem individualmente atividades teóricas, e respectivamente organizou a seguinte tarefa de ensino: Os educandos deveriam desenhar individualmente em um cartaz, figuras sobre as fases e técnicas do lançamento de dardo, para que este material pudesse auxiliar posteriormente na organização do espaço da atividade prática. Os educandos produziram os desenhos sem nenhuma interação social e de formas diversas: O(A) aluno(a) 05, desenhou uma pista de corrida e uma pessoa segurando um dardo; o aluno(a) 01, somente uma pessoa segurando o dardo; o(a) aluno(a) 02, uma pessoa e ao seu redor um dardo e o(a) aluno(a) 04, uma pessoa segurando um dardo em um círculo.

Na sequência, direcionou-se para o momento de os alunos organizarem os materiais didáticos da atividade, em análise de suas ações individuais, o professor percebeu que todos os educandos de alguma forma contribuíram na organização, porém somente os(as) alunos(as) 05 e 01, relacionaram suas ações práticas com os desenhos teóricos efetivados anteriormente, pois realizaram antecipadamente observações no cartaz para realizar suas ações práticas. Os(As) alunos(as) 02 e 04, somente transportaram os cones e o dardo para seus colegas organizarem os espaços, não mostrando haver uma relação de suas ações práticas em interface aos seus desenhos do cartaz.

Após o espaço estrutural da atividade ser organizado, o professor iniciou as explicações de como seria desenvolvida a atividade prática, e proporcionou explicações orais para o grupo, retomando os *feedbacks* através de gestos para o(a) aluno(a) 04. Contudo, a atividade coletiva consistiu em alunos realizarem as fases e lançamentos do dardo, porém foi necessário que cada educando efetuasse ações fragmentadas baseadas nas normativas da tarefa, para que a atividade fosse desenvolvida em grupo. Nessa perspectiva, a atividade conteve um árbitro, duas pessoas para fazer as medições do lançamento, o indivíduo que buscava o dardo e o autor do lançamento.

Primeiramente, o professor organizou individualmente os alunos nas posições de tarefas, e conseqüentemente, permitiu no decorrer dos lançamentos que todos pudessem efetivar as diversas funções. Contudo, percebeu-se que os alunos reagiram de formas adversas em cada função, ou seja, o(a) 01 e 04, tiveram facilidades na arbitragem e dificuldades nas medições, o(a) aluno(a) 05 realizou todas as funções de forma coerente e o(a) 02 teve dificuldades em manusear a fita métrica e visualizar os números da metragem. Os educandos desenvolveram suas funções específicas produzindo poucas interações sociais entre os pares.

Em relação as efetivações dos respectivos lançamentos do dardo, no grupo de alunos houve especificidades em relação às técnicas. Novamente os(as) alunos(as) 02, 01 e 05 foram os que demonstraram melhores performances nos lançamentos e realizaram as atividades de ensino de forma autônoma; já o(a) aluno(a) 04 ao iniciar a atividade de lançamento, apresentou dificuldades e o professor teve que auxiliar diretamente para que ele realizasse as fases da empunhadura e do lançamento. Entretanto, após 05 repetições com auxílio direto do professor, o aluno melhorou sua performance e fez o lançamento do dardo corretamente.

Ainda ao retomar as discussões sobre a atividade realizada pelos alunos, é importante salientar que ao início foi o professor quem posicionou os alunos em cada função, porém percebeu-se no decorrer da atividade que cada um deles demonstrou afinidades por tarefas diferentes, e num certo momento da aula ele perguntou aos educandos:

“Turma vocês agora querem escolher as funções de cada um? Tipo cada um de vocês pode ir no lugar que mais gostou.” (Professor);

“Sim, gostei de apitar.” (Aluno(a) 01);

“Eu vo medi” (Aluno(a) 05);

“Vo lança então.” (Aluno(a) 02).

O(A) aluno(a) 04 posicionou-se com o(a) aluno(a) 01 no espaço referido das arbitragens e foi o primeiro a manusear o apito. A partir das adaptações procedimentais da atividade, os educandos puderam se posicionar nas funções que tinham melhores atuações e desejos, objetivando a melhoria de seus rendimentos na atividade e consecutivamente contribuíram de forma individual para a atividade coletiva.

ANÁLISES DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DESENVOLVIDOS NAS AULAS

Os aspectos a serem considerados vão ao encontro da linha investigativa já produzida nas aulas anteriores, pois vários dados coletados nas referidas aulas assemelham-se às intervenções pedagógicas já produzidas no decorrer do Experimento Didático-Formativo:

- a) Os(as) alunos(as) se auto organizaram nas diversas atividades de ensino e mantiveram-se próximos do professor;
- b) Os(as) alunos(as) desenvolveram poucas interações no decorrer das atividades coletivas;
- c) Os materiais didáticos concretos utilizados pelo professor na organização das atividades, contribuíram para a melhora da organização espacial do grupo e no respectivo desenvolvimento das tarefas de ensino;

- d) No decorrer das atividades teóricas e práticas, os educandos realizaram e interpretaram as tarefas de ensino de formas diferentes, ou seja, conforme suas especificidades em relação ao nível de compreensões ou de suas características motoras;
- e) Houve auxílios individuais do professor perante aos alunos no decorrer das atividades, pois alguns educandos tinham dificuldades em realizar tarefas de ensino estabelecidas;
- f) As adaptações procedimentais nas atividades de ensino, contribuíram para a participação efetiva de alguns alunos que apresentaram dificuldades em realizar atividades mais complexas e com regras definidas;
- g) Os desejos e motivações ao realizar as atividades de ensino, interferiram na participação efetiva do(a) aluno(a) 03;
- h) - Há compreensões dos próprios alunos sobre as “diferenças” pertencentes ao grupo de educandos;
- i) Houve dificuldades de os alunos relacionarem nas atividades práticas os diversos conceitos teóricos estudados em momentos anteriores nas aulas teóricas;
- j) O professor manteve-se ativo no decorrer das atividades;
- k) Utilizou-se as devolutivas já produzidas pelos educandos no decorrer do processo de ensino aprendizagem, como parâmetros para direcionamentos de metodologias de ensino;
- l) O professor utilizou de sequência didática de ensino;
- m) Nas atividades de ensino houve o isolamento social do(a) aluno(a) 04, principalmente devido às dificuldades de ele comunicar-se com os demais colegas ou com o próprio professor;
- n) Nos momentos de explicações das atividades, o professor utilizou diversas formas de comunicação com os alunos.

9º encontro

O objetivo principal do encontro foi desenvolver conhecimentos científicos acerca das técnicas e fases do lançamento de disco, por meio de atividades teóricas e práticas. Foi dada ênfase no protagonismo dos alunos frente às elaborações e desenvolvimento das tarefas de ensino, já que eles foram responsáveis em determinados momentos das aulas em elaborar e desenvolver atividades teóricas/práticas coletivas, através de reflexões sobre os conhecimentos científicos em interface aos fatores sociais pertencentes ao grupo.

Na sala de Educação Física o professor iniciou as explicações orais sobre a necessidade de os alunos formar dois grupos com números iguais de participantes, já que cada grupo seria

responsável em produzir atividades teóricas individualizadas, que posteriormente seriam vivenciadas através de atividades práticas pelos colegas do grupo oposto. Entretanto, o professor ao fazer o respectivo comando aos educandos, não obteve devolutivas, pois eles tiveram dúvidas em se auto organizar nas equipes, o que pode ser percebido através dos seguintes diálogos produzidos pelo professor e alunos(as):

“Pessoal, vocês estão em quantos alunos na sala? Quem faltou?” (Professor)

“Faltou um monte de gente hoje.” (Aluno(a) 05);

“Da nossa sala bastante também.” (Aluno(a) 03);

“Turma estou perguntando aqui da nossa turma.” (Professor)

“O... (Nome do Aluno(a) 04).” (Aluno(a) 05);

“Sim ele faltou, então estamos com um aluno a menos, ou seja, quatro né. Então temos que fazer duas equipes com quantos alunos?” (Professor)

“Aham, sim.” Aluno(a) 05);

“É” (Aluno(a) 01);

“Tá bom, fazemo.” (Aluno(a) 05);

“Ok, se dividam então.” (Professor).

Contudo, após esse momento de diálogos, mesmo os(as) alunos(as) ressaltando que tinham compreendido as ações a serem realizadas para dividirem-se em equipes, eles permaneceram estáticos e sem atitudes concretas, tendo que o professor intervir e posicionar as duplas em cada grupo.

“Pessoal vamos lá, se separem.” (Professor);

“Eu vou com minha amiga aqui (apontou para a Aluno(a) 03).” (Aluno(a) 05);

“Então vou com a (nome da Aluno(a) 01).” (Aluno(a) 05).

Diante da organização inicial da aula, o professor ao separar as duplas, se posicionou no centro e organizou as duplas para a prática do esporte tênis de mesa, separou os pares, e impossibilitou as interações entre as equipes. Explicou aos alunos que a aula poderia ser “bagunçada” com bastante diálogos entre eles, mas somente poderiam ter conversas entre os componentes da dupla e que o respectivo professor desenvolveria explicações e desenhos de formas diferentes aos grupos, porém sobre o mesmo assunto, ou seja, abordando as fases do lançamento do disco e a respectiva atividade teórica/prática a ser produzida.

Vale ressaltar, que no momento que o professor falou a palavra “bagunçada” os alunos sorriram e alguns deles mencionaram as seguintes frases:

“Vo fala bastante então com a minha amiga.” (Aluno(a) 05);

“Uia ó o tipo dela.” (Aluno(a) 03)

“Vamo fala da pi lazada.” (Aluno(a) 05).

Ainda, relatou as duplas que deveriam realizar desenhos individuais em um cartaz, sobre as explicações orais e descritas na mesa, e cada dupla não poderia interferir nos momentos de explicações e nem nas atitudes dos colegas que estavam no outro lado da mesa.

No decorrer da atividade, o professor iniciou as explicações ao lado que estavam os(as) alunos(as) 05 e 03, primeiramente dialogou com as educandas sobre o que compreendiam em relação ao lançamento do disco. Porém, houve poucas devolutivas por parte delas e ainda em alguns momentos paralelos as explicações produziram muitas conversas sobre assuntos de seus cotidianos. Nessa perspectiva, o professor-pesquisador com o objetivo de promover mais atenção às meninas sobre suas explicações e também fortalecer os questionamentos e diálogos coletivos no grupo, readequou a atividade e pediu para que elas desenhassem ao verso do cartaz o que compreendiam sobre o assunto abordado.

As meninas iniciaram seus desenhos de forma individual, porém as conversas aleatórias mantiveram-se. No cartaz cada componente do grupo desenhou de forma diferenciada: o(a) aluno(a) 03 fez um desenho de uma pessoa dentro de uma casa segurando o dardo, e ao ser questionada pelo professor relatou que seria ela na escola; já o(a) aluno(a) 05 desenhou uma figura mais detalhada, ou seja, uma pessoa segurando o disco dentro de um círculo e com flechas que simbolizavam a fase do giro. Nessa perspectiva, logo após a elaboração dos desenhos, o professor novamente perguntou as alunas:

“Pessoal, agora não tem como não me responderem o que sabem sobre o lançamento de disco, pois vocês desenharam no cartaz o que entendem sobre o assunto. E daí me falem sobre os desenhos.” (Professor)

“Eu desenei eu jogando o disco aqui.” (Aluno(a) 03);

“Aqui aonde?” (Professor);

“Na escola.” (Aluno(a) 03);

“Eu fiz o jogador fazendo o lançamento de disco.” (Aluno(a) 05).

Nesse sentido, o professor pôde compreender de forma mais clara as devolutivas dos educandos, e a partir das informações prosseguiu as explicações conforme o nível de conhecimentos da dupla, produzindo explicações fragmentadas, com gestos, apontamentos para materiais didáticos ao entorno dos alunos e com auxílios de desenhos relacionados ao assunto. Através das adaptações e da intervenção pedagógica dinamizada, os educandos conseguiram de forma coletiva construir os desenhos no cartaz, e se auto organizaram nas tarefas, dividindo as seguintes funções: o(a) aluno(a) 05 desenhou, e o(a) 03 fez as pinturas.

A dupla não demonstrou interações comunicativas relevantes sobre as tarefas da atividade, mas conseguiu construir os desenhos similares ao do professor (um atleta lançando o disco) e um circuito psicomotor de lançamentos formado por arcos, que simbolizou a atividade prática a ser aplicada posteriormente para os colegas da turma.

Em relação aos colegas do lado oposto à mesa, o professor adotou o mesmo método didático, entretanto a dupla de alunos teve maiores dificuldades em se auto organizarem nas atividades de ensino, sendo necessário o professor auxiliá-los, principalmente ao posicionar próximo deles o cartaz e demonstrar os espaços e formas a serem desenvolvidos os desenhos. Os(As) alunos(as) construíram desenhos individualizados e ainda outros materiais pedagógicos tiveram que ser utilizados, tais como: giz de cera, e miniquadro didático, já que o(a) aluno(a) 02 demonstrou dificuldades em manusear o cartaz e lápis de cor.

Os educandos da respectiva dupla não interagiram, e as informações e normativas foram estabelecidas conforme a observação do professor sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos na tarefa. Eles também se mostraram com dúvidas e baixa confiança ao efetuar os desenhos, sendo que a todo momento das atividades ocorreu os seguintes pronunciamentos dos(as) alunos(as):

“É assim?” (Aluno(a) 01);

“Tá certo?” (Aluno(a) 02);

“Desse jeito?” (Aluno(a) 02);

“Tá errado?” (Aluno(a) 02).

Nessa perspectiva, constantemente o professor avaliou os(as) alunos(as) e direcionou de forma individual nas atividades, permitindo estes(as) prosseguir nas tarefas de ensino. Em relação aos desenhos produzidos pelos educandos, estes foram efetivados de formas diversas entre os componentes da dupla, ou seja, o(a) aluno(a) 02 desenhou de forma igual ao desenho do professor (figura do atleta lançando o disco), porém demorou um tempo maior que a sua colega para produzir; já o(a) aluno(a) 01, fez um desenho com menor semelhança ao do professor (uma pessoa segurando uma bola), entretanto, mais rapidamente. Em relação a produção da figura do exercício a ser aplicado aos colegas (círculo de cones para efetuar o lançamento do disco), somente o(a) aluno(a) 02 realizou a atividade de forma autônoma e sem auxílios mútuos e interações.

Ressalta-se, que no decorrer da atividade não houve nenhuma interação entre as equipes e os diálogos iniciados sobre os respectivos assuntos abordados nas atividades, partiram sempre do professor, com poucos prosseguimentos dos alunos em geral. Também o ritmo de desenvolvimento das atividades foi mais rápido, devido o(a) aluno(a) 04 não estar presente

nesse dia, pois permitiu que o professor somente utilizasse a oralidade nas explicações das normas atividades.

Partindo para o momento prático das aulas, o professor mencionou de forma oral aos alunos das equipes para organizarem os materiais a serem utilizados no espaço externo da sala de aula. Rapidamente, a dupla composta por alunos(as) 03 e 05 pegaram os arcos, o disco e combinaram entre elas(es) para se dividir nas tarefas; já a dupla dos(as) alunos(as) 01 e 02, separadamente pegaram um material diverso, ou seja, o(a) aluno(a) 02 os arcos e o(a) 01 os cones. Nesse sentido, o professor percebeu que a segunda dupla não estava levando o disco e ainda levou os arcos sem necessidade. A partir disso, perguntou a eles:

“Ei não estão esquecendo de nada?”;

“Vocês observaram bem o desenho de vocês antes de pegar os materiais?”

“Vocês precisam de qual outro material? ”.

Nesse instante, os alunos(as) calados(as) novamente dirigiram-se ao desenho produzido por eles(as) e mesmo observando, ficaram parados(as) e sem nenhuma ação. A partir daí o professor pegou o disco e entregou ao aluno(a) 02, e falou para ele(a) levar juntamente com os outros materiais.

No percurso entre a sala de aula e a pista de caminhada que foi realizada as atividades práticas, os(as) alunos(as) produziram inúmeros diálogos, dentre eles, chamou a atenção do professor principalmente o qual os(as) alunos(as) 03, 05 e o 02, falavam sobre o(a) aluno(a) 04 não estar presente na escola naquele dia:

“Hoje não veio o esquisito.” (Aluno(a) 05);

“Esquisito (sons de risada).” (Aluno(a) 03);

“Ué ele não fala.” (Aluno(a) 05).

A partir das conversas entre os alunos, o professor a fim de compreender o nível de interações sociais do grupo com o referido educando(a), interferiu nos diálogos e fez algumas perguntas individuais aos educandos:

“Ei o que vocês acham do (nome do Aluno(a) 04)? ” (Professor);

“São amigos dele? Conversam com ele? ” (Professor);

“Eu nunca conversei com ele e só se vemos na hora do recreio. ” (Aluno(a) 05);

“Eu as vez converso, por gesto, mas não é fácil, falo bem pouco com ele. ” (Aluno(a) 02);

“Pessoal lembrem das “diferenças” e direitos que estamos conversando nas aulas, vocês precisam respeitar a diferença do colega. ” (Professor).

Ao chegar na pista de caminhada, o professor falou para os alunos sentarem-se no banco que estava próximo a eles e escutar suas explicações sobre o aquecimento, o qual consistiu aos educandos se posicionarem distantemente pela pista e de forma individual desenvolverem a caminhada até o local próximo ao colega, para sucintamente efetuar a passagem do disco através da fase do lançamento. O educador em conversa contínua, relatou sobre todas as normativas da atividade, e ainda comentou que prestassem bastante atenção, pois cada um deles deveria realizar as tarefas de ensino de forma autônoma e sem auxílios diretos do professor. Todos os educandos no decorrer dos diálogos mantiveram-se em silêncio, não produziram reflexões sobre as tarefas e ainda quando questionados individualmente pelo professor se teriam compreendido o funcionamento da respectiva atividade, responderam:

“Sim entendi. ” (Aluno(a) 05);

“Sei faze, não é muito difícil né. ” (Aluno(a) 02);

“Aham. ” (Aluno(a) 01);

“Vo faze. ” (Aluno(a) 03).

Entretanto, ao iniciar a atividade os(as) alunos(as) 03 e 02 tiveram dificuldades em posicionar-se nos locais da pista estabelecidos anteriormente de forma oral pelo professor. Dessa forma, estes tiveram que novamente ser auxiliados de forma individual e por meio de estratégias metodológicas comunicativas diferenciadas, ou seja, o professor citou os bancos situados nas extremidades da pista, sendo pontos de referência para os alunos se localizarem nos devidos espaços da atividade, o que possibilitou uma melhora na organização espacial deles.

Ao especificar o momento da atividade que os educandos realizaram a passagem e lançamento do disco, todos(as) desenvolveram de forma incorreta a empunhadura, pois os(as)alunos(as) 02, 01 e 05 seguraram o disco com a palma da mão aberta, não flexionando os dedos e não realizaram o giro; já o(a) aluno(a) 03 lançou o disco segurando o instrumento somente com os dedos indicador e o polegar e ainda próximo a linha do ombro.

Nessa perspectiva, o professor ao perceber que os educandos necessitavam de apoio individual para efetivar de forma correta as fases do lançamento do disco, reduziu o espaço da

atividade, utilizou normas similares às anteriores e possibilitou a atividade de aquecimento em um espaço da grama ao redor da pista. Essa adaptação procedimental da atividade, permitiu o educador ficar próximo aos alunos e efetivar explicações e auxílios no decorrer da atividade de ensino.

Com a presença próxima e individual dos alunos, ficou mais fácil o professor perceber as dificuldades deles e intervir pedagogicamente nas correções. Dessa forma, os(as) alunos(as) 05, 02 e 01 necessitaram de explicações orais para conseguirem assimilar e desenvolver de forma prática as técnicas dos movimentos, já em relação ao aluno(a) 03, foi necessário o professor realizar juntamente com ele a tarefa.

E por final, ao relatar a atividade que os grupos deveriam organizar e desenvolver de forma autônoma os exercícios pensados teoricamente em sala, percebeu-se a presença de inúmeras dificuldades em ambas as equipes. A dupla formada pelos(as) alunos(as) 05 e 03, mesmo efetivando observações constantes ao material de apoio (cartaz), não conseguiram organizar os arcos de forma similar ao circuito psicomotor preestabelecido, e construíram uma atividade adversa (deixaram os arcos espalhados pelo chão e o disco ao redor deles). Ainda, foi baseada somente no raciocínio do(a) aluno(a) 05, já que foi ela que teve maiores atitudes e iniciativas nas decisões.

Ao propor a atividade para a outra equipe desenvolver, o(a) aluno(a) 03 ficou parada segurando o cartaz; já o(a) aluno(a) 05, antecipadamente explicou de forma oral e confusa o funcionamento da atividade:

“Vocês vão andando e nos arcos jogam disco e assim faz. Entenderam?” (Aluno(a) 05);

“Sim.” (Aluno(a) 02);

“Aham.” (Aluno(a) 01).

Porém, mesmo através das respostas que surpreendentemente pareceu que os(as) alunos(as) tinham compreendido as explicações das normativas da atividade, estes, quando foram realizar o circuito, demonstraram dúvidas e sem questionamentos realizaram a atividade de forma incoerente as explicações do professor. O(A) aluno(a) 02, simplesmente pegou o disco e lançou dentro de um dos arcos; já o(a) aluno(a) 01 adentrou no arco e lá ficou parada.

Já a dupla contrária, não conseguiu organizar coletivamente os materiais da atividade, pois o(a) aluno(a) 02 simplesmente pegou todos os cones e espalhou pela grama, não sendo auxiliado pelo(a) aluno(a) 01, que ficou em silêncio segurando o disco até chegar ao momento dos colegas da outra equipe se aproximarem para desenvolver o exercício. Nessa perspectiva, a dupla não prosseguiu nas explicações orais das normativas da atividade, e somente o(a)

aluno(a) 02 se aproximou do disco, posicionou-se em um cone e fez o lançamento. No final da atividade comentou:

“Assim que faz, bem fácil de fazer.” (Aluno(a) 02).

Posteriormente ao exemplo prático do(a) aluno(a) 02, os alunos da equipe que desenvolveram o exercício psicomotor, reproduziram o mesmo gesto motor do educando, não demonstrando nenhuma técnica eficaz de lançar o disco. O(A) aluno(a) 05, simplesmente se aproximou de um cone, segurou o disco com a palma da mão aberta e fez o lançamento; já o(a) aluno(a) 03, não posicionou-se no cone e ainda lançou o disco reproduzindo o mesmo erro técnico do aquecimento (lançou o disco segurando somente com os dedos indicador e o polegar e ainda próximo a linha do ombro). Contudo, não houve nenhum tipo de questionamento e retomada de explicações pelos alunos, permitindo o professor encerrar o momento prático do encontro.

Com base nos fatores observados pelo professor nesse encontro, que indicaram as dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) em relacionar teoria e prática, incapacidade de desenvolverem atividades coletivas sem auxílios e direcionamentos do professor, e ainda, não produzirem atitudes coletivas entre os pares, compreendeu-se que as referidas atividades coletivas desenvolvidas sem a intervenção pedagógica ativa e direta do professor, permearam inúmeras fragilidades no processo de ensino aprendizagem.

ANÁLISES DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DESENVOLVIDOS NAS AULAS

Neste encontro, o professor utilizou de estratégias metodológicas de ensino voltadas ao protagonismo dos alunos obtendo dados precisos e dispostos nas atitudes comportamentais dos educandos no decorrer das atividades de ensino. Também algumas análises deram-se por intermédio das comparações das participações dos alunos, conforme as relações e adaptações procedimentais transpostas nas atividades de ensino. Nessa perspectiva, destaca-se abaixo os seguintes fatores:

- a) Houve dificuldades de os alunos se auto organizarem de forma autônoma nas atividades de ensino;
- b) No decorrer das atividades de ensino o professor retomou as explicações de forma fragmentada, pois os alunos demonstraram dificuldades de compreender os diálogos com maiores informações;

- c) Nas atividades de subdivisão de equipes, os alunos se aproximaram de colegas com maiores afinidades;
- d) Nos momentos que os alunos permaneceram livremente nas atividades e sem o acompanhamento ativo do professor, estes produziram assuntos irrelevantes ao contexto das aulas;
- e) Desenvolveu-se poucas interações entre os pares nos momentos das atividades coletivas;
- f) Em diversos momentos houve a necessidade de o professor realizar adaptações procedimentais nas atividades de acordo com as necessidades e devolutivas dos alunos;
- g) As utilizações de materiais didáticos concretos facilitaram as compreensões dos educandos em relação às explicações dos conteúdos e facilitou a organização espacial deles nas atividades de ensino;
- h) Os educandos tiveram necessidades no decorrer das atividades de serem avaliados e direcionados constantemente pelo professor;
- i) Percebeu-se por meio de diálogos que a maioria dos alunos do grupo não possuíam convivências sociais efetivas com o(a) aluno(a) 04. Os relatos dos educandos se justificaram nas dificuldades de comunicarem-se com ele;
- j) Nos momentos de questionamentos por parte do professor, relacionados aos aspectos de os alunos compreenderem ou não as atividades de ensino ou suas explicações, de forma unânime as respostas deles foram de positividade, mesmo posteriormente sendo observado pelo professor-pesquisador que houve equívocos e incoerência nas respostas dos alunos frente às atividades de ensino;
- k) O professor utilizou nas metodologias didáticas a sequência didática de ensino;
- l) Devido ao fato do(a) aluno(a) 04 não estar presente na aula, as explicações e ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor se manifestaram de forma homogênea e por intermédio principalmente da oralidade;
- m) Evidentemente nos momentos das atividades de ensino em que o professor se fez presente, auxiliando e direcionando os alunos, houve mais eficácia nas desenvolvimentos das ações dos educandos;
- n) Os alunos tiveram dificuldades de relacionar teoria e prática no decorrer das atividades de ensino;
- o) Os alunos demonstram dificuldades ao desenvolverem atividades práticas estabelecidas nas aulas.

10º encontro

O propósito deste encontro foi verificar se houve ou não aprendizagem dos educandos em relação ao conteúdo abordado durante a sequência de aulas desenvolvidas no Experimento Didático-Formativo. Através da avaliação somática, buscou-se coletar dados para que pudesse comparar quantitativamente o desenvolvimento de aprendizagem de cada aluno em interface aos dados já produzidos pelos educandos na avaliação diagnóstica. Desta forma, o encontro teve semelhanças em suas organizações procedimentais, com as mesmas questões e critérios avaliativos já desenvolvidos anteriormente no 05º encontro.

De antemão, ressalta-se que um dos aspectos que se mostraram divergentes nas comparações entre as avaliações, foi o tempo de execução. Para ser desenvolvida a avaliação inicial formativa, foram utilizadas 04 aulas, sendo que na avaliação final, mesmo mantendo os mesmos procedimentos e normas preestabelecidas anteriormente, necessitou somente de 02 aulas para se desenvolver as atividades teóricas e práticas, pois os alunos demonstraram melhores atuações em relação a organização espacial e frente as interpretações das normativas das atividades de ensino.

Ainda, as análises das aulas também divergiram das discussões dos encontros anteriores, baseando-se estritamente em apontar as relações dos dados avaliativos obtidos pelos alunos nesta referida avaliação, em consonância com as participações efetivadas por eles no decorrer do desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo. Questões comportamentais entre as relações de interações do professor e alunos já avaliadas na avaliação diagnóstica e durante o montante das aulas, não foram destacadas neste relatório, pois o propósito foi discutir qualitativamente os dados coletados e quais as possíveis causas que influenciaram no processo.

O encontro iniciou na sala de Educação Física, o professor destinou a atividade do *morto-vivo* para o aquecimento e posteriormente comentou e gestualizou as normas da brincadeira, permitindo os alunos rapidamente se organizarem em um semicírculo e atentos aos comandos do educador. Ainda, alguns alunos destacaram por meio da oralidade que relembavam da brincadeira:

“Tô lembrando dessa atividade.” (Aluno(a) 02);

“Claro é o morto ou vivo.” (Aluno(a) 01);

“Eu já brinquei disso.” (Aluno(a) 01).

Nesse sentido, os(as) alunos(as) 03, 04 e 05 também se organizaram com facilidades nos espaços da sala de aula e o professor teve facilidades em organizar e desenvolver a

brincadeira. A atividade lúdica logo despertou as interações e socializações entre os alunos e permeou motivações para desenvolverem as próximas atividades do encontro, o que pode ser observado nos diálogos do grupo:

“É boa essa brincadeira né, pelo jeito vai dá boa a aula. ” (Aluno(a) 01);

“Ó o tipo do (Mencionou o(a) aluno(a) (04). ” (Aluno(a) 03);

“Eu acho legal isso, brinca assim, vamo continua desse tipo.” (Aluno(a) 02);

“Agora sim se esquentamo pras próximas atividade.” (Aluno(a) 02).

Na sequência, o professor aplicou uma atividade coletiva com intuito de desenvolver exercícios de alongamentos, ou seja, os alunos ficaram espalhados pela sala e após o sinal de um “apito” ou gestos estabelecidos pelo professor, deveriam realizar individualmente ou em pares exercícios de alongamentos. Os alunos organizaram-se em círculo e cada educando desenvolveu diversos alongamentos, porém mantiveram-se as especificidades individuais em relação ao tempo e formas de movimentação corporal. Como já tinha sido observado nas diversas atividades de ensino desenvolvidas nas aulas anteriores, os(as) alunos(as) 01, 02 e 05 desenvolveram com maiores facilidades os exercícios de alongamentos e ainda auxiliaram os(as) alunos(as) 03 e 04 nos momentos de falta de equilíbrio ao desenvolverem os exercícios.

Partindo para o objetivo principal das aulas, o professor comentou com os educandos que iria desenvolver a mesma atividade avaliativa que tinha sido desenvolvida anteriormente na avaliação diagnóstica, para observar se eles tinham aprendido alguma coisa durante os quase 02 meses de aulas. Ao mostrar as figuras sobre as fases dos lançamentos e arremessos, perguntou aos alunos:

“Lembram gente dessas figuras? São aquelas que vocês pintaram e utilizaram na primeira avaliação. ”

Alguns alunos responderam:

“Lembro psor. (Aluno(a)02);

“É a que a gente uso aquele dia.” (Aluno(a) 01).

O professor percebeu que somente dois alunos se manifestaram, mesmo assim distribuiu as figuras e novamente explicou ao grupo o que deveriam fazer na atividade avaliativa:

“Gente se organizem pelos espaços da sala e espalhem as figuras no chão para depois vocês analisá-las e responderem as questões”

Os educandos rapidamente se organizaram no espaço da sala, abriram seus pacotes de figuras e consecutivamente estabeleceram suas estratégias didáticas. Ao analisar a organização individual dos alunos, percebeu-se que a maioria deles inusitadamente manteve as mesmas ações em relação a organização das figuras estabelecidas na avaliação diagnóstica. O(A) aluno(a) 05 organizou suas figuras separando-as de acordo com as provas; o(a) aluno(a) 02 deixou todas as figuras espalhadas no chão; o(a) aluno(a) 05 organizou suas figuras conforme as provas; o(a) aluno(a) 01 também espalhou as figuras por ordem de provas e o(a) aluno(a) 03 deixou as figuras todas embaralhadas. Somente o(a) aluno(a) 04 que ao contrário de sua ação no encontro anterior, teve maior facilidade e organizou algumas figuras em ordens conforme as provas, mas ainda deixou o restante delas embaralhadas.

Partindo para a atividade concreta avaliativa, o professor fez algumas alterações em relação a avaliação inicial, pois a respectiva avaliação, caracterizou-se como somática, buscando avaliar parâmetros de acertos ou erros. Ainda, não houve tempo pré-estabelecido para os alunos responderem as questões pertencentes a cada rodada, havendo continuidade das perguntas após todos os educandos responderem as questões de uma determinada rodada.

Nessa perspectiva, por meio do quadro 13 da atividade avaliativa teórica, com as devidas devolutivas dos alunos, inicia-se as discussões acerca dos dados coletados e quais as possíveis causas que influenciaram a performance dos educandos:

Quadro 13: Atividade avaliativa teórica

PERGUNTAS:	RODADAS
Aponte para a Figura que representa a empunhadura do Arremesso de Peso;	(01 E 03)
Aponte para a figura que apresenta o giro do Disco;	(02 E 03)
Aponte para a figura que apresenta o deslocamento do Peso;	(02)
Aponte para a figura que apresenta a empunhadura do Disco;	(01)
Aponte para a figura que apresenta a empunhadura do Dardo;	(02 E 03)
Aponte para a figura que apresenta a fase da corrida do Dardo;	(01)

RESULTADOS:				
ALUNOS	Nº Acertos 1º Rodada	Nº Acertos 2º Rodada	Nº Acertos 3º Rodada	Total de acertos
Aluno(a) 01	03	02	03	08
Aluno(a) 03	02	03	03	08
Aluno(a) 05	03	02	01	06
Aluno(a) 02	02	02	02	06
Aluno(a) 04	03	03	02	08

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

O professor observou que todos os alunos no decorrer das atividades avaliativas teóricas estavam atentos e motivados, analisaram as figuras com atenção e demonstraram conhecer o que cada figura simbolizava. Os(As) alunos(as) 01 e 02 também trocaram algumas informações sobre os assuntos das questões, sendo necessário o professor comentar que naquele momento a atividade deveria ser individual, sem auxílios dos colegas e que as conversas só poderiam ser efetivadas no momento final de cada rodada das questões. Se analisar o rendimento dos alunos no quadro disponibilizado no decorrer do texto em interface aos resultados da avaliação diagnóstica, observa-se que todos os educandos demonstraram melhoras nas suas pontuações.

Em relação às perguntas sobre o arremesso de peso, foram as questões que os alunos tiveram maiores facilidades de respostas, pois todos eles souberam destacar as figuras corretas para cada fase. Ainda, após as perguntas, a maioria dos alunos produziram diálogos individuais com o professor sobre o conteúdo:

“Eu to lembrando de quando eu peguei o peso. ” (Aluno(a) 01);

“Fizemo aquela prova tipo de joga o peso, tava pesado. ” (Aluno(a) 03);

“Essa foi feita na roda com as bolinhas verde. ” (Aluno(a) 02).

Observou-se que o(a) aluno(a) 04 também relembrou das atividades já produzidas no Experimento Didático-Formativo, porque antes dele demonstrar a figura que responderia à questão, produziu gestos corporais que simbolizaram de forma correta as suas respostas.

Em relação às perguntas que se retratavam sobre o lançamento de dardo, os alunos em geral também demonstraram conhecimentos acerca das fases de execuções, produzindo acertos e melhores performances que na avaliação diagnóstica. Pode ser destacado as melhoras de

aprendizagens dos alunos através de diálogos produzidos entre eles nos momentos de término das rodadas, pois tinham lembranças das atividades já desenvolvidas anteriormente:

“Eu lembro daquele dia lá perto da academia que joguemo o dardo. ” (Aluno(a) 01);

“Eu não consegui segurar aquela vara. ” (Aluno(a) 03);

“Eu joguei bem longe, mas não caiu fincado, faze o que né. ” (Aluno(a) 02);

“Fiz também, é lembro, aham. ” (Aluno(a) 05).

Já em relação ao lançamento do disco, um dos fatos que teve maior destaque foi que todos os alunos no decorrer das rodadas, tiveram dificuldades de responder as questões relacionadas a prova. O(A) aluno(a) 01 não soube responder a questão sobre a fase de giro do lançamento disco, trocando a figura correta pela que demonstrava o momento da fase do lançamento; o(a) aluno(a) 02 também não soube demonstrar corretamente a figura que simbolizava a fase do giro e foi sincero ao mencionar que não sabia a resposta, não apresentando nenhuma figura; o(a) aluno(a) 03 trocou a figura da fase da empunhadura do disco pela fase do giro; já o(a) aluno(a) 04 para relacionar a fase do giro, utilizou a figura do lançamento do dardo e por último o(a) aluno(a) 05 também demonstrou dúvidas sobre a fase do giro e acabou demonstrando a figura da empunhadura.

Contudo, o professor percebeu as dificuldades dos educandos em responder as questões sobre o referido conteúdo, e ainda, com intuito de verificar se eles relembavam e assimilaram algumas atividades que foram desenvolvidas anteriormente durante as aulas, dialogou com os educandos:

“Turma o que aconteceu com o lançamento de Disco, vocês não sabiam responder. Me digam vocês lembram da aula que trabalhamos esse conteúdo? ”;

“Não. ” (Aluno(a) 03);

“Acho que não. ” (Aluno(a) 02);

“To tentando vê se lembro. ” (Aluno(a) 02);

“Me deu um branco, esqueci. ” (Aluno(a) 01);

“Aquele na academia. ” (Aluno(a) 05).

Através das falas dos educandos demonstrando dificuldades em lembrar os fatos e acontecimentos pertencentes a determinada aula, que abordou assuntos referentes ao lançamento do disco, percebeu-se o quanto as motivações e desejos dos alunos pelas atividades

de ensino foram importantes para o processo de assimilação de conhecimentos. Visto que, ao observar o relatório descritivo do encontro 08, que abordou o lançamento do disco, compreende-se que os alunos tiveram muitas dificuldades de organização e desenvolvimento das atividades de ensino. Nessa perspectiva, houve entendimentos que esses fatos influenciaram diretamente nas produções das notas parciais dos alunos na referida avaliação somática.

Na segunda etapa das aulas, o professor e os alunos direcionaram-se no campinho de grama ao redor da escola para iniciar a avaliação prática. Esta, seguiu os mesmos critérios e normas da avaliação diagnóstica. O professor inicialmente fez o seguinte relato aos alunos:

“Pessoal, essa avaliação vocês também já devem lembrar, pois vocês fizeram também. Vamos seguir as mesmas normas daquele dia, só que dessa vez não vamos fazer rodadas que vocês não poderão ver outros colegas a desenvolverem as atividades, ou seja, fica livre nas duas rodadas para efetuarem as observações. Beleza povo? ”

Respostas dos(as) alunos(as):

“Tá bom, aquele dia nós falemos dos bonitões né (Risos...). ” (Aluno(a) 01);

“Lembro. ” (Aluno(a) 03);

“Eu também acho que lembro. Foi bem no começo das aula né. ” (Aluno(a) 02);

“Beleza, Aham, vo olha agora. ” (Aluno(a) 05).

O professor surpreendeu-se com as respostas dos(as) alunos(as), pois todos(as) desenvolveram lembranças reais da referida aula que se desenvolveu a avaliação diagnóstica, principalmente apontando as regras das atividades que foram estabelecidas anteriormente. Dessa forma, utilizando ainda alguns fatos produzidos anteriormente para adensar as explicações de como seria desenvolvida a atividade prática, ele produziu o seguinte diálogo:

“Galera vocês lembram que aquele dia podiam usar as figuras como apoio né, e agora, também podem ver os colegas fazer as atividades antes. Então caprichem e façam os arremessos e lançamento como aquele dia, cada um à sua vez, e tentem dar o melhor de cada um. Os espaços estão aí, e conforme o comando do professor vocês realizaram o arremesso ou lançamento que eu pedir. ”

Contudo, não houve questionamentos dos alunos e o professor seguiu no andamento da aula, iniciando a rodada de desenvolvimento prático das atividades. Os alunos sentados nas cadeiras permaneceram em silêncio e atentos, não desenvolveram conversas aleatórias e ainda,

todos permaneceram posicionados paralelamente aos circuitos da atividade, desenvolvendo observações aos colegas que realizaram as provas com antecedência.

Abaixo segue o quadro 14 dos resultados quantitativos dos alunos, sobre as atividades avaliativas práticas realizadas no decorrer da avaliação final, estas, relacionam-se ao desenvolvimento dos arremessos e lançamentos do Atletismo:

Quadro 14: Resultados da avaliação prática

ALUNOS	Medida 1º Rodada			Medida 2º Rodada			MAIOR MEDIDA		
	PESO	DISCO	DARDO	PESO	DISCO	DARDO	PESO	DISCO	DARDO
Aluno(a) 01	2.41	5.70	4.30	2.49	6.09	ERRO	2.49	6.09	4.30
Aluno(a) 03	2.96	3.81	7.80	3.02	4.70	ERRO	3.02	4.70	7.80
Aluno(a) 05	2.92	3.96	3.30	3.07	5.38	6.02	3.07	5.38	6.02
Aluno(a) 02	2.78	2.22	2.27	2.60	ERRO	4.09	2.78	2.22	4.09
Aluno(a) 04	2.83	3.78	4.51	2.65	3.22	ERRO	2.83	3.78	4.51

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Após observações do quadro composto pelas marcas dos arremessos e lançamentos efetivados pelos educandos, percebe-se que todos(as) obtiveram melhoras nas performances, pois se comparado com a avaliação diagnóstica, os(as) educandos(as) conseguiram realizar corretamente ao menos em uma das rodadas as fases dos arremessos e lançamentos. As provas tiveram melhores índices de marcas e os educandos mostraram evoluções de performances ao adotarem as técnicas corretas.

No arremesso do peso, todos os educandos obtiveram marcas com aproximadamente 10 centímetros de superioridade em relação aos dados coletados na avaliação diagnóstica. Deve-se destacar, que foi o desenvolvimento de técnicas corretas de execuções dos movimentos, que permitiram aos educandos a evolução das marcas. Na avaliação diagnóstica, todos os alunos tiveram dificuldades em realizar a fase do deslocamento, o que por sua vez, foi desenvolvida por todos no momento da avaliação final. Ainda, ao final da rodada referente ao arremesso do peso, o professor percebeu a melhora dos alunos em relação ao desenvolvimento das técnicas e produziu o seguinte diálogo com os alunos:

“Parabéns pessoal, vocês fizeram corretamente as fases do arremesso, isso é sinal que vocês aprenderam durante as aulas, não é mesmo? O que vocês acham? Melhoraram ou não o arremesso? Gostei de ver que vocês fizeram o deslocamento que não tinham feito na avaliação anterior. ”

“Eu não tinha feito essa corrida aquele dia.” (Aluno(a) 01);

“Eu aprendi, to melhor nisso. ” (Aluno(a) 03);

“Claro né, eu quando vi os outro faze, também lembrei daquele dia que você me mostro certo. ” (Aluno(a) 02).

Em relação ao lançamento do disco, as marcas alcançadas também superaram as da avaliação diagnóstica, porém se analisar o quadro abaixo que relata as observações do professor relacionadas às técnicas efetivadas pelos educandos nos momentos de desenvolvimento da prova, observa-se que todos os alunos não realizaram a fase do giro. Esse fator ganha maior enfoque, visto que na avaliação teórica, o grupo de alunos também demonstrou maiores dificuldades justamente ao responderem as questões sobre este assunto. Como de costume, ao encerrar as rodadas de lançamento do disco, o professor também questionou aos alunos sobre os equívocos:

“Pessoal vocês fizeram a empunhadura correta, lançaram longe o disco, mas o que está faltando? Tem uma fase que ninguém fez, qual seria ela? ”

Alguns(mas) alunos(as) responderam:

“Não lembro. ” (Aluno(a) 01);

“Não sei. ” (Aluno(a) 02).

Os(As) alunos(as) 03, 04 e 05 permaneceram em silêncio e não demonstraram nenhuma forma de diálogos, permitindo o professor-pesquisador interpretar que eles(as) também não perceberam seus erros técnicos ao deixarem de realizar a fase do giro do lançamento do disco.

Partindo para a descrição do desenvolvimento da atividade avaliativa sobre o lançamento de dardo, os relatórios descritos na avaliação, apontaram que a performance técnica dos alunos foi bastante satisfatória, pois ao contrário da avaliação diagnóstica, todos os educandos conseguiram concretizar corretamente todas as fases do lançamento. Apesar dos alunos não obterem marcas expressivas em relação a distância do lançamento do dardo, se comparadas ao potencial físico dos alunos e as metas esperadas pelo professor, todos

conseguiram realizar a corrida de aceleração e principalmente fazer o dardo cair cravado no chão.

Questionados pelo professor ao final da prova sobre o que ajudou eles desenvolverem técnicas para fazer o dardo cair cravado ao chão, responderam:

“Eu joguei mais fraco com a ponta pra cima. ” (Aluno(a) 01);

“Também segurei com a ponta dos dedos que nem naquele dia da aula que o professor colo na minha mão. ” (Aluno(a) 03);

“Joguei certo, pra cima e pra baixo. ” (Aluno(a) 02);

“Apreendi. ” (Aluno(a) 02).

Já o(a) aluno(a) 04, posteriormente ao ser questionado pelo professor através de gestos, acabou dando risadas e sinalizou com o dedo polegar para cima, demonstrando que estava satisfeito com a sua performance na atividade.

Para auxiliar nas análises e discussões dos dados e ainda justificar o que levou o professor obter percepções de nível de aprendizagens dos alunos através da desenvoltura deles nas atividades práticas, abaixo segue o quadro contendo os relatórios descritivos sobre os arremessos e lançamentos efetivados pelos alunos na avaliação final:

Quadro 15: Relatórios descritivos

1º Rodada

<p>Aluno(a) 01 - Peso = Realizou a empunhadura; fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.</p> <p>Disco = Realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.</p> <p>Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo caiu cravado ao chão.</p>
<p>Aluno(a) 03 - Peso = Realizou a empunhadura; fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.</p> <p>Disco = Realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.</p> <p>Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo caiu cravado ao chão.</p>
<p>Aluno(a) 05- Peso = Realizou a empunhadura; fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.</p> <p>Disco = Realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.</p> <p>Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo caiu cravado ao chão.</p>

<p>Aluno(a) 02 - Peso = Realizou a empunhadura; fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.</p> <p>Disco = Realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.</p> <p>Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo caiu cravado ao chão.</p>
<p>Aluno(a) 04 - Peso = Realizou a empunhadura; realizou a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.</p> <p>Disco = Realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.</p> <p>Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo caiu cravado ao chão.</p>

2º Rodada

<p>Aluno(a) 01 - Peso = Realizou a empunhadura; fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.</p> <p>Disco = Realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.</p> <p>Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo não caiu cravado ao chão.</p>
<p>Aluno(a) 03 - Peso = Realizou a empunhadura; fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.</p> <p>Disco = Realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.</p> <p>Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo não caiu cravado ao chão.</p>
<p>Aluno(a) 05 - Peso = Realizou a empunhadura; fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.</p> <p>Disco = Realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.</p> <p>Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo caiu cravado ao chão.</p>
<p>Aluno(a) 02 - Peso = Realizou a empunhadura; fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.</p> <p>Disco = Realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.</p> <p>Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo caiu cravado ao chão.</p>
<p>Aluno(a) 04 - Peso = Realizou a empunhadura; fez a corrida do deslocamento; não afastou o peso da linha do ombro.</p> <p>Disco = Realizou corretamente a empunhadura; não fez o giro; lançou no espaço correto.</p> <p>Dardo = Desenvolveu a empunhadura estilo Norte Americano; realizou a fase de aceleração; desenvolveu o lançamento no espaço correto; o dardo não caiu cravado ao chão.</p>

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

E por fim, o professor apresentou aos alunos de forma oral e visual os quadros descritivos relacionados aos dados coletados na avaliação final e apontou as evoluções deles no processo de ensino aprendizagem:

“Pessoal estou muito feliz com vocês e na verdade com todos, pois aqui está nosso resultado da pesquisa. Vocês melhoraram os dados da avaliação diagnóstica, isso quer dizer que todos vocês aprenderam. Eu vou escrever nos relatórios de vocês, tudo o que desenvolveram nas aulas. Parabéns meus queridos alunos e agradeço a cada um de vocês pela participação na pesquisa”.

Alguns educandos surpresos e satisfeitos com suas evoluções comentaram com o professor:

“Que baum que melhorei. ” (Aluno(a) 01);

“Dá pra escreve num bilhete para eu mostra na casa. ” (Aluno(a) 02);

“Me animei. ” (Aluno(a) 03).

Por meio das análises minuciosas efetivadas pelo professor-pesquisador em relação aos dados coletados na avaliação diagnóstica e a final, o professor interpretando que os alunos adquiriram aprendizagens em relação ao conteúdo do Atletismo. Apesar desta avaliação final estar fortemente baseada em dados somatórios, buscou-se investigar as evoluções dos respectivos níveis e índices alcançados pelos alunos nas avaliações, relacionando-os com as participações individuais e coletivas dos educandos durante o desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo.

ANÁLISES DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DESENVOLVIDOS NAS AULAS

Neste encontro, os aspectos considerados vincularam-se principalmente sobre como o professor utilizou estrategicamente as ferramentas avaliativas. Abaixo cita-se aspectos relevantes que nortearam as intervenções pedagógicas durante o desenvolvimento das atividades avaliativas e consecutivamente fortaleceram e deram fidelidade nas análises e coletas de dados da respectiva avaliação final.

- a) A avaliação final foi prevista antecipadamente no planejamento de ensino, como ferramenta avaliativa e integrante da sequência didática de ensino proposta no Experimento Didático-Formativo;
- b) Procurou-se estabelecer critérios avaliativos procedimentais semelhantes aos da avaliação diagnóstica, a fim de buscar dados somatórios concretos que transpuseram uma maior fidelidade nas discussões e resultados da pesquisa;

- c) As discussões acerca dos dados coletados na avaliação referentes às performances dos educandos, foram analisados em interface as vivências e participações individuais deles no decorrer do montante das aulas do Experimento Didático-Formativo;
- d) A avaliação final considerou de forma igualitária todos os temas abordados no Experimento Didático-Formativo;
- e) Os quadros das descrições dos dados produzidos pelos alunos nas atividades avaliativas, facilitaram a organização didática do conteúdo e respectivamente contribuíram para adensar as análises do processo de ensino aprendizagem individual dos educandos;
- f) O professor buscou no decorrer das atividades de ensino, produzir diálogos individuais com os alunos, a fim de compreender e interpretar as performances deles no desenvolvimento das atividades avaliativas;
- g) Ao final da avaliação o professor demonstrou aos alunos as análises dos dados coletados, permitindo eles compreenderem suas evoluções no processo de ensino aprendizagem;
- h) Os resultados obtidos na avaliação final, permitiram verificar o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos e posteriormente poderão ser transcritos nos relatórios pedagógicos individuais dos alunos, a fim de possibilitar informações acadêmicas dos referidos alunos.

4.3 ANÁLISES DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os resultados dos processos de análises e discussões dos dados coletados nessa pesquisa, mesmo que ainda necessitem de aperfeiçoamento científico acadêmico, por meio de futuros estudos, devido aos fatores históricos relacionados ao espaço e tempo que se configurou a pesquisa, também são conhecimentos concretos produzidos a partir de uma realidade escolar e de um universo ainda “obscuro”, sobre as possíveis intervenções pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física das APAEs.

Por meio da pesquisa, conseguiu-se elencar elementos concretos, de *como promover estratégias didáticas de ensino*, que objetivem a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física de uma APAE específica. Estes, podem servir como parâmetros educacionais para o processo de escolarização da pessoa com deficiência no ensino especial ou regular, visto que, esse público denominado de “deficientes” está inserido em todos os espaços

escolares, que por sua vez, têm o dever de propiciar a formação integral de cada aluno que ali está matriculado.

Também, mesmo o trabalho sendo realizado dentro das especificidades da disciplina de Educação Física, isto não condiz que professores de outras áreas de conhecimento, não possam utilizar desses conhecimentos científicos em suas manifestações docentes, pois todas as disciplinas, mesmo com conteúdos curriculares diferenciados, devem atuar de forma conjunta na escolarização dos indivíduos, dependendo de inúmeras estratégias didáticas e metodologias de ensino consistentes.

Módulo 01: O planejamento

Partindo em consonância com o referencial teórico sobre os ciclos de política apontado por Mainardes (2006), e as atitudes propostas pelo pesquisador na efetivação da análise de conteúdo do PPP, identifica-se singularidades através das preocupações do professor pesquisador em buscar informações sobre os fatores políticos e organizacionais pertencentes à instituição. O objetivo do professor pesquisador, não foi apenas compreender de forma passiva os processos de funcionamentos internos da instituição, que as normativas descritas dos documentos traziam, mas buscou por meio de suas interpretações novas estratégias de inserir-se naquele espaço político.

Nessa perspectiva, configurou-se sendo um agente participativo e reflexivo, compreendendo que a escola também é um espaço político, e que de certa forma, demanda de participações docentes coletivas e democráticas no respectivo processo de inclusão social. Ressalta-se, que um dos aspectos mais importantes a ser destacado, é que o professor em suas leituras sobre o conteúdo do documento, não agiu como um mero leitor passivo, mas de forma reflexiva, interpretou os textos em interface as demandas educacionais atuais do respectivo espaço escolar que foi produzido o Experimento Didático-Formativo.

Entretanto, mesmo sendo inseridos superficialmente os artigos e incisos dessas Leis, o pesquisador por meio da leitura reflexiva e principalmente em interface com a sua própria convivência diária na escola, pode compreender aquele espaço escolar como uma instituição capaz de oferecer o ensino inclusivo e de qualidade aos educandos, bem como, interpretou que os servidores públicos que estão presentes, deveriam ser especializados para o processo de atendimento e escolarização dos alunos com deficiências, possibilitando ações e intervenções pedagógicas efetivas.

(Descrição das intervenções pedagógicas efetivadas pelo pesquisador)

Interpreta-se que o PPP é o principal documento norteador e político da escola, pois em seus direcionamentos, devem constar participações coletivas dos agentes ligados à instituição. Diante disso, as alterações textuais devem ser contínuas, de acordo com as necessidades organizacionais e as demandas da própria escola, ou seja, as propostas pedagógicas devem além de interligar-se com as políticas públicas educacionais, principalmente se basear a partir de reflexões acerca das necessidades educacionais do próprio contexto escolar.

A escola pode aproveitar o espaço que está sendo aberto para fortalecer-se, construindo uma identidade própria, configurada, dentre outras formas, na elaboração do projeto político-pedagógico. A outorga da autonomia escolar confere legitimidade e fundamento legal para que as escolas a exercitem. Contudo precisa ser construída paulatinamente no cotidiano escolar, por meio da participação coletiva e da interação comunicativa, defendendo as concepções educacionais que os agentes escolares elegeram para nortear seu trabalho (GARCIA, 2004, p. 42).

Conforme, as formas contemporâneas de estudos da política apontados por Mainardes; Ferreira; Tello (2011), a política pode ser reinterpretada e recriada, ocorrendo transformações e mudanças naquilo que foi pensado como a política original. Nessa perspectiva, pode-se atrelar a citação dos autores, com a ação desenvolvida pelo pesquisador, no momento de reunir-se com a equipe pedagógica para desenvolverem coletivamente estudos e análises do PPP, relacionadas ao contexto da produção de texto especificado na disciplina de Educação Física. Sendo que nesse propósito de reinterpretação destinou:

ao professor, fazer alterações documentais, embasadas na realidade escolar e perspectivas atuais da disciplina naquele respectivo espaço, para que posteriormente, a equipe pedagógica analisasse, para que de fato, fossem incluídas no documento. Diante dessa ação, o pesquisador realizou novas escritas no PPP, principalmente tendo como base, reflexões acerca da reorganização das políticas públicas inclusivas, perante ao processo da prática docente, ou seja, de acordo com as demandas do processo de inclusão e aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física.

(Descrição das intervenções pedagógicas efetivadas pelo pesquisador)

Partindo para discussões específicas, sobre as atitudes do professor-pesquisador ao elaborar o Planejamento de Ensino Inicial do Experimento Didático-Formativo, evidencia-se várias intervenções pedagógicas, que favoreceram para o repensar sobre os possíveis caminhos pedagógicos a serem adotados pelos docentes de Educação Física nos momentos de organização e construção de um planejamento de ensino inclusivo. Por meio de estudos voltados à Teoria Histórico-Cultural, percebe-se a importância de o planejamento de ensino ser construído de forma coletiva, contínua e processual no decorrer de todo o processo de ensino. Nessa

perspectiva, o professor elaborou um plano de ensino de base, para que justamente a partir das práticas pedagógicas coletivas efetivadas no contexto da prática, obtivesse novos rumos pedagógicos relacionados às demandas educacionais dos referidos alunos.

Acredita-se, que a construção do Planejamento de Ensino Inicial, é uma das tarefas importantes e complexas a serem realizadas no processo de ensino aprendizagem, visto que, em muitos casos os professores por ainda não terem contato com os alunos em anos anteriores, não reconhecem suas capacidades e dificuldades pedagógicas. Nesse contexto da produção do Planejamento de Ensino Inicial do Experimento Didático-Formativo, o professor pesquisador recorreu às informações, ainda que parciais, sobre o acompanhamento pedagógico dos educandos, nos diversos documentos escolares, a fim de elencar e interpretar informações descritas nestes que contribuíssem para a coerência teórica e prática das aulas.

Ainda, houve questionamentos do pesquisador sobre suas próprias escritas nos documentos escolares por ele elaborados em anos anteriores, ressaltando que os conceitos descritos, não permitiam uma interpretação densa sobre a realidade escolar dos alunos.

Nos relatórios, também estavam mencionadas, ainda que de forma supérflua, alguns aspectos relacionados às deficiências individuais, características de personalidade, descrição física, comportamentos, participações, interações sociais e a relação dos alunos frente aos conteúdos curriculares da disciplina.

(Descrição das intervenções pedagógicas efetivadas pelo pesquisador)

Em relação a este fato, o pesquisador compreendeu a importância de elaborações de documentos escolares que não sejam focadas somente em termos baseados na subjetividade ou deficiência dos alunos, mas que sejam produzidos de forma detalhada, sob análises minuciosas a partir do processo efetivado pelos educandos nas atividades de ensino. Ainda, é importante haver o repensar sobre o contexto da produção de texto dos documentos escolares, pois estes, também podem ser considerados ferramentas de auxílios pedagógicos, e ainda reinterpretados de diferentes formas. É importante o docente descrever as informações mais próximas possíveis das realidades individuais de cada aluno, isso possibilita aos professores que têm ou terão contato com os educandos, maiores compreensões parciais dos ritmos e desenvolvimento psicossocial.

Nesse sentido, através das informações coletadas pelo professor-pesquisador constatadas nos Relatórios de Acompanhamento Pedagógico e o PAI, foi produzido quadros de análises detalhados, que de certa forma, facilitaram a compreensão dos aspectos físicos, intelectuais e sociais de cada aluno. Também em certo momento, o professor comenta que possui uma agenda de anotações sobre os fatos importantes que ocorrem nas aulas de Educação

Física, isso transpõem a necessidade da atenção dos professores sobre as devolutivas momentâneas e espontâneas dos alunos. Conforme Vygotsky (1988), é importante valorizar e caracterizar cada atitude dos alunos, como uma ação repleta de signos e significados.

Visto que, todo o processo de elaboração do Planejamento de Ensino Inicial do Experimento Didático-Formativo, necessitou de continuidade e de um certo roteiro organizacional para a produção das estratégias didáticas. Em concordância, é importante a compreensão dos docentes, que eventos de formação continuada oferecidos pela SEED ou espaços de tempo pertencentes nas próprias horas atividades que contemplam a carga horária de trabalho dos professores, sejam também momentos utilizados para estudos das propostas pedagógicas da escola e do planejamento de ensino das disciplinas.

Em relação a esse aspecto, é fundamental os professores de Educação Física, realizar estudos críticos e contínuos a esses documentos, alterando se necessário as normativas de acordo com as perspectivas da Educação Física inclusiva. Nesse sentido, Soares *et al.* (1992), afirma que é importante cada professor constantemente analisar no PPP, os critérios de seleção, organização, transmissão e avaliação de conteúdos e metodologias do ensino, buscando referenciá-los aos interesses individuais e coletivos.

Conforme Darido *et al* (2001), ao elaborar o planejamento de ensino é fundamental inserir temáticas extracurriculares sobre a inclusão. Assim, ao relacionar a citação do autor, com o Planejamento de Ensino Inicial elaborado pelo pesquisador, observou-se que a temática da inclusão social perpassou sob os encaminhamentos metodológicos de forma articulada com as especificidades do conteúdo estruturante. Também, o referencial teórico da pesquisa, aponta que o processo de inclusão social deve ir além do ambiente escolar, pois é preciso que os alunos das APAEs sejam respeitados e valorizados em todas as esferas sociais públicas. Diante disso, o professor propôs nos encaminhamentos metodológicos o planejamento o ensino “não formal”, ou seja, a possibilidade de visitas dos educandos em espaços públicos da cidade, a fim de que, além dos alunos estarem obtendo aulas em espaços de aprendizagem dinâmicos, eles possam demonstrar as demais pessoas da sociedade os seus direitos sociais. Visto que

a educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc... (GOHN, 2006, p.2).

E por fim, é primordial dar ênfase na estratégia didática adotada pelo professor-pesquisador, em valorizar e estimular a participação coletiva e ativa dos alunos, no referido processo de elaboração e execução do planejamento de ensino do Experimento Didático-Formativo. Nessa perspectiva, foi oportunizado de forma democrática no contexto da prática, cada aluno apontar sugestões e direcionamentos das aulas por meio das múltiplas comunicações, sejam elas as manifestações corporais, visuais ou gestuais. De acordo com Libâneo (2004), é importante a percepção dos docentes sobre as formas específicas que cada aluno interage e compreende as informações dispostas no processo de ensino aprendizagem. Ainda conforme Morran (2000), o professor deve oportunizar as participações dos alunos nos diversos contextos, proporcionando a eles o protagonismo em suas escolhas e ações.

Módulo 02: Do desenvolvimento das atividades de ensino

Neste módulo, busca-se desenvolver discussões e análises a partir de vários aspectos e fatos desenvolvidos por intermédio das intervenções pedagógicas do Experimento Didático-Formativo. Aponta-se os resultados, justificando-os de acordo com as devolutivas dos alunos e as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor-pesquisador em conjunto com o objeto da pesquisa durante o desenvolvimento das respectivas aulas de Educação Física.

No decorrer do desenvolvimento das aulas, foram diversos aspectos que ganharam enfoque e se interligam aos objetivos da pesquisa, permeando justificativas para os devidos resultados que serão apresentados neste tópico. Ainda, devido à complexidade e abrangência de informações e dados coletados durante o desenvolvimento das atividades de ensino, decidiu-se discutir e apresentar os resultados especificando-os de forma individualizada (*Itens*) e em consonância com o referencial teórico que se baseou a pesquisa:

- A organização do caminho investigativo da pesquisa

Antes de promover discussões específicas sobre os resultados derivados por meio das intervenções pedagógicas efetivadas pelo professor-pesquisador, é fundamental destacar as nuances e incógnitas originadas durante o caminho investigativo percorrido pelo pesquisador para a busca dos almejados resultados da pesquisa. Nesse sentido, Bortoni (2011), deixa explícito em sua obra que o pesquisador deve refletir sobre a própria prática, a tentar reforçar e desenvolver aspectos positivos através da superação das próprias deficiências, procurando estabelecer novas ideias e estratégias. Ainda, (MIRANDA; RESENDE, 2006), ressaltam que

no ato do registro, deve haver organização das informações conforme as percepções do pesquisador e a realidade do objeto investigado, sendo considerado o rigor científico exigido.

Vygotsky (1991), critica as formas de pesquisas nas quais o pesquisador planeja situações para eliciar respostas a serem examinadas e analisadas. Nessa perspectiva, ao observar a trajetória e os rumos da respectiva pesquisa em ação, percebe-se que o seu processo de desenvolvimento prático das aulas, não foram somente destinados a procedimentos e estratégias de coletas, transcrição e análises de dados rotulados. Houve questionamentos, reflexões e principalmente constantes reorganizações e (re)planejamentos instrumentais para o aperfeiçoamento dos métodos de coletas e descrições dos dados.

Ao retomar a leitura do relatório descritivo do encontro 04, percebe-se que o professor-pesquisador nesse estágio da pesquisa, teve forte amadurecimento acadêmico ao despertar a criticidade sobre as necessidades de reformulações e reorganizações do trabalho prático da pesquisa.

Contudo, nas diversas situações da vida aprende-se que para qualquer ação existe uma razão, e minha interpretação foi que a frustração deste momento como professor-pesquisador, seria a razão para traçar e aperfeiçoar novos caminhos para a devida investigação científica e também potencializar o processo de ensino aprendizagem dos alunos;

Acredita-se, que talvez pela imaturidade e inexperiência do pesquisador na área da pesquisa científica ocorreu esses equívocos, mas em contrapartida, eleva-se o seu papel como um docente assíduo, já que valorizou o processo avaliativo para auto avaliação, podendo perceber que sua atuação pedagógica necessitava de reorganizações procedimentais, ou seja, deveria buscar outras estratégias instrumentais avaliativas capazes de possibilitar informações mais precisas sobre os fenômenos e fatos desenvolvidos nas diversas situações das aulas.

(Fragmentos de relatórios descritivos elaborados pelo professor-pesquisador)

Através das dificuldades iniciais de organizações didáticas do professor, perante a necessidade de desenvolver ao mesmo tempo a docência em interface ao trabalho de coleta de dados da respectiva pesquisa, percebe-se a complexidade de se desenvolver intervenções pedagógicas de cunho investigativo em uma APAE. Nesse sentido, justifica-se a apresentação e discussões iniciais dos dados compostos na introdução da presente pesquisa, sobre as defasagens de publicações de estudos científicos voltados ao ambiente apaeano.

Verifica-se nas intervenções do professor-pesquisador, diversos desafios em suas funções de docência e investigação científica, ou seja, diante de uma turma com especificidades

e necessidades físicas, cognitivas e sociais adversas, necessitou de diversas estratégias de investigação, a fim de manter olhares científicos voltados a interpretar os significados e o porquê das devolutivas propostas por cada aluno. Vygotsky (1988), ressalta que cada ação transposta pelo indivíduo carrega significados, e por meio destas ações o ser interage com o seu meio.

Diante do exposto acima, foi fundamental nas intervenções do professor-pesquisador o planejamento e desenvolvimento de estratégias investigativas sistematizadas que abrangeram procedimentos capazes de possibilitar análises qualitativas sobre cada ação transposta pelos educandos, e que consecutivamente contribuiu de igual forma para o desenvolvimento da pesquisa e no processo formal do grupo.

A utilização de mecanismos tecnológicos e concretos de coleta de dados, como os aparelhos de gravações de vídeos/áudios e as atividades avaliativas propriamente ditas, proporcionaram ao professor-pesquisador, resgatar o maior número de informações e fatos sobre a realidade dos alunos. Nessa mesma lógica de pensamento Bortolini *et al.* (2012), acredita que o uso de tecnologias de informações promove o resgate de informações e consecutivamente possibilita explorá-las com uma maior densidade, fortalecendo e valorizando o processo de ensino aprendizagem investigativo.

O que ganha maior enfoque nas discussões, é que estes fatos e dados coletados e transcritos na íntegra, não somente enriqueceram o teor científico da respectiva pesquisa, mas principalmente auxiliaram para o desenvolvimento prático das aulas, ou seja, contribuíram de forma significativa no processo de leituras e interpretações do pesquisador sobre as informações individuais dos níveis de aprendizagem e comportamentos dos educandos. Os métodos e procedimentos adotados e recriados no campo prático do referido estudo científico se inter-relacionaram com os apontamentos de Vygotsky (1997), retratando que o pesquisador em sua ação organizacional deve ativamente e conscientemente criar condições que permitam construir e gerar os objetos de investigação nos processos de estudá-los e transformá-los.

Também a descrição individual dos fatos e acontecimentos derivados a cada encontro, permitiu o professor analisar de uma forma objetiva quais eram os aspectos mais relevantes produzidos nas intervenções pedagógicas. A partir das análises momentâneas, as seguintes intervenções pedagógicas eram reorganizadas, com objetivos de estabelecer uma maior coerência entre a prática pedagógica e os pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa.

- *O desenvolvimento das práticas pedagógicas de ensino*

Nesse item concentra-se as análises das intervenções e práticas pedagógicas do professor-pesquisador em conjunto com o objeto da pesquisa, que se demonstraram influenciadoras nas participações e aprendizagem dos educandos no decorrer das aulas de Educação Física. Buscou-se analisá-las levando em considerações às análises individuais de cada encontro, para que fosse destacado as situações desenvolvidas rotineiramente nas aulas que demonstraram maior relevância e influência no processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Em análises sobre as atividades de ensino estabelecidas de forma teórica e prática nas aulas, percebe-se que cada aluno desenvolveu as tarefas de ensino conforme suas potencialidades e dificuldades. Em todos os encontros, foram apresentadas pelo menos uma situação, em que ao ser promovido atividades de ensino com normas procedimentais predeterminadas, cada aluno necessitou de adaptações procedimentais, em relação às suas formas individuais de desenvolver as operações das tarefas. Para Leontiev (1992), ao abordar a Teoria da Atividade, diz que o mesmo objetivo de uma atividade de ensino pode ser operado por diversos caminhos, ou seja, a mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações. As características físicas e cognitivas diferenciadas pertencentes a cada aluno do objeto da pesquisa, ocasionou na promoção de flexibilização de normas e regras das atividades, bem como utilização de diversos instrumentos e ferramentas didáticas compensatórias. Estas, puderam oportunizar a prática de todos os educandos em decorrência de seu nível de desenvolvimento psicomotor.

Ainda se respaldando as ideias de Leontiev (1992), as atividades de ensino produzidas nas aulas do respectivo estudo, dinamizaram-se e se reconstruíram em interface aos contextos da realidade apresentada pelo objeto da pesquisa. A dinamização estrutural das atividades baseada em readaptar operações com níveis de complexidade diversos em torno de um mesmo objetivo, possibilitou além da participação de todo o grupo de educandos, também a valorização de cada estágio de desenvolvimento presente na turma. As atividades constituíram-se na busca da Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), individual dos alunos, que Vygotsky (1984), conceitua como o processo progressivo de amadurecimento das funções psíquicas já adquiridas pelo ser. Os(as) alunos(as) tiveram oportunidades de desenvolverem atividades coletivas com o mesmo objetivo, porém com particularidades procedimentais específicas e de acordo com o seu estágio de desenvolvimento.

Conforme Libâneo (2004), os desejos e motivações são aspectos fundamentais para as execuções das tarefas de ensino baseadas na Teoria Desenvolvimental. Em busca das

motivações individuais dos alunos, o professor-pesquisador adotou estratégias didáticas vinculadas à ludicidade, pois Vygotsky (1991), aponta que atividades desse gênero são favoráveis em relação ao transpor desejos, motivações e participações significativas.

Nessa mesma linha de raciocínio, interpreta-se que as atividades lúdicas adotadas nas intervenções pedagógicas foram também ao encontro das teorias, e mostraram-se favoráveis em relação ao transpor aos alunos desejos, motivações e participações através de suas vivências. Ao verificar os relatórios das aulas que foram propostas brincadeiras estratégicas na fase preparatória e inicial (05º, 06º e 07º), observa-se que os educandos elevaram seu potencial participativo e motivador durante as atividades. Abaixo cita-se fragmentos de relatórios descritivos que fortalecem as justificativas sobre a importância do brincar nas motivações dos alunos:

Na efetivação da brincadeira, percebeu-se que as meninas nos momentos de esconder e procurar os objetos produziram muitas conversas sobre quais seriam os lugares a definir, sendo que este grupo foi o qual optou em esconder os objetos nos lugares mais difíceis de achar (Dentro do pneu e gaveta do armário);

Desse modo houve participações efetivas de todos os alunos na brincadeira, percebeu-se que estavam animados e havia auxílios mútuos entre os colegas dos subgrupos, sendo demonstrado por eles através de sorrisos e ações coletivas no decorrer da atividade. Também após questionamentos do professor sobre alguns aspectos da atividade, os educandos efetivaram os seguintes diálogos:

“O que vocês acharam da brincadeira, tem alguma coisa a ver com o arremesso de peso?” (Professor);

“E bom professor e animado fazer atividades assim eu gosto de arremessar, a gente tem que capricha para ajudar os outro da equipe.” (Aluno(a) 02);

“Na brincadeira nós fizemos igual o arremesso do peso.” (Aluno(a) 05);

“É legal.” (Aluno(a) 03).

(Fragmentos de relatórios descritivos elaborados pelo professor pesquisador).

Ao retomar o pólo teórico da pesquisa, Davydov (1988), valoriza o desenvolvimento de práticas pedagógicas coletivas em torno do Ensino Desenvolvimental, pois é através das interações que os alunos podem transmitir, comparar e transformar seus conhecimentos científicos pré-estabelecidos. Contudo, com base nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante as aulas, percebe-se que o princípio da coletividade não se mostrou efetivo frente às participações dos alunos nas atividades de ensino.

Na maioria das atividades teóricas e práticas, os objetivos das intervenções pedagógicas alinharam-se à Teoria Histórico-Cultural, permeadas a princípios interacionistas. Porém, devido ao baixo nível de interações produzidas pelo grupo, e as próprias ações individualizadas propostas pelos respectivos alunos no decorrer das tarefas de ensino, derivou-se novas

reestruturações organizacionais nas atividades a partir de ações individuais e com teor fragmentado.

Ao direcionar às leituras dos relatórios descritivos dos encontros (07º, 08º e 09º), o professor inicialmente ao propor atividades de ensino teóricas ou práticas teve o propósito de desenvolver organizações procedimentais voltadas às perspectivas da Teoria Histórico-Cultural em prol do trabalho coletivo. Entretanto, mesmo com as normas preestabelecidas, os educandos pouco interagiram e reorganizaram novas estratégias de participações voltadas nas construções de ações individuais.

Nessa perspectiva, com base nas devolutivas dos alunos, o professor considerando que da forma individual as atividades despertaram maiores objetivos aos educandos, houve mudanças organizacionais e considerou a permanência de ações individuais e fragmentadas na construção coletiva das atividades.

Os alunos no decorrer da elaboração dos desenhos, não desenvolveram nenhuma interação, ou seja, cada aluno elaborou seu desenho individualmente, silenciosamente e de formas diferentes: Aluna 05 elaborou seu desenho mais aperfeiçoado, relacionando as fases do arremesso de Peso, já a aluna 01, desenhou um círculo e um objeto retangular; a aluna 03, desenhou uma menina segurando uma bola; o aluno 04, desenhou três (03) pequenos círculos e o aluno 02, uma pessoa dentro de um círculo;

Nessa perspectiva, o professor percebeu que no grupo somente alguns alunos talvez conseguiriam efetivar a pesquisa, decidiu adaptar a atividade e direcionou de forma diferente, ou seja, abordou estratégias vinculadas ao trabalho coletivo, cada educando desenvolveu uma ação fragmentada na atividade.

(Fragmentos de relatórios descritivos elaborados pelo professor pesquisador)

Ainda, dando continuidade às discussões específicas das organizações didáticas das atividades de ensino dispostas nas aulas de Educação Física, interpreta-se que a organização espacial dos alunos perante as atividades práticas, também influenciou nas participações e performances individuais dos educandos. Os estudos de Mauerberg de Castro e colaboradores (2001), demonstraram que indivíduos com deficiência mental são menos acurados em tarefas de orientação do que indivíduos normais, particularmente para manutenção da rota em tarefas de orientação em campo aberto.

Destacando fragmentos de relatórios descritivos dos encontros (08º e 09º), percebe-se que os alunos tiveram dificuldades em se auto organizar nos espaços das atividades práticas, principalmente as que necessitavam de normas procedimentais vinculadas a ordens de fileiras, círculos, sequência de desenvolvimento das tarefas e pontos de referências. As soluções e estratégias didáticas do professor construídas no caminho pedagógico para minimizar as

defasagens dos educandos relacionadas a esse aspecto, e facilitar o entendimento e comunicação entre as partes, seguiu orientações dos estudos de Seabra e Santos (2004), considerando o uso de materiais concretos (arcos, cones, objetos de referência) para despertar parâmetros e direcionamentos espaciais aos alunos.

Entretanto, ao iniciar a atividade os(as) alunos(as) 03 e 02 tiveram dificuldades em posicionar-se nos locais da pista estabelecidos anteriormente de forma oral pelo professor. Dessa forma, estes tiveram auxílios de forma individual e por meio de estratégias metodológicas comunicativas diferenciadas, ou seja, o professor citou os bancos situados nas extremidades da pista, sendo pontos de referência para os alunos se localizarem nos devidos espaços da atividade, o que melhorou a organização espacial deles;

Ainda dando continuidade às atividades preparatórias das aulas, o professor organizou um círculo formado com arcos pelo chão do espaço ao redor da academia, e convidou os alunos a se posicionarem individualmente nos instrumentos, através de apontamentos com as mãos em direção ao espaço e também por meio da oralidade:

“Pessoal, agora dando continuidade no aquecimento e ainda relacionando desde já algumas fases do lançamento do dardo, se posicionem lá nos arcos para iniciarmos outra atividade. ” Os alunos ligeiramente se posicionaram dentro dos arcos e não necessitou o auxílio do professor, pois os objetos didáticos favoreceram a organização espacial deles na atividade.

(Fragmentos de relatórios descritivos elaborados pelo professor pesquisador)

Partindo para os dados da pesquisa que englobam aspectos relacionados às mediações de aprendizagem, Davydov (1988) considera o papel do professor como o principal mediador e responsável por elaborar e despertar estrategicamente situações que despertem aos alunos o pensar teórico. Com base na citação do autor, considera-se que neste processo de mediação, contempla-se diversas estratégias didáticas que buscam promover as aproximações entre professor/aluno para que ambas as partes desenvolvam suas funções em conjunto e alinhadas ao processo de ensino aprendizagem desejado. Segundo Vygotsky (1987), a mediação é um elo, realizado constantemente pelas interações, ou seja, o ato de educar pelas relações estabelecidas entre professor-aluno.

Em decorrência de situações apresentadas nas aulas, percebe-se que o professor procurou estabelecer práticas pedagógicas que permitissem interações e que os alunos exercessem suas funções democráticas e críticas no âmbito escolar. Seguindo perspectivas de ensino de Horton e Freire (2003), defende-se que quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no seu processo de desenvolvimento de um ser crítico e reflexivo. Ainda, Libâneo (1994) fortalece essa ideia, relatando que o processo de ensino embasado na Teoria Desenvolvimental, deve estimular o desejo e o gosto pelo estudo, mostrando assim a importância do conhecimento para a vida e o trabalho. Porém, ao analisar

os dados coletados nos relatórios descritivos, observa-se que pouquíssimas vezes foram apresentados questionamentos, problematizações e reflexões por parte dos educandos sobre as relações dos conteúdos científicos abordados nas aulas, em interface às suas vivências sociais.

As informações apresentadas pelo professor em relação aos conteúdos abordados, foram absorvidas de forma passiva, sem questionamentos e autonomia dos alunos para desenvolverem reflexões construtivas acerca da problematização dos conteúdos. No decorrer das mediações, ao contrário das perspectivas teóricas em que se baseia o estudo, as intervenções pedagógicas se reconstruíram pautadas em uma didática de ensino caracterizada por padrões de comandos e respostas.

Ao analisar o volume dos áudios produzidos pelos alunos e docentes no decorrer das atividades iniciais da aula, percebeu-se que foi o professor que teve maiores intencionalidade em desenvolver diálogos e interações com os alunos, pois nas atividades de ensino foi ele que estabeleceu comandos e questionamentos aos educandos, seguido de poucos diálogos coletivos efetivados pela turma. Os alunos, mesmo estando próximos, praticaram as atividades com poucos diálogos e não questionaram o professor em relação aos conteúdos abordados, corroborando para um método de ensino aprendizagem por comandos.

- Inicialmente o professor em sala de aula, teve uma conversa com os alunos explicando o funcionamento de como seriam desenvolvidas as atividades do encontro. O professor pesquisador em diálogo explicou oralmente todo o desenvolvimento das atividades. Em contrapartida, os alunos não questionaram e nem realizaram problematizações sobre o assunto, permanecendo sentados em suas cadeiras, quietos e olhando para o professor constantemente.

(Fragmentos de relatórios descritivos elaborados pelo professor-pesquisador)

Desse modo, interpreta-se que as práticas pedagógicas adotadas na pesquisa, mesmo alicerçadas a pressupostos de uma educação problematizadora, não se manifestaram expressivamente na promoção de mudanças e transformações sociais no cotidiano extraescolar dos educandos. Há necessidade do repensar em desenvolver práticas pedagógicas que sejam capazes de despertar nos alunos o senso crítico, tomadas de decisões e principalmente a autonomia social.

O papel ativo do professor-pesquisador ao estabelecer as atividades de ensino, foi favorável e indispensável na promoção das participações dos alunos nas aulas. Com base no pensamento exposto pelo Coletivo de Autores (1992), que mostra a ideia de Leontiev (1981): "[...] as significações não são eleitas pelo homem, elas penetram as relações com as pessoas que formam sua esfera de comunicações reais" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62). Com base na citação apresentada, se torna imprescindível a intervenção do professor junto aos alunos, para que os mesmos se compreendam e desenvolvam eles. Diante das manifestações

dos alunos nas atividades de ensino, o professor manteve-se o mais próximo possível deles, auxiliando através de sugestões e ações que automaticamente influenciaram nas performances e devolutivas deles.

Vale ressaltar, que a presença direta e as cobranças do professor pelas participações dos alunos nas atividades de ensino, despertou maiores níveis de responsabilidades ao grupo. Se analisar os diversos relatórios descritivos dos encontros (05º e 06º) e principalmente os fragmentos citados abaixo, percebe-se que nas atividades de ensino que houve cobranças e participações diretas do docente, os respectivos educandos mantiveram maiores níveis de foco e comprometimento, já em momentos de distanciamento do professor, estes produziram diversas conversas aleatórias que não eram condizentes com os assuntos abordados nas aulas. Para Snyders (1978, p.227-228), embasado em Lobrot, se deixam os alunos imersos em suas próprias iniciativas e/ou necessidades "[...] é absolutamente irreal pensar que os seus interesses vão coincidir com as tarefas escolares e, miraculosamente, ao encontro das exigências do programa escolar".

Através da observação ativa e sistemática do professor sobre as ações efetivadas pelos(as) alunos(as), percebeu-se que o(a) 04 ao contrário dos demais colegas, sentou-se em sua cadeira e permaneceu instável por alguns instantes, parecendo que não tinha compreendido as informações sobre as normativas da atividade explicadas. Contudo, o professor percebendo suas atitudes, individualmente se aproximou do aluno e o direcionou para que ele pudesse posicionar-se no chão da sala juntamente com os seus colegas;

Posteriormente, ao dar início a avaliação prática, o pesquisador se distanciou da maioria dos alunos e convidou somente os(as) educandos(as) 02 e o 04 para auxiliar na organização dos espaços para os desenvolvimentos das atividades. Nesse instante de distanciamento dos alunos, as meninas que estavam próximas às cadeiras desenvolveram constantes diálogos, que por sua vez, fizeram o professor chamar a atenção delas. Ao analisar os áudios produzidos pelos(as) educandos(as) 03, 01 e 05 houve a presença de constantes falas sobre assuntos que não se relacionavam com os conteúdos da aula.

“Aquela menina lá, fica falando. ” (Aluno(a) 03);

“Ai ai com vc. (Sons de risos...). ” (Aluno(a) 05);

“ (Sons de risos...). ” (Aluno(a) 01). ”

(Fragmentos de relatórios descritivos elaborados pelo professor-pesquisador)

A comunicação mostrou-se um dos principais aspectos a serem considerados na influência das participações dos alunos nas atividades de ensino da pesquisa. Segundo (BRYYEN; JOICE, 1985, *apud* NUNES, 1992), a comunicação refere-se a comportamentos sinalizadores que ocorrem na interação de duas ou mais pessoas e que proporcionam uma forma de criar significados entre elas. Contudo, em diversas situações das aulas, principalmente

especificando as formas de comunicações estabelecidas entre o professor-pesquisador e o(a) aluno(a) 04, em diversos momentos das aulas, não houve compreensões e interpretações de informações produzidas por ambos os lados, acarretando inatividades e incoerências das ações do aluno frente às atividades de ensino.

Segundo Davydov (2002), a comunicação entre as pessoas viabiliza a apropriação e a transição de conhecimentos, que permitem o ser conhecer o processo de humanização histórico. Em relação ao objeto da pesquisa, devido à existência de especificidades comunicativas na turma, foi necessário no decorrer do desenvolvimento das aulas o uso de comunicações assistivas e alternativas. De acordo com o estudo de Pelosi (2013), a Comunicação Alternativa Ampliada (CAA) é um grupo integrado de componentes que inclui símbolos, recursos, estratégias e técnicas que auxiliarão as pessoas com dificuldades oral e/ou escrita a se comunicarem e participarem de atividades diárias. Nesse sentido, para que os diálogos do professor fossem interpretados por todos os alunos do grupo, adotou-se estratégias orais, visuais, gestuais e concretas de exemplificações e explanações de conteúdo.

Diálogos produzidos constantemente e composto de várias informações, desencadearam incompreensões por parte dos alunos referentes aos signos e instrumentos compostos nas tarefas de ensino. Silva (2006), menciona registros de Vygotsky e Lúria (1996), referindo-se a alguns casos de deficientes mentais que não são capazes de dominar a utilização funcional dos signos e instrumentos, tornado muitas vezes inacessível o uso cultural da memória, permanecendo apenas com a memória imediata. As explicações em todos os momentos consolidaram-se de forma fragmentada e individualizada, conforme as assimilações momentâneas dos alunos.

Ainda, ao observar as falas dos alunos descritas pelo pesquisador na íntegra, observa-se imprecisões em relação à fonética e coesão. O professor-pesquisador só pôde interpretar as informações com maiores precisões e conseqüentemente produzir diálogos com o grupo de alunos, devido já estar habituado com as formas de diálogos produzidas rotineiramente por eles.

Na teoria da atividade, conforme Davydov (1999), a questão central da aprendizagem escolar é o desenvolvimento mental dos alunos, considera-se que um dos principais princípios de aquisição de aprendizagem, vincula-se principalmente por meio da relação do domínio teórico e as práticas sociais. Nesse sentido, em todos os encontros as práticas pedagógicas foram planejadas e desenvolvidas através da inter-relação entre teoria e prática, ou seja, o conteúdo de todas as aulas inicialmente foi desenvolvido através de conceitos teóricos para que consecutivamente fosse abordado por meio da prática.

Davydov (1987), expressa a necessidade da união entre os conhecimentos teóricos e práticos em seu uso:

Isso é perfeitamente explicável, já que, como demonstrou há tempos a lógica dialética, o caráter real dos conhecimentos não consiste nas abstrações verbais, mas nos procedimentos de atividade do sujeito conhecedor, para quem a transformação dos objetos, a fixação dos meios de tais transformações, constitui um componente indispensável dos conhecimentos quanto à sua apreensão verbal. (DAVYDOV, 1987, p. 148, tradução nossa).

Porém, percebeu-se em diversos momentos das aulas que os alunos apresentaram dificuldades em relacionar os conteúdos teóricos/práticos de forma autônoma. Ao desenvolverem atividades teóricas e práticas em tempos opostos, não houve ações que demonstrassem o relembrar teórico para a desenvoltura das atividades práticas. Nos momentos de aulas práticas estabelecidas nos espaços externos da instituição, os educandos não apresentaram sintonia de suas ações com que produziram teoricamente na sala de aula.

Fortalecendo as análises acerca desse aspecto, destaca-se que os níveis de performance relacionados ao desenvolvimento das atividades práticas e teóricas dos alunos foi adverso, ou seja, ao observar dados individuais das atividades avaliativas ou das próprias situações cotidianas das aulas da respectiva pesquisa, um mesmo aluno apresentou dados e resultados opostos nas diversas situações estabelecidas nos dois âmbitos de aulas.

Ainda, o professor-pesquisador adotou nas atividades de ensino estratégias didáticas que permitiram os alunos utilizarem como suportes teóricos materiais didáticos específicos e construídos teoricamente, porém poucos alunos tiveram a capacidade de observar e interpretar suas ações já desenvolvidas anteriormente. Ao observar os relatórios descritivos dos encontros (07º e 08º), quando os alunos foram instigados a produzirem de forma autônoma conceitos teóricos para serem compartilhados posteriormente através da prática, observa-se inúmeras dificuldades do grupo de relembrar o que tinham produzido na sala de aula e utilizar como parâmetros para o desenvolvimento do trabalho prático.

Ao final das explicações, perguntou aos alunos qual era a relação daquele objeto com os desenhos por ele elaborados, fazendo somente o(a) aluno(a) 05 responder:

“É parecido com o peso, quando o jogador pega para arremessar.”

Os demais educandos permaneceram quietos e não transpuseram nenhuma informação sobre assuntos interligados a interface dos seus desenhos elaborados teoricamente, para com as ações práticas desenvolvidas naquele momento da aula;

E por final, ao relatar a atividade que os grupos deveriam organizar e desenvolver de forma autônoma os exercícios pensados teoricamente em sala, percebeu-se a presença de inúmeras dificuldades em ambas as equipes.

(Fragmentos de relatórios descritivos elaborados pelo professor-pesquisador)

A organização didática dos conteúdos abordados são aspectos importantes na sistematização do processo de ensino aprendizagem. Segundo Libâneo (1994), é através dela que se organiza o caminho para desenvolver os processos de ensino aprendizagem, contemplados pelos conteúdos, objetivos, tempo, estratégias etc. No contexto específico da pesquisa, a sequência didática progressiva de ensino adotada mostrou-se efetiva, pois estabeleceu uma organização didática, capaz de valorizar os conhecimentos já internalizados pelos alunos e consecutivamente aperfeiçoá-los por meio de um processo progressivo. Permeando os estudos de Oliveira (2013), a sequência didática da respectiva pesquisa se caracterizou como

[...] um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

O processo didático seguiu uma ordem progressiva e contemplou constantes retomadas de informações. Os *feedbacks* de conteúdos propostos rotineiramente no decorrer das aulas, como forma de avaliar os erros e acertos dos alunos foram uma das estratégias que transcorreram durante todo o processo didático. Em relação ao *feedback*, Silva (2018, p. 269) “compreende que esse momento teria a função de fornecer um informativo à medida que o aluno evolui, ou apresenta dificuldades nas etapas de estudo dos componentes considerados importantes na unidade de aprendizagem”. Sendo assim, a tarefa dos professores é tomar uma série de decisões (materiais, métodos, atividades etc.) para que esse aluno alcance a aprendizagem desejada. Como já foi percebido nas discussões anteriores, os alunos do objeto de pesquisa utilizaram-se de memórias de curto prazo, necessitando de constantes retomadas de conteúdos e direcionamentos individuais para o pensar teórico.

A organização do trabalho didático em etapas, possibilitou aos alunos uma maior vivência momentânea acerca das modalidades do conteúdo de Atletismo. Partindo do pressuposto já analisado, sobre a importância de organizar atividades de ensino compostas por princípios de fragmentações de normas e comandos, ressalta-se que a organização sistemática do conteúdo abordado também se mostrou eficiente.

Cada encontro desenvolvido seguiu uma ordem pré-estabelecida semelhante à da totalidade. Os educandos no decorrer das aulas rotineiramente desenvolveram compreensões da organização comum entre os procedimentos e normas dos encontros, favorecendo no

aproveitamento do tempo para desenvolver as atividades. Pode-se justificar as afirmativas a partir do relatório descritivo do encontro (10º) que demonstra que os alunos ao desenvolverem atividades semelhantes às que já tinham sido propostas anteriormente nas aulas, tiveram maiores facilidades em se auto organizarem perante as ações de ensino.

De antemão, ressalta-se que um dos aspectos que se mostraram divergentes nas comparações entre as avaliações, foi o tempo de execução. Para ser desenvolvida a avaliação inicial formativa, foram utilizadas quatro 04 aulas, sendo que na avaliação final, mesmo mantendo os mesmos procedimentos e normas preestabelecidas anteriormente, necessitou somente de 02 aulas para se desenvolver as atividades teóricas e práticas, pois os alunos demonstraram melhores atuações em relação a organização espacial e frente as interpretações das normativas das atividades de ensino.

(Fragmentos de relatórios descritivos elaborados pelo professor-pesquisador)

Outra importante ferramenta didática adotada nas práticas pedagógicas do respectivo estudo que merece destaque e deve ser analisada com densidade e teor científico, são as avaliações de aprendizagens estabelecidas. Davydov (1988), considera a avaliação uma forma de identificar se os alunos estão assimilando ou não o procedimento de aprendizagem. É importante destacar que a avaliação escolar, baseada nos princípios da Teoria de Davydov, deve contemplar todas as etapas do processo de ensino aprendizagem. Diante das formas que se desenvolveram as atividades avaliativas, interpreta-se que essa ferramenta didática foi fundamental para o planejamento de ensino, desenvolvimento de metodologias didáticas e percepções de níveis de aprendizagem dos alunos adquiridas no Experimento Didático-Formativo. Os processos avaliativos se transpuseram de forma contínua e dinâmica no decorrer das aulas e buscaram coletar e avaliar dados de forma quanti/qualitativa.

A avaliação diagnóstica foi estrategicamente desenvolvida seguindo conceitos da Teoria Sociocultural. Com base em Vygotsky (1984), é importante ao iniciar o processo de ensino aprendizagem verificar os níveis individuais de desenvolvimento atual dos alunos, para estabelecer estratégias didáticas que fomentem a sua chegada na zona proximal (ZDP). A avaliação diagnóstica apontada por Luckesi (2002), é uma ferramenta que permite o professor obter no processo de ensino aprendizagem os dados iniciais acerca das aprendizagens e comportamentos dos alunos, para assim elaborar estratégias de ensino coerentes com as demandas individuais. As devolutivas individuais dispostas nas atividades avaliativas, foram analisadas qualitativamente pelo pesquisador para definir o planejamento das próximas aulas do Experimento Didático-Formativo. Os resultados diagnósticos coletados, influenciaram nas reorganizações didáticas, pois a partir das potencialidades ou defasagens individuais

apresentadas nas atividades avaliativas iniciais, o professor-pesquisador elaborou as futuras práticas pedagógicas. Os dados coletados e armazenados por meio de quadros descritivos, permitiram fazer comparações com as performances dos alunos em outros momentos das aulas, sobretudo na avaliação final.

Além de dados concretos coletados nos encontros específicos que se desenvolveram as atividades avaliativas, o professor constantemente através de observações e interações com os alunos, buscou adquirir o maior número de informações individuais sobre as características e personalidade de cada educando por meio da avaliação formativa. As interpretações dessas informações permitiram o professor compreender com maior aprofundamento os diversos fatores (socioculturais) que também podem influenciar no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Luckesi (1998), a avaliação é formativa quando o aluno aprende a se desenvolver e participa da regulação da aprendizagem e do desenvolvimento do projeto educativo. As atividades avaliativas formativas das aulas do Experimento Didático-Formativo se manifestaram através da teoria e prática, permitindo os alunos a demonstrarem e compreenderem de diferentes formas suas aquisições e níveis de aprendizagens.

Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

A avaliação final teve maior enfoque em obter dados para ser analisados especificamente seguindo padrões somatórios, pois também buscou-se produzir dados concretos para serem utilizados como análises de resultados no processo de ensino aprendizagem dos educandos e nos resultados da pesquisa. De acordo com Oliveira e Chadwick (2007), a avaliação somática é uma decisão que leva em conta a soma de um ou mais resultados e pode ser baseada numa só prova final. As análises minuciosas sobre o índice de acertos individuais dos alunos nas referidas questões avaliativas teóricas e práticas, possibilitaram ao pesquisador, em conjunto com os alunos do objeto da pesquisa, chegar a conclusões sobre se houve ou não aprendizagem do conteúdo de Atletismo. Os resultados finais descritos ficaram à disposição, para que o professor pesquisador possa armazenar nas descrições dos relatórios futuros de acompanhamento individual dos alunos. Segundo Silva (2018), a aplicação da avaliação somática é necessária para o sistema educacional como forma de retorno à sociedade dos resultados obtidos ao término do processo de ensino e aprendizagem, ou ainda, como parâmetros para aprovar ou não o aluno no ano letivo.

Por fim, como já foi produzido anteriormente nas descrições dos relatórios das aulas a estratégia de no final de cada encontro apresentar os aspectos e fatos mais relevantes produzidos, nesse momento da escrita e em forma de quadro (16), apresenta-se objetivamente as práticas pedagógicas que se relacionaram com a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov e influenciaram nas participações dos alunos nas aulas de Educação Física do Experimento Didático-Formativo.

Quadro 16- Práticas pedagógicas adotadas nas intervenções pedagógicas e suas repercussões práticas/objetivas observáveis.

Professor participativo perante as esferas políticas da instituição.	Bons níveis de interações e participações ativas do professor nas atividades de ensino.
Construção de Plano de Ensino coletivo, voltado às especificidades e demandas individuais dos educandos.	Métodos de ensino investigativos.
Reconstrução constante do Planejamento de Ensino a partir das devolutivas dos alunos.	Atividades de ensino coletivas com articulação de ações fragmentadas.
Protagonismo dos alunos no processo de elaboração do Planejamento de Ensino.	Utilização de atividades lúdicas em consonância ao conteúdo abordado.
Organização didática pautada na sequência didática de ensino.	Utilização de instrumentos e materiais didáticos como facilitadores na organização espacial dos alunos.
Professor como o principal agente mediador de conhecimentos aos alunos.	Adaptações procedimentais de atividades conforme as características individuais dos educandos.
Uso de comunicações alternativas.	Uso dinâmico e objetivo das ferramentas avaliativas.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, baseado nas práticas pedagógicas adotadas nas intervenções pedagógicas da pesquisa.

Espera-se que ao se analisar este quadro, sejam facilitadas as compreensões sobre quais foram as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o Experimento Didático-Formativo da respectiva pesquisa, e que os dados contribuam para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física pertencentes a qualquer modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nessa fase de escrita da dissertação, perpassam dois sentimentos em nossas reflexões. O primeiro é de angústia, por encerrar a jornada de inúmeros momentos de estudos, diálogos e companhia com cada palavra descrita no texto da pesquisa. O segundo, é o sentimento de vitória. Enfim, conseguiu-se elaborar o tão sonhado trabalho acadêmico, produzido a partir de uma realidade ainda pouco explorada no meio de produções científicas.

Este último tópico apresentado, foi proveniente das inúmeras páginas escritas anteriormente no respectivo trabalho científico. As conclusões estão inter-relacionadas com os objetivos iniciais da pesquisa e o caminho teórico-metodológico desenvolvido no Experimento Didático-Formativo. As práticas pedagógicas e devolutivas dos alunos desenvolvidas e analisadas, foram de aporte para adensar cada parágrafo das considerações finais.

Deve-se considerar, que o respectivo processo de desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo foi permeado por diversos desafios. Contudo, foram muitas vezes estes, que deixaram o trabalho ainda mais robusto e autêntico. Dessa forma, cada tema exposto nos próximos parágrafos, além de conter afirmações e conclusões científicas sobre as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física da APAE de Irati-PR, voltadas ao Ensino Desenvolvidamental, também não se restringirá em apontar alguns aspectos *práticos* que também influenciaram diretamente na elaboração e desenvolvimento do Experimento Didático-Formativo.

As poucas produções científicas produzidas até o momento relacionadas à Teoria Desenvolvidamental e à Educação Física das APAEs, dificultaram na obtenção de caminhos e direcionamentos teórico-metodológicos que pudessem auxiliar no desenvolvimento das práticas pedagógicas produzidas na pesquisa. Diante disso, considera-se que este estudo pode contribuir para as próximas pesquisas da área, pois os conhecimentos oriundos possibilitam diversas vertentes de pesquisas sobre o tema.

As dificuldades e o constante repensar do pesquisador ao elaborar o delineamento organizacional dos procedimentos técnicos e didáticos da pesquisa, apresentadas no decorrer das execuções e descrições das aulas do Experimento Didático-Formativo, foram aspectos relevantes para as discussões e análises. A metodologia didática e a organização estrutural das descrições e coleta de dados da pesquisa careceram de(re) modelações, (re)planejamentos e (re)estruturações a partir das próprias demandas originadas no processo investigativo. Nessa perspectiva, denota-se que ao desenvolver pesquisas científicas desse gênero é primordial o pesquisador estar consciente que as ideias e perspectivas iniciais de um projeto de pesquisa,

devem constantemente ser analisadas em consonância aos fatores apresentados no decorrer do estudo.

Outro aspecto a ganhar enfoque nas conclusões, foi o potencial do respectivo estudo possibilitar *mudanças significativas na própria realidade dos participantes da pesquisa*. Em diversos momentos, as reflexões e autoanálises das ações propostas pelo professor pesquisador, equipe pedagógica e alunos no decorrer do Experimento Didático-Formativo, fomentaram para o reconhecimento que ações desenvolvidas no contexto da prática, podem interferir na efetivação de mudanças políticas, organizacionais e didáticas de um referido ambiente escolar. Conclui-se que os alunos participantes da pesquisa, puderam reconhecer seu papel construtivo no referido espaço escolar, ou seja, se conscientizaram sobre os seus *direitos, deveres e protagonismo* nas escolhas coletivas.

E neste instante, peço a vocês leitores que redobrem a atenção nas leituras e interpretações dos próximos parágrafos, pois os diálogos se direcionam em interface aos principais resultados gerados pela pesquisa. Retomando as discussões acerca dos objetivos deste trabalho, relembra-se que o objetivo geral foi *desenvolver um Experimento Didático-Formativo que proporcionasse práticas pedagógicas, embasadas na Teoria do Ensino Desenvolvimental que permitissem a participação efetiva dos alunos nas aulas de Educação Física de uma APAE específica*. Sendo assim, com satisfação e entusiasmo, a seguir especifica-se individualmente as práticas pedagógicas adotadas no Experimento Didático-Formativo que influenciaram para a participação efetiva e desenvolvimento de aprendizagens dos alunos nas aulas de Educação Física da APAE de Irati-PR.

Através dos resultados alcançados no estudo, salienta-se que a *construção do Plano de Ensino Coletivo*, voltado às especificidades e demandas individuais dos educandos, contribuiu de forma significativa para que eles tivessem maiores motivações pela prática das atividades de ensino. A valorização dos interesses individuais permitiu a cada aluno sentir-se protagonista perante ao seu próprio desenvolvimento acadêmico, o que consecutivamente acarretou maiores oportunidades de efetivar sua prática.

Os pressupostos da Teoria do Ensino Desenvolvimental vinculados ao processo de ensino e aprendizagem coletivo, ao serem comparados com alguns resultados do respectivo trabalho científico apresentou contradições. As poucas *interações* desenvolvidas pelos próprios alunos nas atividades coletivas, acarretaram remodelações didáticas pautadas nas práticas pedagógicas de cunho *individualizado*.

Os educandos apresentaram dificuldades para *relacionar conhecimentos teóricos em interface com as atividades práticas* desenvolvidas em momentos posteriores às aulas teóricas.

Nessa perspectiva, sugere-se que *os conceitos teóricos sejam abordados conjuntamente com as ações práticas*, ou seja, que ocorram constantes e progressivas retomadas de explicações dos conteúdos nos diversos momentos de desenvolvimento das atividades práticas de ensino.

Evidenciou-se, que a *participação ativa e direta do professor* perante ao processo de ensino aprendizagem coletivo, garante maiores oportunidades de participação dos alunos nas atividades de ensino. A figura do professor é a principal referência dos educandos ao estabelecerem suas práticas, ou seja, os alunos com deficiência apresentam pouca autonomia para tomada de decisões em momentos particulares de realizações procedimentais das atividades de ensino, e carecem de auxílios constantes e individuais na busca do desenvolvimento de suas potencialidades psicossociais.

Constatou-se que a *comunicação alternativa* é um dos principais aspectos a ser considerado nas práticas pedagógicas inclusivas. Cada educando demandou de diversas formas de interpretar e expressar seus conhecimentos (visual, auditiva e perceptiva). A utilização das tecnologias assistivas (imagens, vídeos e sons) pode facilitar os alunos a desenvolverem o processo de abstração dos conceitos teóricos abordados.

Verificou-se que a *Sequência Didática de ensino*, contribuiu para a melhor organização didática do professor pesquisador ao abordar o conteúdo curricular Atletismo. Os encaminhamentos didático-pedagógicos do conteúdo desenvolvido progressivamente e por etapas, permitiu melhores assimilações dos alunos sobre os temas abordados em cada aula. A interligação dos conteúdos e os *feedbacks* propostos no decorrer da sequência didática contínua de ensino, fortaleceram o aperfeiçoamento das aprendizagens dos educandos.

Percebeu-se durante as aulas que as *atividades lúdicas* foram primordiais para desenvolver maiores níveis de motivação dos alunos nas atividades de ensino. Dessa forma, recomenda-se que *os professores adotem em suas práticas pedagógicas preceitos relacionados à ludicidade*. Os conteúdos da grade curricular da disciplina de Educação Física tendem a possibilitar a articulação da ludicidade nas suas diversas formas de abrangência, relacionados aos fatores conceituais, procedimentais e atitudinais.

Ao relatar sobre as *avaliações formativas* utilizadas nas aulas do Experimento Didático-Formativo, observa-se que a ferramenta didática se estabeleceu de diversas formas e objetivos. As atividades avaliativas estiveram presentes em todo o processo de desenvolvimento das aulas, contribuindo para verificar as aprendizagens dos alunos sobre o conteúdo abordado e direcionar o docente na efetivação de caminhos didático-pedagógicos. Através deste respectivo resultado obtido na pesquisa, aponta-se para a importância de o professor de Educação Física *considerar o uso contínuo dessa ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem*,

principalmente como requisito de investigações a partir das demandas individuais apresentadas pelos alunos.

Constatou-se através das análises de dados da pesquisa, que as *adaptações procedimentais* das atividades teóricas e práticas foram indispensáveis para promover a participação individual e coletiva dos educandos durante as atividades de ensino. Cada aluno necessitou e buscou formas diversas de participação nas atividades, muitas vezes, influenciadas pelas suas limitações físicas e/ou cognitivas. Nesse sentido, recomenda-se que *ao planejar atividades de ensino, os docentes considerem as especificidades pertencentes na turma*, planejando e desenvolvendo tarefas de ensino que componham diversos caminhos em torno de um objetivo geral a ser alcançado. Ao promover inúmeras sugestões de possibilidades nas tarefas de ensino, oportuniza-se de forma mais abrangente as participações do grupo perante as práticas.

E, por fim, ao apresentar minuciosamente as considerações sobre as práticas pedagógicas estabelecidas e analisadas durante O Experimento Didático-Formativo, pode-se dizer que a Teoria do Ensino Desenvolvimental proposta por Davydov (1988), *CONTRIBUIU FAVORAVELMENTE* para a participação efetiva e aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física da APAE de Irati-PR.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Supervisão da prática pedagógica**: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 1997.
- ALVES, M; DUARTE, E. **A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar**: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 28, n. 2, p. 329-338, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/kfHVzTG6zBh8jRF9Xz48KPL/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 19 março. 2021.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia de Ensino**: Primeiras aproximações... Curitiba: Editora da UFPR, 1997.
- ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. de. **Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência**. Movimento, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 1163–1176, 2016. DOI: 10.22456/1982-8918.64231. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/64231> . Acesso em: 6 set. 2022.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira**: elementos de uma trajetória. Campinas: Papirus, 2001.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. V. 56. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- BALL, S. J; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BAPTISTA, R. J. T.; MIRANDA, M. J. **Aproximações entre a Educação Física e a teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov**. Revista da Faculdade de Educação. 2012. Ano X nº17. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/303868200_Aproximacoes_entre_a_Educacao_Fisica_e_a_teor%C3%ADa_do_Ensino_desenvolvimental_de_Davydov Acesso 15 setembro de 2021.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. **Pedagogia Histórico-crítica, Psicologia Histórico-Cultural e Educação Especial**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). Pedagogia Histórico Crítica: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 169-196.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales. Buenos Aires: Universidade Nacional de Quilmes, 1997.
- BETTI, M. **Ensino de 1º e 2º graus**: Educação Física para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.13, n.2, p.282-7,1992.
- BIERMAN, K. L. *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press, 2004.
- BOLSANELLO, Débora Pereira. **Educação Somática**: ecologia do movimento humano-pensamentos e práticas. Curitiba: Juruá, 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BORTOLINE et al. **Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais das informações e da comunicação no processo educativo**. Revista destaques acadêmicos, CCH/UNIVATES, v. 4, n. 2, 2012.

BRACHT, V. **Esporte na escola e esporte de rendimento**. Revista Movimento, Porto Alegre, ano VI, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em: 2017-09-26.

BRASIL. **Documento norteador da educação física do desporto e lazer**. APAE, Brasil, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 4024/61**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1966.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

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

CANDAU, Vera Maria F., ANHORN, Carmem. **A questão da didática e a perspectiva multicultural**: uma articulação necessária. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2000.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 6.ed. São Paulo: Papirus, 2001.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de deficiência**. Uberlândia, EUFU, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya C. et al. **Educação física**: a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. Revista Paulista de Educação Física, v.15, n.1, p. 17-32, 2001.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DAVÍDOV, V. V. **Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo**. In: La psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS. Moscú: Progreso, 1987. p. 143-155.

DAVIDOV, Vasili, **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili V, (1999). **A new approach to the interpretation of activity structure and content**. In: CHAIKLIN, Seth, HEDEGAARD, Mariane, JENSEN, Uffe Jull (orgs.). *Activity theory and social practice*: cultural-historical approaches. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, p. 39-50.

DAVIDOV, Vasili V., (2002). El aporte de A. N. Leontiev al desarrollo de la psicología. In: GOLDBER, Mário (org.). **Angustia por la utopia**. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, p. 51-60.

DAVIDOV, Vasili V. **Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade**. Trad. José Carlos Libâneo. Goiânia: s. n., s.d. (Digitado)

DAVYDOV, V. V. **Problemas do Ensino Desenvolvimental - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988. Disponível

https://www.pucgoias.edu.br/?s=DAVYDOV%2C+V.+V.+Problemas+do+Ensino+Desenvolvimental+A+Experi%C3%Aancia+da+Pesquisa+Te%C3%B3rica+e+Experimental+na+Psicologia&ct_post_type=post%3Apage%3Ameccalendar%3Aportfolio%3Aelementor-hf.

Acesso em 21 setembro de 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FALKENBACH, A. P.; CHAVES, F. E.; NUNES, D. P.; NASCIMENTO, V. F. do. **A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil**. Movimento, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 37–53, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.3544. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3544> . Acesso em: 6 set. 2022.

FELDMAN, D. **Ajudar a ensinar – relações entre didática e ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FIGUEIREDO, R.V; POULIN, J.R; Silveira, S. M. P; LAVERGNE, R. **A Pesquisa Colaborativa em contexto de Inclusão Escolar**. Revista InFor, n.1, 2015.

FINCK, S. C. M. et al. **Educação Física Escolar: livro 4**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2010.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, S. N. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: EDUFSM, 2005. p. 113-134.

FREITAS, E. A.; CARVALHO, L. M. C. P. **A história e os desdobramentos da inclusão de portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino**. ANAIS DO SCIENCULT, v. 1, n. 3, 2016.

GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor**. São Paulo, Julho\dezembro. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194> Acesso: 10 julho.2021.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. **Projeto político-pedagógico: instrumento da ação na Escola Municipal Ascendino de Almeida**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14257> Acesso em: 29 set. 2021.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Revista Integração, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GOHN, M. G. **Educação não formal na pedagogia social**. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006.

GOLDER, Mário (org.). **Angustia por la utopia**. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2002, p. 51-60.

HAYDT, R, C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2018.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar Para Promover: As Setas do Caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HORTON, M.; FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Tradução de Vera Lúcia M. Josceline. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

LEONTIEV, A. N. **Problemas del desarrollo del psiquismo**. 2. ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1974.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p. 59-83, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Objetivações contemporâneas da escola de Vygotsky**. Diferentes interpretações do pensamento de Vygotsky no Brasil (Texto Preliminar sem revisão *) Universidade Católica de Goiás. Texto Conferência de abertura da VII Jornada de Ensino de Marília, Pedagogia da UNESP- Marília, 12 a 14/8/2008, tema: Teoria Histórico-Cultural: objetivações contemporâneas para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico – cultural e da teoria da atividade**. Curitiba, Educar em Revista (FE – UFPR), nº 24, p 113 – 147, 2004. (Editora UFPR).

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov**. Revista Bras. De Educação, Rio de Janeiro, n.27, dez. 2004, p. 5-24.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1).

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Apontamentos sobre a pedagogia do exame. Revista de Tecnologia Educativa, ABT ano XX, nº 101, jul/ago,1998.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

- MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.
- MAINARDES, J. FERREIRA, M. dos S; TELLO, C. **Análise de políticas**: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. IN: BALL, S.J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. *Educação (PUC/RS)*, Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.
- MARQUES, R. **O Dicionário Breve de Pedagogia**. Lisboa: Editorial Presença, 2000.
- MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual**: um estudo de caso. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.
- MATTOS, M. G; NEIRA, M.G. **Educação Física Infantil**: Construindo o movimento na Escola. 4ª ed. Guarulhos,SP: Phorte, 2003.
- MAUERBERG DE CASTRO, E., Moraes, R., Paioli, C., Campos, C., Paula, A. I. & Palla, A. C. (2001). **Efeitos da restrição visual e da complexidade de rotas em tarefas de orientação espacial em adultos portadores de deficiência mental**. *Revista Motriz*, 7, 17-22.
- MAZZOTTA. M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas, 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.
- MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.
- MIRANDA, M. G. de.; RESENDE, A. C. A. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 511-518, 2006.
- MIRANDA, Elis Dieniffer Soares. **A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade**. 2008. 107 f. p. 01-06. 8º Encontro de Iniciação Científica. 8º Mostra de Pós Graduação. Sessão de artigos. FAFIUV. Disponível em <http://interacao.info/diversos/Marcia/2013%20%201%20semestre/> Acesso em 20. agost. 2021.
- MIRANDA, M, Jr. **O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2013. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/690/1/MADE%20JUNIOR%20MIRA%20NDA.pdf>. Acesso em 26 set. 2022.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez, 2000.
- MOURA, M. O. et al. **Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem**. In: MOURA, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro, 2010. p. 81-110.
- MOVIMENTO: **Revista de Educação Física da UFRGS**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento>
- NOGUEIRA, R.H.U. **Educação Física: um espaço facilitador na integração do aluno portador de deficiência em classes comuns**. Santa Maria: Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria, 2000. Monografia de Especialização.

NUNES, L. R. **Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais.** In: ALENCAR, E. (Ed.). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem.* S. Paulo: Cortez, 1992. p. 71-96.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; CHADWICK, Clifton. **Aprender e Ensinar.** Belo Horizonte: Editora Alfa Educativa: 8a Ed., 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no Processo de Formação de Professores.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do paraná:** princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Das diferenças culturais as desigualdades escolares:** a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In: ALLAL, L. (et al); CARDINET, Jean;

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação formativa num ensino diferenciado.** Coimbra: Livraria Almedina, 1986. Páginas 27- 69.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

RAC. **APAEC Ciência.** Disponível em: <http://apaeciencia.org.br/index.php/revista>.

RBCE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/>

REE. **Revista Educação Especial,** v. 34, 2021 – Publicação Contínua <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/2197/showToc>

Revista brasileira de educação física e do esporte. Portal da USP. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe>

RICHIT, A. **Implicações da teoria de vygotsky aos processos de aprendizagem e desenvolvimento em ambientes mediados pelo computador.** Disponível em http://www.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/cursos/curso3/Artigos/Artigos_arquivos

Acesso em 20 de outubro de 2021.

RODRIGUES, David. **A Educação Física perante a educação inclusiva:** reflexões conceituais e metodológicas. Maringá: Revista da Educação Física, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3649/2515>

SASSAKI, R. K. **As escolas inclusivas na opinião mundial.** Disponível em: http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria=13. Acesso em: 20 Ago. 2022.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

SEABRA, R., & Santos, E. (2004). **Proposta de desenvolvimento da habilidade de visualização espacial através de sistemas estereoscópicos.** 4º Congresso Nacional y 1º Internacional. Rosário, Argentina. Recuperado de https://www.academia.edu/826250/Proposta_de_Desenvolvimento_da_%20Habilidade_de_V

[isualiza%C3%A7%C3%A3o Espacial Atrav%C3%A9s de %20Sistemas Estereosc%C3%B3picos](#)

Acesso em 07 de novembro de 2022.

SILVA, V, T; SILVA, T, A. B; MELO, L, F; PICCOLO, V, L, N. **A avaliação na Educação Física escolar**: Um estudo com professores. Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde, Campinas: SP, v. 16, n. 1, p. 2-16, 2018. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8649716/1800%204>,

Acesso 12 Novembro de 2022.

PELOSI, M. B. **Dispositivos móveis para a comunicação alternativa**: primeiros passos. In: Liliana Maria Passerino, et al (Orgs.). Comunicar para incluir. Porto Alegre: CRBF, 2013.

SILVA, Maria Bernadete Sorato. **Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Deficiência Mental**. Dissertação: mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Acesso em 09/11/2022, disponível em: http://www.ppe.uem.br/resumos/resumos/2006-Maria_Bernadete_SilvaResumo.pdf

SILVA, A, J, O. **Aprendizagem do Conceito Fração**: um Experimento de Ensino baseado na Teoria do Ensino Desenvolvimental. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018. Acesso em 09/092022, disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4065%20Acesso%2009%20setembro%20de%202022>.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-directivas?** 2.ed. Lisboa: Moraes editores, 1978.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, F.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul. /dez. 2003.

STÖBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. M. **Ideários da educação especial através de depoimentos de professores e seus alunos**. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.;

Turner, G., & Shepherd, J. (1999). **A method in search of a theory**: peer education and health promotion. Health education research-theory & practice, 14, 235-247.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. São Paulo: Cadernos Pedagógicos da Liberdade, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Ed. Martins Fontes: São Paulo, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Ed. Martins Fontes: São Paulo, 1996.

VYGOTSKI, Lev. S. **Fundamentos da Defctologia**: Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A: MODELO DO PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE IRATI
Fundada em 15 de março de 1967
Escola José Duda Júnior – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na
Modalidade Educação Especial

NOME: ###	DATA DE NASCIMENTO: ###
ANO LETIVO: 2021	TURNO: (X) MANHÃ () TARDE
TURMA: Educação de Jovens e Adultos - Fase I - C	
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Leandro Wszolek	

Quais Habilidades apresenta? (O que sabe?)

Interpretação, motivação, atenção e autonomia.

Quais dificuldades? (O que precisa?)

Resistência cardiorrespiratória, agilidade, interação e comunicação.

Objetivos a serem alcançados: (deverão ser elencados os objetivos de acordo com a matriz curricular e a necessidade do aluno - por bimestre)

1º bimestre:

Desenvolver a relação entre os conteúdos com a realidade dos educandos;
Permitir além da prática de Atividades Físicas suas reflexões acerca de seus direitos sociais, a partir de interações coletivas tanto com os familiares e também com o meio social que o educando está inserido.

2º bimestre:

Aplicar os conceitos teóricos e práticos dos conteúdos, em interface a realidade social dos educandos.
Oportunizar a participação familiar no processo de ensino aprendizagem, contribuindo sobre o repensar de toda a comunidade escolar sobre a importância da família na formação educacional dos alunos.

3º bimestre:

Identificar as regras básicas dos esportes;
Relembrar os conceitos históricos dos esportes trabalhados anteriormente;
Entender a importância da família no processo de ensino aprendizagem;
Relacionar as atividades desenvolvidas nas aulas com a vida cotidiana;
Explorar as manifestações da cultura corporal de movimento.

4º bimestre:

Descrever de forma adaptada conceitos dos conteúdos contextualizados;
Identificar conhecimentos adquiridos anteriormente;
Lembrar de conteúdos já abordados anteriormente;
Demonstrar de forma teórica e prática os conhecimentos adquiridos.

OBJETIVOS FUNCIONAIS:

Autonomia para desenvolver atividades cotidianas;
Compreender a importância da interação social na sua comunidade;
Proporcionar Hábitos de práticas de atividades físicas.

Data: 17/12/2021

Responsáveis pelo preenchimento:

Professor de Educação Física: Leandro Wszolek

Assinatura: _____

Coordenadora Pedagógica: Cleonice Aparecida Alessi Glinski

Carimbo/Assinatura: _____

APÊNDICE - B: PLANEJAMENTO DE ENSINO DO ANO DE 2021

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola José Duda Junior- APAE de Irati-Pr PROFESSOR (A): Leandro Wszolek ANO LETIVO: 2021 TURNO: Manhã SÉRIE: Processo Fundamental - EJA (fase I) PERÍODO: 1º Semestre					
Conteúdo Estruturante	Conteúdo Específicos	Justificativa	Encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos	Avaliação critérios e instrumentos de recuperação	Referências bibliográficas
Esporte	Atletismo	<p>A Educação Física atualmente tem como objetivo de estudo o homem em movimento e pode ser entendida como uma área que interage com o ser humano em sua totalidade, englobando aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, culturais e a relação entre eles. Além do trabalho esportivo, as aulas de Educação Física devem visar expressão corporal.</p>	<p>O conteúdo será trabalhado em etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Histórico do Atletismo; *Relação do conteúdo de sociedade; *Regras Gerais. <p>As atividades serão desenvolvidas através de aulas teóricas e práticas, filmes e seminários. Os conteúdos serão adaptados de acordo com as necessidades dos alunos. Nesse sentido, procedimentos didáticos serão elaborados de acordo com as potencialidades de cada educando, onde eles poderão realizar as atividades de forma autônoma, com auxílio do professor e também utilizando materiais didáticos que permitam benefícios nas participações das aulas.</p> <p>Os recursos serão: Sala de aula, pista de caminhada, pátio da escola, bolas, implementos específicos do Atletismo, colchonetes, fitas métricas, tv, dvd, sucatas, livros, revistas etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * participação; * observação; * relatórios; * pesquisas; * atividades avaliativas práticas e teóricas; <p>A avaliação será dinâmica, contínua e formativa, observando se o aluno demonstra valores nas práticas das atividades, levando em consideração se ele estabelece relação entre o conhecimento adquirido e a necessidade da prática de atividades físicas para seu desenvolvimento corporal e psicossocial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * BARBOSA, Cláudio L. de Alvarenga. Educação Física Escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. * DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. (DEF/DEM). Secretaria de Estado da educação. Maio/2006 * FERREIRA, Vanda. Educação Física, Recreação, Jogos e Desportos. Rio de Janeiro: Sprint, 2003. * SILVA, Elizabeth Nascimento. Educação Física na Escola. Rio de Janeiro: 2ª Edição: Sprint, 2002. * BRASIL. Documento norteador da educação física do esporte e lazer. APAE, Brasil, 2017.

APENDICE C: PLANO DE ENSINO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Escola José Duda Junior- APAE de Irati-Pr PROFESSOR (A): Leandro Wszolek ANO LETIVO: 2022 TURNO: Manhã SÉRIE: Processo Fundamental - EJA (fase I) PERÍODO: Maio / Agosto					
Conteúdo Estruturante	Conteúdo específicos	Justificativa	Encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos	Avaliação critérios e instrumentos de recuperação	Referências bibliográficas
Esporte	Atletismo	<p>Nas configurações organizacionais das escolas especializadas, os alunos são classificados por turmas de acordo com a sua faixa etária de idade, independente de suas deficiências ou potencialidade. O docente a transpor suas práticas pedagógicas, depara-se com educandos características e potencialidades distintas, havendo necessidade do uso de estratégias pedagógicas dinâmicas e adaptadas para permitir inclusão escolar.</p>	<p>O conteúdo será trabalhado e construído na coletividade por meio de etapas: *Definição coletiva do conteúdo, objetivos, espaços e métodos avaliativos. * Conceito teórico e prático do conteúdo; *Técnicas de execuções dos movimentos básicos da modalidade. As atividades serão elaboradas coletivamente com os alunos e desenvolvidas através de aulas teóricas, práticas, coletivas, e progressivas e utilizando os mais variados espaços da instituição ou da comunidade local, bem como metodologias ativas, vinculadas a Teoria do Ensino Desenvolvimental. Os conteúdos serão adaptados de acordo com as necessidades dos alunos. Nesse sentido, as atividades serão elaboradas de acordo com as potencialidades de</p>	<p>* participação; *observações das interações, coletividade, socialização dos alunos; * assimilação dos alunos em relação dos conteúdos teóricos e práticos; * Síntese e correção entre a teoria e prática; * Análises de descritivos pelo pesquisador desenvolvimento dos educandos perante as aulas; *atividades avaliativas teóricas e práticas; A avaliação será diagnóstica, dinâmica, contínua, somática observando se o aluno demonstra valores e atitudes inclusivas nas práticas das atividades, em</p>	<p>* DAVIDOV, Vasili V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. Trad. José Carlos Libâneo. Goiânia: s. n., s.d. (Digitado); * DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. * COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. * LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. Revista Bras. De Educação, Rio de Janeiro, n.27, dez. 2004, p. 5-24. *BRASIL. Documento norteador da educação física do esporte e lazer. APAE, Brasil, 2017. *LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez, 2002.</p>

			<p>cada educando, onde eles poderão realizar as atividades de forma autônoma, com auxílio do professor e também utilizando materiais didáticos que permitam benefícios nas participações das aulas. Os conteúdos serão abordados em interface com temas geradores voltados à inclusão social. Os recursos serão: Pista de caminhada, pátio da escola, materiais da marcenaria, salas de aulas, bolas, implementos específicos do Atletismo, colchonetes, fitas métricas, tintas, lápis de cores, cartolinas, TV, data show, cadeiras, cones, computadores, sucatas, livros, revistas etc.</p>	<p>consideração se ele estabelece relação entre o conhecimento adquirido e a necessidade da prática de atividades físicas para seu desenvolvimento corporal e psicossocial.</p>	
--	--	--	---	---	--