



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES E CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO
HUMANA



Luiz Antonio Souza de Araújo

**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Rio de Janeiro
2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A 663 Araujo, Luiz Antonio Souza de.
Programa de desenvolvimento de competências para
profissionais de Educação Física de crianças com deficiência intelectual/
Luiz Antonio Souza de Araujo

134 f.

Orientador: Francisco de Paula Nunes Sobrinho.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana.

1. Distúrbios da aprendizagem em crianças - Teses. 2. Deficiência Intelectual – Teses. 3. Educação física para pessoas com deficiência - Teses. 4. Políticas públicas – Teses. I. Nunes Sobrinho, Francisco de Paula. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. III. Título.

CDU 37.015.3

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Luiz Antonio Souza de Araújo

**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPFH/UERJ – como requisito para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana.

Orientador: Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D.

Rio de Janeiro
2009

Luiz Antonio Souza de Araújo

**Programa de desenvolvimento de competências para profissionais de educação física na
educação de crianças com deficiência intelectual**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPFH/UERJ – como requisito para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana.

Aprovado em ____/____/2009.

BANCA EXAMINADORA

Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D. – UERJ

Prof.^a Dr.^a Eloísa da Silva Gomes de Oliveira – UERJ

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Ph. D. – UERJ

Prof. Dr. Pedro Américo de Souza Sobrinho - UFMG

AGRADECIMENTOS

Ao professor Francisco de Paula Nunes Sobrinho, pelo alto nível ético, humano e de competência profissional e pela demonstração de apreço e respeito aos alunos e orientandos que buscam a luz do saber.

À Prof.^a Dr.^a Eloísa da Silva Gomes de Oliveira, à Prof.^a Dr.^a Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, ao Prof. Dr. Pedro Américo de Souza pela pronta e atenciosa disponibilidade em tomar parte de meu processo de mestrado.

Aos amigos Juarez Andrade, Lauriana Paiva, Roberto Faria, Wilson Coutinho, Gisele Levy e Marcos Dórea, por estarem presentes nesta longa caminhada.

Aos incansáveis Felipe, Luzinete, Maria, Pedro e Samira por estarem sempre prontos a atenderem nossas solicitações com muito amor e carinho, durante todo o curso, e a todos os professores do programa, que nos brindaram com suas maravilhosas aulas no meu processo de formação, de modo especial à Prof.^a Dr.^a. Deise Mancebo, Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto, Prof.^a Dr.^a Marise Ramos, Prof.^a Dr.^a Vânia Motta, Prof. Dr. Zacarias Jaeger.

À Superintendência Regional de Ensino de Itajubá, na pessoa da diretora Sr.^a. Valéria do Carmo Bento Borges, e a todos os funcionários que colaboram direta ou indiretamente com a aplicação do Programa.

Aos casais Ibson e Edna e Willian e Janaina, por estarem presentes nas horas mais difíceis, compartilhando as dúvidas, as alegrias, através de seus conselhos e incentivos.

Mãe Maria, Pai Valmir, Irmãs Eliane e Elizabete, Jedson (cunhado e amigo), Amanda, Milena e Maria Luiza (sobrinhas), família que se descobre a cada dia!

Ao Filho Rafael, que sempre foi razão do meu viver!

Carolina, obrigado,

Pelas folhas lidas...

Por compartilhar sua existência,

Por comportar as diferenças!

A Deus e Nossa Senhora, que me permitiram chegar até a presente jornada!

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização (Adaptado de Fleury; Fleury, 2001)	31
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - Verificação de normalidade das notas obtidas no pré e pós-teste	54
TABELA 2 Distribuição das notas no pré e pós-teste	54
TABELA 3 – Distribuição das respostas dadas na questão 1, durante o pré-teste, referentes às características do movimento inclusionista para a educação de alunos com necessidades especiais.....	57
TABELA 4 – Distribuição das respostas dadas na questão 1, durante o pós-teste, referentes às características do movimento inclusionista para a educação de alunos com necessidades especiais.....	58
TABELA 5 – Distribuição das respostas dadas na questão 2, durante o pré-teste, referentes aos traços de comportamento de pessoas com necessidades educativas especiais.....	59
TABELA 6 – Distribuição das respostas dadas na questão 2, durante o <u>pós-teste</u> , referentes aos traços de comportamento de pessoas com necessidades educativas especiais	60
TABELA 07 – Distribuição das opções de resposta à questão 3 no pré e pós-teste.	61
TABELA 08 – Distribuição das respostas da questão 3 no pré-teste em função das respostas a esta mesma questão no pós-teste	62
TABELA 9 – Distribuição das opções de resposta à questão 4 no pré e pós-teste	63
TABELA 10 – Distribuição das opções de resposta à questão 5 no pré e pós-teste	64
TABELA 11 – Distribuição das opções de resposta à questão 6 no pré e pós-teste	65
TABELA 12 – Distribuição das respostas da questão 6 no pré-teste em função das respostas a esta mesma questão no pós-teste	67
TABELA 13 – Distribuição das opções de resposta à questão 7 no pré e pós-teste	68
TABELA 14 – Distribuição das opções de resposta à questão 8 no pré e pós-teste	68
TABELA 15 – Distribuição das opções de resposta à questão 9 no pré e pós-teste	69
TABELA 16 – Distribuição das opções de resposta à questão 10 no pré e pós-teste	69

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Box- plot das notas no pré e pós-teste	54
GRÁFICO 2 - Distribuição das respostas da questão 3 no pré e pós-teste.	63
GRÁFICO 3 - Distribuição das respostas da questão 5 no pré e pós-teste.	65
GRÁFICO 4 - Distribuição das respostas da questão 6 no pré e pós-teste.	66

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABERGO – Associação Brasileira de Ergonomia
- ACTIVE – All Children Totally In Volved Exercising
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AET – Análise Ergonômica do Trabalho
- CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- CEFD/UFSM – Centro de Educação Física e Desporto da Universidade de Santa Maria
- CEC – Council for Exceptional Children
- CONBRACEs – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
- DORT – Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho
- EE – Educação Especial
- EFA – Educação Física Adaptada
- HLCM – Health Leadership Competency Model
- IAA – Instabilidade Atlanto-axial
- I²CAN – I²CAN Primary Skills
- IDEA – Individuals with Disabilities Education ACT
- MTARD – Multi-disciplinary Team or Admission Review, Dismissal
- IEP – Individualized Education Program
- IMC – Índice de Massa Corporal
- LER – Lesões Por Esforços Repetitivos
- LMICs – Low and Middle income countries
- MOVE – Mobility Opportunities Via Education
- NEE – Necessidades Educacionais Especiais
- PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno
- PEFA – Professor de Educação Física Adaptada
- PERT – Programa de Avaliação Técnicas de Revisão
- QI – Quociente de Inteligência
- RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte
- SL – Service – Learning
- ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
- VBR – Visão da Empresa Baseada em Recursos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 O Conceito de Competências: bases epistemológicas e a contribuição da análise.....	26
1.2 Competências e Educação Física: as interfaces de conhecimento.....	31
1.3 Educação Física Adaptada e Inclusão Educacional: o que as pesquisas demonstram...	38
1.4 Objetivo Geral	48
1.5 Objetivo Específico	48
1.6 Hipóteses da Pesquisa	48
2 MÉTODO.....	49
2.1 Participantes	49
2.2 Local	49
2.3 Instrumentos de medida	49
2.4 Delineamento da Pesquisa	50
2.5 Planejamento da Pesquisa	51
2.6 Avaliação do Programa de Competências	51
2.7 Avaliação Diagnóstica	52
2.8 Procedimentos Gerais	52
2.9 Procedimentos Específicos	53
2.10 Materiais e equipamentos	53
3 RESULTADOS	54
4 DISCUSSÃO E RECOMENDAÇÕES	70
REFERÊNCIAS	86
ANEXO A – Cronograma da Pesquisa	94
ANEXO B - Carta de Apresentação a SRE Itajubá.....	95

ANEXO C – Termo de Participação em Pesquisa Científica 1.....	97
ANEXO D – Termo de Participação em Pesquisa Científica 2.....	98
ANEXO E – Termo de autorização de imagem	99
ANEXO F – Parecer de ética da UERJ	100
ANEXO G - Programa de desenvolvimento de competências para professores da Educação Física na educação de crianças com deficiência intelectual	101
ANEXO H – Cronograma	108
ANEXO I - Programa de desenvolvimento e competência para profissionais de Educação Física na educação de crianças com deficiência intelectual – Plano de Trabalho	112
ANEXO J – Programa institucional	116
ANEXO K – Questionário sócio-demográfico	119
ANEXO L – Pré-teste	120
ANEXO M – Formulário de avaliação dos encontros	124
ANEXO N – Exercícios de fixação	125
ANEXO O – Estudo de caso	126
ANEXO P – Pós-teste	129
ANEXO Q – Certificado de conclusão do curso	133

RESUMO

ARAÚJO, L.A.S. Programa de desenvolvimento de competências para Profissionais de Educação Física na educação de crianças com Deficiência Intelectual, 2009. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana – do Centro de Educação e Humanidades e Centro de Ciências Sociais Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Rio de Janeiro, RJ. Dezembro de 2009.

O objetivo desta pesquisa é avaliar os efeitos de um programa de desenvolvimento de competências para o ensino, em profissionais de Educação Física que atuam na educação de crianças com Deficiência Intelectual. Trata-se de competências essenciais que esses profissionais devem demonstrar no processo de inclusão e de garantia de permanência dessas crianças no contexto escolar. Esta pesquisa teve como participantes 40 (quarenta) professores de Educação Física, lotados na Superintendência Regional de Educação Estadual – SRE, localizada em um município da região sul do Estado de Minas Gerais, e que atuam nas escolas públicas estaduais. Os 40 (quarenta) professores de Educação Física referidos foram escolhidos aleatoriamente pelo pesquisador principal, constituindo o denominado grupo experimental, ou seja, aqueles profissionais que frequentaram, efetivamente, as sessões do programa de desenvolvimento de competências. Estes participantes da pesquisa foram acompanhados e avaliados durante o programa instrucional. Foi empregado um delineamento de pesquisa estatística do tipo pré-teste e pós-teste, aplicados no início e ao final do programa para se verificar o nível de entrada ou de competências (conhecimento, habilidades e atitudes). Esta metodologia agrega técnicas de ações planejadas e orientadas de intervenção em situações educacionais e tem sido aproveitada como instrumento para a aplicação, implantação e implementação de programas e projetos de políticas públicas em educação continuada. Níveis de eficácia foram obtidos por sistemas de avaliação instrucional individualizada. Os resultados da pesquisa apontam que a mediana das notas no pré-teste foi de (7,5) pontos no pós-teste de (8,8) pontos, sendo detectada diferença significativa ($Z=4,641$, $p = 0,00$) entre elas. A nota no pós-teste foi estatisticamente maior quando comparada à nota do pré-teste e, portanto houve “ganho” de competências pelos participantes, em função do treinamento docente realizado. Na análise dos resultados foi observado somente um “outlier” no pós-teste, o que evidencia a existência de um único indivíduo destoante do grupo. Os resultados sugerem também a necessidade de implementação de um plano diretor de Mapeamento de Competências na proposição de ações de políticas públicas em educação continuada para os profissionais de Educação Física e de outros que atuam na educação de crianças com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: crianças com Deficiência Intelectual; desenvolvimento de competências; educação física adaptada, políticas públicas em educação especial.

ABSTRACT

ARAUJO, L.A.S. Program development skills for physical education professionals in the education of children with intellectual disabilities, 2009. Dissertation in Public Politics and Human Development - Education Center and Center for Humanities and Social Sciences Program Graduate Master of Public Politics and Human Development, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - Rio de Janeiro, RJ. December 2009.

This study aimed to evaluate the effects of a program to develop skills for teaching in Physical Education professionals working in education for children with Intellectual Disabilities. Besides the essential skills, these professionals must demonstrate the process of inclusion and ensure the continuation of these children in the school context. This research had as participants 40 (forty) physical education teachers, put at the Regional Superintendent of Education State - SRE, located in a "município" in southern Minas Gerais state, and working in public schools. The forty (40) physical education teachers were randomly referred to by the principal, and is called the experimental group, ie, those professionals who attended, in fact, the sessions of the development skills program. These participants were monitored and evaluated during the instructional program. A research design statistics of the type pre-test and post-test was used applied at the beginning and the end of the program at the same time to verify the entry level or competence (knowledge, skills and attitudes). This methodology combines planned techniques, targeted intervention in educational situations and has been exploited as a tool for application deployment and implementation of programs and projects of public policy on continuing education. Levels of effectiveness were obtained by systems of individualized instructional evaluation. The survey results indicate that the median of the notes in the pretest was (7.5) points in the post-test (8.8) points, and detected a significant difference ($Z = 4.641$, $p = 0,00$) between them. The grade in the post-test was statistically higher when compared to the grade in the pre-test, and therefore the participants obtained skills, due to the conducted teacher training. In the analysis of results only one "outlier" in the post-test was observed, which demonstrates the existence of a single individual discordant group. The results also suggest the need to implement a master plan for mapping skills in proposing public policy actions in continuing education for professionals in physical education and others working in the education of children with special educational needs.

Keywords: children with intellectual disabilities, development of skills, adapted physical education, public politics.

“Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo. Nada lhe posso abrir outro mundo de imagens além daquele que há em sua própria alma. Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chance. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso são tudo.” (HERMANN HESSE)

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é avaliar os efeitos da aplicação de um programa de desenvolvimento de competências para o ensino, no repertório de comportamento de profissionais de Educação Física, que atuam na educação de crianças com deficiência intelectual. Trata-se de competências essenciais que esses profissionais devem demonstrar no processo de inserção e de inclusão, de garantia e de permanência dessas crianças no contexto escolar. Neste sentido, as pesquisas apontam a relevância de programas neste nível e as implicações que o tema suscita no universo das práticas pedagógicas desses profissionais. Diversos autores demonstraram interesse em pesquisar sobre o tema (APENS; LUO; CALHON; DOLLET; SINIORIS; WAINO; BUTLER; GRIFFITH; WRADEN, 2008; BISHOP; DRIVER, 2007; MULLER, 2006; MARCON; SCHLEMMER; KUTCHER; CHEHIL; CASH; MILLAR, 2005; ALMEIDA; RICH; KREBS, 2004; VODOLA, 1975), o que contribuiu, sobretudo, na busca de respostas válidas entre as propostas pedagógicas e o trabalho docente, tecendo as interfaces de conhecimento entre humanização, educação, competência e trabalho.

Nesta perspectiva, APENS (Adapted Physical Education National Standards - 2008) é uma instituição americana que trabalha com a certificação de competências de Professores de Educação Física Adaptada, que, em recente artigo, remonta às raízes dessa profissão, a cujos profissionais os médicos inicialmente prescreviam exercícios terapêuticos em uma tentativa de corrigir ou melhorar *"handicaps"*. O Campo da Educação Física Adaptada passou por transformações ao longo dos séculos. Nesse contexto, um número expressivo de investigações minuciosas foi realizado, trazendo à luz métodos eficazes para a adaptação da Educação Física no atendimento às necessidades das pessoas com deficiência intelectual. O treinamento daqueles que atuam em Educação Física Adaptada evoluiu para níveis com maior exigência.

Luo (2008) realizou estudo com o objetivo de identificar as competências “neurolinguísticas” para um melhor desempenho dos profissionais da área de Educação Física Adaptada na educação de crianças com deficiência intelectual. Esta pesquisa foi conduzida

considerando-se o exame das percepções práticas das competências neurolingüísticas descritas na literatura. Com base nos resultados da pesquisa, o referido autor elaborou uma lista na qual priorizava as competências, dividindo-as em três categorias: a) competência de referência neurolingüística de média independência; b) competências de referência específica para referências de diálogo; c) competências de referência não importante em referência de diálogo. Nas três categorias, foram realizadas avaliações nas quais os participantes da pesquisa receberam pontuações maiores que cinco e meio (5,5) e menos que sete (7,0). O autor concluiu que estas categorias podem ser definidas como competências essenciais para a prática de diálogos de referências¹ e utilizadas em programas de treinamento para melhorar a performance do professor de Educação Física na educação de crianças com deficiência intelectual.

Conforme (CALHOUN; DOLLETT; SINIORIS; WAINIO; BUTLER; GRIFFITH; WARDEN, 2008), foi desenvolvida uma pesquisa sobre o modelo de competências de liderança de saúde (HLCM) e da influência deste modelo na performance do professor de Educação Física no setor industrial da saúde. Relatam estes autores que, durante a última década, houve um crescimento acentuado da Educação Física, considerando-a como uma subárea das ciências da saúde, e a presença deste profissional de suma importância neste setor.

A exigência na performance tanto individual quanto organizacional em profissionais de Educação Física foi objeto de várias pesquisas do Instituto de Medicina dos EUA, que elaborou um programa de desenvolvimento de competências para profissionais da área de saúde, tendo como objetivo a melhoria, naquele país, da qualidade de saúde de pessoas com deficiência. Como metodologia, inicialmente foi realizada uma entrevista, focada na análise comportamental, sendo utilizada uma escala de avaliação psicométrica. A aplicação dessa escala na área de saúde foi mantida por revisão adicional de literatura, através de estudos detalhados de textos-pilotos, e na análise prática. O modelo foi direcionado a três categorias básicas de domínio de 26 itens de competências técnicas e comportamentais, em que se identificou que cada competência é composta de indicadores e níveis de comportamento prescritos no desenvolvimento e avaliação de processos individuais de carreiras, sejam elas de graduação e/ou especialização. O modelo identifica e apóia oportunidades de aperfeiçoamento de liderança na área de saúde, tanto em ambientes acadêmicos como práticos.

¹ As competências de diálogo referem-se à capacidade de comunicação que o professor de Educação Física deve apresentar, ao trabalhar com crianças com deficiência intelectual. Isto é uma capacidade neurolingüística.

As pesquisas de Bishop; Driver (2007) foram desenvolvidas com o propósito de proporem princípios específicos para o professor de Educação Física Adaptada, de como implementar o *Service-learning* (SL), ou seja, serviços de aprendizagem em uma classe de Educação Física Adaptada (EFA). Para formulação desses princípios, os autores construíram as seguintes categorias: a) determinação dos objetivos de aprendizagem; b) as metas do componente de SL; c) os contatos com os centros de SL nas universidades; d) as agências contatadas e e) a incorporação do SL em sala de aula. Os resultados obtidos constataram que o SL é um serviço relevante para a comunidade acadêmica em ambiente educacional e que muitos campos de estudos vêm incorporando o SL na estruturação dos currículos de seus cursos. Esse estudo indicou também que o SL traz inúmeros benefícios aos estudantes, tais como: a) exposição a diferentes abordagens de aprendizagem; b) oportunidades para aplicação prática do conhecimento obtido em sala de aula e c) a exploração da carreira no entendimento mais profundo do currículo.

Muller (2006), em sua dissertação de mestrado, verificou que, desde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira, em 1996, (LDB 9.394/96), o Brasil tem passado por reformas curriculares nos mais diversos níveis de ensino. No nível superior, e em especial nas licenciaturas, a realidade não foi diferente, pois, após a promulgação da referida lei 9.394/96, que instituiu mudanças para a formação de professores que atuam no ensino básico, elaborou-se a resolução CNE/CP 01 de 18/02/2002, que descreve as orientações necessárias à montagem do currículo de formação de professores, considerando as diversidades de cada região da nação, bem como a especificidade de cada área do conhecimento. A resolução CNE/CP 01, de 18/02/2002, sinaliza a necessidade de se trabalhar com a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor, ao utilizar o conceito de simetria invertida, que o núcleo do processo educativo deva ser a formação por competências e que os conteúdos deverão ser suporte para o desenvolvimento dessas competências. Essa resolução cita ainda a importância da pesquisa para o processo de ensino e de aprendizagem do futuro docente. Os aspectos apresentados por essa resolução dão mais ênfase no ato metodológico da ação-reflexão-ação e que são encontrados nos argumentos de autores como (TARDIF, 2002; HARGREAVES, 2002; KINCHELOE, 1997; NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1995)

Ao observar os aspectos sobre a coerência entre a formação e a prática, Muller (2006) depara-se com a questão da reforma curricular dos cursos de Educação Física, em especial porque as diretrizes da formação específica da Educação Física só foram promulgadas em 2004. Nesse sentido, o autor teve por objetivo verificar se as reformas curriculares dos Cursos

de Licenciatura em Educação Física atendiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, no que se refere à concepção de formação do professor reflexivo/crítico. E como estas reformas curriculares foram realizadas, a partir das seguintes questões: a) qual a participação dos docentes e discentes na construção dessas reformas curriculares? b) qual o embasamento teórico das reformas e em que mudou a formação do futuro docente? c) o novo currículo possibilita a formação do professor reflexivo crítico? A metodologia desse estudo teve como base a pesquisa qualitativa com ênfase no estudo de caso. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas, documentos e diário de investigação. Foram analisadas duas universidades conceituadas na região da grande Porto Alegre, que apresentam tradição na formação de licenciados em Educação Física. As categorias analisadas foram: organização administrativa das universidades, processo de reforma e formação de professores. Na última categoria, analisaram-se as concepções levantadas e os vestígios do conceito professor reflexivo.

Marcon (2005), em seus estudos sobre formação de professores de Educação Física e sua prática pedagógica, evidencia que a realização de atividades de prática pedagógica tem sido proposta na legislação, por desempenhar um papel fundamental na construção de competências pedagógicas dos estudantes-professores, bem como na articulação adequada entre teoria e prática. No entanto, as investigações realizadas sobre esta temática não têm apresentado resultados satisfatórios sobre os aspectos intervenientes da sua operacionalização nos cursos de Licenciatura em Educação Física.

Marcon (2005) propôs, em seu estudo, identificar os elementos constituintes das atividades de prática como componente curricular que contribuem para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores na formação inicial em Educação Física. Ele optou pela realização de estudo de caso com abordagem qualitativa dos dados, através de uma avaliação retrospectiva dos estudantes-professores sobre as práticas pedagógicas vivenciadas nas disciplinas desportivas na formação inicial. Participaram do estudo dez professores-formadores, responsáveis pelas disciplinas desportivas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul – RS, e dez estudantes-professores egressos desse curso. Os estudantes-professores foram escolhidos intencionalmente entre aqueles que haviam participado de todas as modalidades de práticas pedagógicas e de acordo com o desempenho acadêmico no curso. Os instrumentos utilizados para a coleta das informações foram análise documental e entrevista, esta realizada tanto com os estudantes-professores, quanto com os professores-formadores. Na análise dos dados foram empregados os procedimentos de análise de conteúdo, bem como a triangulação, a partir da

análise documental das entrevistas e do referencial bibliográfico. A apresentação e análise das informações concentraram-se sobre as seguintes categorias: a) ministrar aulas para os colegas; b) analisar as práticas pedagógicas entre os estudantes-professores; c) verificar as práticas pedagógicas com alunos da comunidade na formação dos estudantes-professores e d) demonstrar a relação teoria e prática nas práticas pedagógicas com os colegas e com a comunidade. Os resultados do estudo evidenciaram a importância da realização das atividades práticas para a formação dos professores - tanto as práticas desportivas, quanto as práticas pedagógicas - desenvolvidas com os colegas e com os alunos da comunidade. A realização do planejamento das aulas, a possibilidade de aproximação do contexto escolar, o acompanhamento do professor-formador, as reflexões e os debates sobre a prática pedagógica, a inserção lenta e gradativa no mundo da docência como preparação para os Estágios Supervisionados e a descoberta da vocação para ser professor foram considerados como elementos constituintes da prática como componente curricular, que mais contribuem para o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes-professores. A partir dessa investigação, o autor sugeriu o aprofundamento dos estudos sobre as práticas pedagógicas, através da realização de pesquisas no ambiente natural, e por um período prolongado, com o objetivo de elucidar os elementos intervenientes no processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial em Educação Física.

Nos estudos de Schlemmer (2005), sobre a formação do professor de Educação Física, verificou-se que tal formação baseia-se ainda numa concepção reducionista, percebida através de aulas descontextualizadas ou dirigidas à performance humana. É preciso que se tenha uma formação de qualidade e dirigida para a valorização da curiosidade, que incentive a tomada de consciência do corpo vivido, ou seja, de experiências motoras. Também é necessária uma definição sobre as competências que o professor deverá ter para desenvolver essas experiências motoras, na tomada de consciência do corpo vivido por seus alunos. O ensino deve ser planejado a partir da especificação do que se quer obter e com o que é preciso lidar (isto é, com a realidade com a qual se tomará contato) para se obter os resultados de interesse. Todo esse processo é assegurado, na medida em que o professor tem clareza acerca de seus objetivos. Mas, infelizmente, o que se observou é exatamente a incerteza do que se pretende ensinar. Com o objetivo de analisar as relações entre a legislação vigente, o desenvolvimento das competências nos cursos de Educação Física e sua derivação na atuação profissional dos egressos nos anos iniciais, Schlemmer (2005) realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar que ponto de partida é adotado pelos professores de Educação Física, para definir o que ensinar e também para conhecer as dificuldades que esses profissionais

enfrentam com relação aos saberes docentes necessários para a atuação em anos iniciais, além de saber o que é preciso para lidar com a realidade existente. Inicialmente foram conduzidas entrevistas com professores da rede municipal da cidade de Passo Fundo-RS, que atuam em anos iniciais. Além disso, foram realizadas observações das aulas, para averiguar a coerência com o planejamento de ensino. Para uma análise sobre as competências abordadas no ensino superior, foram identificadas as disciplinas dos currículos de Educação Física relacionadas com os anos iniciais e analisados os planos de ensino. Os resultados do estudo apontam que a formação oferecida apresenta lacunas que podem comprometer o desempenho dos futuros profissionais e, conseqüentemente, a qualidade do ensino nos anos iniciais. Pode-se constatar que ainda não ficou bem claro como deverá ser o futuro da Educação Física. Entretanto, fica a certeza da necessidade da construção de um currículo que tenha o ser humano como um ser de relações, cooperativo, solidário e conhecedor da própria natureza. Os dados obtidos, aliados à definição de objetivos de ensino mais claros, poderão se constituir em referencial sólido para a definição de competências a serem desenvolvidas nos cursos de formação em Educação Física.

Kutcher; Chehil; Cash; Millar (2005) desenvolveram pesquisas com o objetivo de descrever um modelo de competências baseado especificamente no ensino de habilidades de saúde mental, necessárias a profissionais de países de renda média e baixa – *Low and Middle income countries* (LMICs). O modelo combinava um treinamento de saúde mental associado às necessidades nacional e/ou regional, destinado ao uso por todos os profissionais dos diferentes níveis do sistema de saúde (incluindo-se o professor de Educação Física Adaptada). O modelo também definiu a estrutura de experimentação que envolve a criação de uma equipe multidisciplinar encaixada no sistema nacional e/ou regional de saúde (temos como exemplo a presença do profissional de Educação Física dentro da equipe de saúde da família no PSF – (Programa de Saúde da Família) em nosso país. O programa consistiu em um número de módulos destinados à melhoria das competências de saúde mental para esta variedade de profissionais da saúde. Esses módulos estão ligados a um número de ferramentas utilizadas clinicamente por facilitar o conhecimento transferido para dentro de um quadro clínico, enquanto, coincidentemente, apresenta-se como alternativa de desenvolvimento de competências de saúde mental para os diversos profissionais que atuam na área de saúde, como os profissionais de Educação Física.

Almeida (2004), em seus estudos, primeiramente, faz um breve histórico sobre a formação de professores para Educação Especial no Brasil. Em seguida, apresenta e discute os principais aspectos da legislação brasileira sobre a formação de professores para a Educação

Especial. Finalmente, são apresentadas as competências que devem ser contempladas nos cursos de formação de professores para a Educação Especial no Brasil e as competências estabelecidas pelo CEC – USA (Conselho da Criança Excepcional – Estados Unidos), que têm servido como parâmetros para a formação de professores para Educação Especial em vários países. O autor, conclui que um professor bem formado, principalmente com base nas competências apresentadas, estaria apto a atender qualquer criança, independente de sua cor, raça, cultura e tipo de deficiência que apresenta.

Pesquisadores internacionais já desenvolveram pesquisas e publicaram artigos sobre a necessidade da montagem de programas e métodos de Educação Física Adaptada, como Winnick (2004), que, em seu artigo sobre a organização e gerenciamento de programas de Educação Física Adaptada e Esportes Adaptados, aponta que uma boa organização e administração caracterizam-se por planos escritos, os quais atuam como guias de implementação, baseados em leis, regras, normas, procedimentos e práticas, para aperfeiçoamento dos programas. O autor apresenta ainda informações que podem ser empregadas na elaboração de diretrizes ou planos dividindo-as em quatro categorias: a) orientação programática e curricular, b) procedimento administrativos, c) recursos humanos e d) avaliação do programa.

A esse respeito, Rich (2004), em seus estudos, escreve sobre as estratégias de instrução na Educação Física Adaptada e demonstra que diversos fatores influenciam na eficiência do ensino na área de Educação Física e dos esportes adaptados. Os professores que são capazes de utilizar várias abordagens e métodos de ensino, combinando-os com as necessidades de aprendizagem dos alunos, conseguem estruturar melhor o ambiente de aprendizagem, de modo a garantir a satisfação e o sucesso. A flexibilidade permite que os professores ensinem o mesmo conteúdo de maneiras diferentes, possibilitando que o ensino seja adaptado plenamente às necessidades individuais do aluno. Permite também que os professores aperfeiçoem o desenvolvimento das habilidades, ao implementar corretamente os princípios da aprendizagem motora. Nesse sentido, o autor utilizou as categorias “análise de tarefas”, “análise de atividades” ou “modificações na atividade”, técnicas que são úteis para ajudar os professores a atingirem as metas dos aprendizes e a se adaptarem às suas necessidades. As técnicas organizacionais e metodológicas permitem que os professores aumentem ao máximo as possibilidades de aprendizagem, relativizando a proporção aluno/professor e estruturando experiências de aprendizagem independentes. Foram desenvolvidos vários recursos de planejamento de ensino, com o objetivo de suprir necessidades individuais. O “I CAN”, o modelo de ensino *Data Based Gymnasium*, o Projeto

ACTIVE, o *M.O.V.E.* e o Habilidades Corporais: Currículo de Desenvolvimento Motor, o *Physical Best*, o Teste *Brockport* de Aptidão Física (e seu programa de treinamento) e também o *Moving to Inclusion* são alguns exemplos desses recursos. Além desses modelos comportamentais, os professores podem adotar a orientação humanista para a Educação Física. Esses recursos são uma ajuda valiosa para os professores de Educação Física na elaboração de programas de qualidade em sua disciplina, para aperfeiçoar a aprendizagem e a inclusão das pessoas que apresentem necessidades especiais.

Krebs (2004) teve como objetivo elaborar métodos de ensino, testes e atividades adequadas para as pessoas com deficiência e também abordou resumidamente programas planejados e selecionados, considerados importantes para alunos com deficiência intelectual. Para tanto, o autor baseou-se nas provas das Olimpíadas Especiais, que exercem grande influência sobre as oportunidades de ensino e competição para crianças e adultos com deficiência intelectual, constatando que tais provas fazem parte dos principais programas ligados à Educação Física e ao esporte de pessoas com deficiência intelectual. As Olimpíadas de 2000, para atletas de elite com deficiência intelectual, foram realizadas em Sydney, na Austrália, logo após as Olimpíadas. A maior parte das pessoas com deficiência intelectual tem participado (e continua participando) com sucesso de experiências ligadas à Educação Física e ao esporte. Percebe-se que a discussão sobre a formação de Professores de Educação Física na educação de pessoas com deficiência, através do desenvolvimento de competências, vem sendo objeto de pesquisa de vários autores ao longo desses anos.

Preocupado com estas mesmas questões, de formação de professores de Educação Física, Baggio (2000) desenvolveu pesquisas com o objetivo de investigar quais as contribuições da prática curricular do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM), em relação ao desenvolvimento das competências necessárias aos futuros professores de Educação Física para a promoção da autonomia em suas práticas pedagógicas. Para efetivar este estudo o autor selecionou categorias *a priori* a partir da matriz teórica do trabalho. São elas, Currículo, Educação Física Escolar e Competência. Para efetivar a pesquisa realizou-se um estudo de caso, fazendo uso de entrevistas semiestruturadas com 23 professores e 20 formandos, seguindo um roteiro que se orientou em questões pedagógicas. A estratégia metodológica para a investigação compreendeu: a análise das propostas das vias oficiais para a Educação Física Escolar; a análise do documento "O Currículo do Curso de Educação Física"; e a análise das entrevistas realizadas com os formandos e professores. Na interpretação dos dados foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo e também a triangulação de dados. Os resultados do estudo

apontam que a falta de discussão sobre o currículo configura um quadro que revela as mais variadas posições diante do que seja a prática curricular do curso e uma falta de clareza sobre o tipo de formação pretendida. Os resultados da pesquisa apontam a necessidade de discussão aprofundada sobre os objetivos do CEFD/UFSM, do seu compromisso social e de suas intenções na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) mediante a participação de toda a comunidade.

A *Clearinghouse Nacional*² de Profissões em Educação Especial (1996), em pesquisa realizada sobre a profissão de professor de Educação Física Adaptada, descreve o papel deste profissional, analisa a natureza do trabalho, as qualidades pessoais que os professores deveriam apresentar, suas perspectivas de emprego e progressão na carreira, e como se preparar para uma carreira como um professor de Educação Física Adaptada. Enfatiza ainda que os Professores de Educação Física são de extrema importância no processo de ensino e de aprendizagem de alunos que apresentam deficiência Intelectual³ leve, moderada, severa e profunda, na inclusão e na participação em aulas de Educação Física. Os resultados da pesquisa apontam que os professores de Educação Física baseiam-se em diagnósticos de médicos, psicólogos, sociólogos e de avaliações do processo educacional desses profissionais. Que se baseiam também no estudo da natureza e das causas das deficiências em matéria de políticas de atividades físicas e que os requisitos exigidos para um professor de Educação Física adaptada variam conforme o Estado. A esse respeito, cerca de 17 estados americanos têm requisitos específicos de certificação para professores de Educação Física Adaptada, que normalmente inclui um bacharelado em educação física com 6/18 créditos e algum tipo de prática na Educação Física Adaptada. Na Educação Física Adaptada os professores precisam acreditar no valor dos exercícios físicos, devendo ser capazes de motivar todos os estudantes em uma aula inclusiva.

Vodola (1975), em seus estudos sobre Educação Física Adaptada, desenvolveu um manual de treinamento de competências para professores - *Developmental and Adapted Physical Education: A Competency-Based Teacher Training Manual*, apresenta um manual de treinamento de competências para professores que atuam no Projeto *ACTIVE* (onde todas as

² A Clearinghouse Nacional - é uma instituição americana especialista em pesquisas sobre a atuação profissional do professor de Educação Física e desenvolve vários cursos de atualização e capacitação para os profissionais desta área.

³ A Associação Americana de Retardo Mental, desde seu manual de definição e classificação de 1992 até o atual manual de definição, classificação e sistema de apoios - mantém o termo retardo mental. Pois, depois de muitas deliberações de vários grupos, não se chegou a um consenso sobre um termo alternativo e aceitável, que signifique a mesma coisa. (AMMR, 2002 - prefácio)

crianças são totalmente envolvidas nos exercícios). Este projeto foi designado para treinar educadores na organização, condução e avaliação de programas de Educação Física individualizados, personalizados, para crianças com deficiência intelectual, do maternal até a escola secundária. Os primeiros três capítulos desse manual cobrem as características de um programa bem sucedido de treinamento de competências, resumo para um programa de professor em serviço e PERT (Programa de Avaliações Técnicas de Revisão), guias network⁴ para desenvolvimento de programa (incluindo listas de checagem de programas de atividades, cobrindo várias condições especiais). Os oito capítulos restantes de seu manual dão informações sobre definições, objetivos comportamentais, testes, avaliação e prescrição, bem como avaliação de experiências de aprendizado dos alunos, relacionadas às seguintes condições especiais: baixa vitalidade física, baixa habilidade motora, desvios posturais, deficiências nutricionais, deficiência intelectual e problemas de aprendizagem, disfunções respiratórias, comprometimentos ou disfunções motores e/ou limitações e dificuldades de comunicação. O apêndice inclui uma lista de necessidades de provisão e equipamentos, licença médica, programas básicos de atividades e um teste para o maternal. O autor conclui que este manual de treinamento de competências para professores é de fundamental importância para um trabalho de qualidade no atendimento de crianças com deficiência intelectual⁵.

Conforme apontado pela literatura a respeito da formação do Professor de Educação Física Adaptada, com base na certificação de competências, há pesquisadores preocupados também com este assunto, no sentido da formação, da gestão e da intervenção reflexiva deste educador especial.

Aranha; Leite (2005), na pesquisa sobre a Intervenção Reflexiva: instrumento de formação reflexiva do educador especial, demonstram a ocorrência de mudanças na prática pedagógica de uma professora, durante o período em que se fez a reflexão teórico-metodológica sobre essa prática à luz de proposições da Psicologia Sócio-Histórica. Foram realizados 20 encontros reflexivos com uma professora da Educação Especial, a partir da análise de gravações das situações ocorridas em sala de aula. As discussões promovidas

⁴ Guias Network = rede, trabalho em rede, cruzamento, entrecruzamento, cadeia, entrelaçamento. Fonte: <http://translate.com.br/#/pt/network%OD%OA> – acesso em 15/11/2009.

⁵ A partir do ano de 2004, o termo ‘Deficiência Intelectual’ por recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU) vem substituir o termo “Deficiência Mental” para evitar confusões com o termo “Doença Mental”, que é um estado patológico de pessoas que têm o intelecto igual ao da média, mas que, por algum problema, acabam temporariamente sem usá-lo em sua capacidade plena. (Revista Nova Escola, Jun/jul/2009, p.93)

compreendiam aspectos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem na atividade docente. Foram examinadas as locuções verbais da professora e observados indícios de mudança, no que se refere ao foco de atenção, quando esta analisava seus problemas pedagógicos na consideração da multideterminação dos problemas de ensino e de aprendizagem, na concepção de aluno, no método de ensino, no estabelecimento e valorização da relação professor-aluno e na interação dos alunos. Os resultados obtidos sinalizaram que a interação reflexiva mostrou-se um instrumento útil para a formação continuada de professores.

O estudo de Cruz (2005) assentou-se na implementação de um programa de formação continuada, destinado a professores de Educação Física do município de Londrina, no Paraná, com os seguintes objetivos: a) acompanhar os modos como professores do componente curricular Educação Física lidam em suas aulas com a proposta de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e b) demonstrar como um programa de formação continuada pode aprimorar o instrumental do professor de Educação Física, com vistas à elaboração de respostas às provocações lançadas por uma perspectiva educacional inclusiva. A pesquisa teve como base os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação e de grupo de focalização ou grupo focal. Dezesseis professores de Educação Física, da rede pública municipal de ensino de Londrina, constituíram Grupo de Estudo/Trabalho com foco nas questões relativas à intervenção do professor de Educação Física em ambientes escolares inclusivos. Foram realizados encontros quinzenais, nos anos de 2002 e 2003. Para efeito de coleta de dados, foram adotados na dinâmica do Grupo: entrevistas coletivas, observações e análises de aulas registradas em VHS e diários de campo reflexivos. Os dados foram coletados através de fotografias, radiografia e cinematografia do Grupo. Os resultados preliminares evidenciam contradições importantes de serem superadas no ambiente escolar, e que se refletem na prática pedagógica dos professores de Educação Física a alunos com necessidades especiais em contextos educacionais que se pretendem inclusivos. Os resultados indicaram também que os procedimentos relacionados à implementação de programas de formação continuada, assim como a realização de pesquisas numa perspectiva relacional, são de extrema relevância para a aquisição de competências. Deste modo, o autor sugeriu ser de fundamental importância que a autonomia profissional seja exercida, no sentido de fortalecer a autoria de projetos pedagógicos que garantam o processo de escolarização de nossos alunos. Essa conjugação do exercício responsável da autonomia com a autoria de projetos pedagógicos efetivos pode sustentar a autoridade profissional do professor de Educação Física

dentro da escola. A inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais é, neste sentido, uma provocação que não pode ser ignorada.

Carvalho (2005) discute, em seus estudos sobre a abordagem interdisciplinar da Educação Física na formação para a cidadania, que a atual estrutura social apresenta uma enorme complexidade, dada a necessidade de integração e interdependência entre os processos de desenvolvimento individuais e coletivos, com maior noção de abertura, novos hábitos e valores, enfim, com uma nova visão de realidade. Isso requer uma articulação das informações e dos conhecimentos, a fim de proporcionar o desenvolvimento integral desta estrutura. A formação escolar, e em particular a formação proporcionada pela Educação Física, aparece como fundamental nesse momento. A superação de seus paradigmas e a reformulação de seus conteúdos e metodologias essenciais à formação humana leva-nos ao desenvolvimento do homem em sua dimensão individual e coletiva. A Educação Física, numa abordagem interdisciplinar, surge como elemento fundamental na integração de conteúdos não só escolares, como cotidianos, promovendo um conhecimento abrangente. Dessa forma, estudá-la, com base em parâmetros para sua aplicabilidade na construção de conhecimentos significativos, assume um importante papel na formação integral do indivíduo e da sociedade. Mediante a realização de uma pesquisa quantitativo-qualitativa, com professores de Educação Física e alunos do ensino fundamental, e observações para análise e interpretação dos resultados de forma integrada, o autor teve como objetivo demonstrar que a Educação Física escolar, dentro de um caráter interdisciplinar, se faz necessária nas instituições de ensino, como forma de abordagem multidimensional, com análises de situações em seus mais variados aspectos, sem fragmentá-las, como se fossem partes isoladas do todo. Dessa forma, essa "união" entre a Educação Física e as demais disciplinas e seus conteúdos, aliada à contextualização e à problematização constantes da realidade vivida, podem edificar os conhecimentos necessários à vivência e à convivência contemporâneas. Essa multiplicidade de informações, enfocada nas várias formas possíveis, permite o desenvolvimento das competências individuais e coletivas, ao estabelecer relações entre indivíduo, sociedade e mundo atual. Essas relações permitem, além do desenvolvimento cognitivo e acadêmico individualizados, a capacitação para enfrentar as situações cotidianas e profissionais cada vez mais complexas e presentes dentro da educação física escolar.

As pesquisas de Azevedo; Barros (2004) analisaram a relevância da gestão esportiva em nível federal para que o esporte fosse efetivamente institucionalizado a indivíduos com deficiência, como importante instrumento de inclusão social. Metodologicamente, quanto aos fins, foi uma pesquisa descritiva, e, quanto aos meios, foi uma pesquisa aplicada.

Historicamente o esporte não tem representatividade e relevância dentro das estruturas federais, o que pode ser comprovado pela grande alternância de vinculação com os mais diversos setores da administração. Ao longo das épocas e em toda a humanidade, o acesso ao esporte pelos indivíduos com deficiência sempre foi limitado por barreiras estruturais, de equipamentos, e essencialmente de ordem social. Os resultados da pesquisa apontaram que o fato de o esporte não possuir uma identificação específica na estrutura governamental compromete qualquer política pública esportiva, com reflexos ainda mais expressivos nas iniciativas direcionadas aos indivíduos portadores de deficiência, cujas representatividades e influência política – pela própria situação da deficiência – são muito inferiores às de outros grupos esportivos organizados. A existência de um ministério específico para planejar e gerir o esporte nacional aponta, em tese, para uma atenção maior aos grupos com menor potencial de influência política, mas de extrema eminência social.

Com base na literatura revisada, sobre o modo como são abordadas as competências pelos pesquisadores, assim como as discussões sobre a formação do Profissional de Educação Física na educação de crianças com deficiência intelectual, percebe-se que o tema central e inquestionável destes autores está na formação continuada deste profissional, tendo como um dos fatores fundamentais a necessidade de preparação específica para o desempenho desta função, com atuação autônoma e de qualidade, e que esteja diretamente ligada à certificação de competências a serem desenvolvidas pelos profissionais de Educação Física, na educação de crianças com deficiência intelectual. No entanto, percebe-se que não existe uma definição consensual sobre o conceito de competência capaz de responder às seguintes questões: o que é competência? Quais são elas? E como desenvolvê-las? Essas perguntas sugerem uma lacuna na formação do profissional de Educação Física, que deve ser preenchida através de pesquisas que ofereçam respostas conclusivas sobre o assunto.

1.1 O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS: bases epistemológicas e a contribuição da Análise Ergonômica do Trabalho (AET)

O tema “competências” vem recebendo crescente atenção por parte de pesquisadores e gestores que atuam em áreas focadas no Comportamento Organizacional. Na prática, a operacionalização deste conceito ocorre nos chamados modelos de competência. No entanto, tais modelos costumam ser problemáticos, pois assumem conceitos de competências conflitantes. Fernandes; Fleury (2007), em artigo recente, discutiram o conceito de

competência enquanto fundamento de práticas de gestão de pessoas, analisaram os conceitos relacionados, ao investigarem a evolução dos modelos de competência vis-à-vis, e testaram empiricamente um deles. Ao argumentar que, para implantar um modelo de competências de forma eficaz, é conveniente relacionar a idéia de competência as noções como espaço ocupacional, agregação de valor e nível de complexidade no trabalho realizado, a pesquisa empírica, realizada em empresa do setor de saneamento, confirma a importância de vincular competência às noções citadas e evidencia a fragilidade de modelos que prescindem desses conceitos.

Pesquisas realizadas em anos anteriores vêm corroborando as afirmações de Fernandes ; Fleury (2007). É o caso de Fernandes (2004), que, em sua tese de doutorado, abordou o tema competências, tendo como objetivo, a partir dos princípios da Visão da Empresa baseada em Recursos (VBR), examinar a seguinte questão: “que recursos afetam a performance organizacional em uma dada situação, ao considerar a performance segundo as quatro perspectivas do modelo *balanced scorecard*?” Como participante da pesquisa foi escolhida a Companhia de Saneamento Paranaense. O trabalho teve como foco principal a competência humana. Os resultados obtidos pela pesquisa apontam que a competência individual não importa nesta empresa. As principais causas apontadas são: as pessoas podem ser competentes, mas se coordenadas adequadamente; a competência não se converte em performance; e que, em nível operacional, as normas podem ser o maior mecanismo de coordenação e até mais importantes do que a competência humana. Os resultados da pesquisa sugerem, ainda, que sejam realizados estudos futuros em empresas neste campo de conhecimento, das quais a competência humana possa emergir como um dos fatores de maior força.

Dornelles (2008), em seu estudo sobre a avaliação de competências docentes do curso de Educação Física da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA – Gravataí), teve como foco principal a intervenção pedagógica dos docentes do curso de Educação Física da ULBRA – Gravataí. Como metodologia, utilizou-se da pesquisa qualitativa, num corte transversal, objetivando traçar um perfil descritivo das percepções dos acadêmicos do curso sobre a atuação dos docentes. A amostra constituiu-se de 219 acadêmicos do curso de Educação Física da ULBRA – Gravataí. A ferramenta utilizada foi um questionário estruturado, composto por dez questões que foram respondidas pelos acadêmicos do curso. Os resultados do estudo apontam que o curso foi considerado de bom nível pela comunidade discente e docente e que o relacionamento interpessoal entre docentes e discentes é o ponto mais forte do curso. Os resultados também revelam a contradição existente em um dos alicerces do curso,

que é o incentivo à pesquisa científica. Segundo os participantes da pesquisa este fato acontece, mas é pouco incentivado pelos docentes.

Os resultados das pesquisas de Roque; Elia; Motta (2004) relatam que a abordagem por competência tem sido o centro das discussões sobre as reformas educacionais. O objetivo desse trabalho investigativo foi descrever o desenvolvimento de uma ferramenta de avaliação a ser utilizada a partir de uma plataforma virtual de ensino à distância, com a finalidade de auxiliar os professores a verificarem as competências desenvolvidas pelos alunos em cursos à distância, baseada na *web*. O resultado da pesquisa aponta que, entre os principais aspectos da noção de competências que norteiam o processo de elaboração de uma avaliação de aprendizagem, está o fato de as competências serem sempre descontextualizadas e observáveis em situações específicas e de que as competências são verificadas a partir da aplicação dos conhecimentos. É enfatizada a necessidade de uma análise aprofundada dos ambientes gerenciadores de conteúdo.

À luz da contribuição da análise ergonômica do trabalho (AET) sobre o tema desenvolvimento de competências, Benedetti; Ouriques (2007) realizaram um estudo sobre a análise do posto de trabalho do professor de ginástica⁶ de uma determinada academia da cidade de Florianópolis. A metodologia empregada foi a Análise Ergonômica do Trabalho (AET). Os instrumentos utilizados foram: entrevista, observação direta, observação de normas e medidas de ruído. Como participantes da pesquisa foram selecionados oito (8) professores, que atuam com ginástica. Destes profissionais foram entrevistados seis (6) professores e a observação direta foi utilizada com uma professora de ginástica ao longo de sua jornada de trabalho. Em relação à rotina de trabalho da professora observada, os resultados do estudo evidenciaram que, em três dias da semana, ela ministra 07:35 horas/aula frente aos alunos e, após 40 min., se desloca para outra academia da rede. Por duas vezes na semana, essa professora ministra 4 horas/aula frente aos alunos. Os resultados desse estudo demonstraram que os professores sentem cansaço físico, mental e desgaste vocal, principalmente quando se aproxima o final de semana. Sentem-se irritados e agressivos, com o passar dos anos de trabalho. A maioria dos professores foi enfática em dizer que se sente feliz profissionalmente, embora esteja descontente com o salário. A academia não fornece roupas, calçados e cursos de reciclagem para os professores. Não foram constatados problemas relativos às DORT e

⁶ Conforme a Lei Federal 9696, a denominação correta é Profissional de Educação Física.

LER. A falta de adequação do ambiente de trabalho e a questão econômica podem dificultar os professores no desempenho de funções acadêmicas.

Medeiros (2008) teve como objetivo verificar a percepção do supervisor educacional/coordenador pedagógico, em relação ao ambiente físico da sala de aula, nas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e também obter pistas para a melhoria desse ambiente. Entendendo que o supervisor é um dos agentes do processo educativo e que faz a conexão entre a administração, a área pedagógica e a sala de aula e que suas informações foram importantes para a investigação da ergonomia, a pesquisa contou com a participação de 100 supervisoras. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semi-estruturada, aplicada somente pelo pesquisador. Através dos dados coletados nas entrevistas, que abordam os aspectos do ambiente físico da sala de aula, pode-se afirmar que há consenso quanto às respostas e o grau de importância por elas atribuída. Porém, há uma grande concentração de respostas em relação ao grau de preocupação/atenção dispensadas aos seguintes aspectos: apoio para os pés, quantidade de alunos por sala, postura corporal adotada pelos alunos na sala de aula e ruído externo; dados que sugerem a necessidade de observação acurada e, talvez, intervenção dos órgãos competentes.

Já Amado (2000), preocupada com o alto índice de afastamento de professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC, desenvolveu um estudo a partir do contexto histórico da educação no Brasil, relacionando os afastamentos aos conceitos de ergonomia. O trabalho teve como foco principal a relação entre a organização do trabalho e a saúde dos professores. A abordagem metodológica foi o estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Florianópolis-SC, que apresentava altos índices de afastamento dos professores por motivo de saúde em relação às outras escolas da rede. Através da análise ergonômica do trabalho (AET), a autora realizou um levantamento das atividades docentes, com o qual se constatou que a deficiência de recursos materiais, de recursos humanos e de melhor preparo acadêmico desses profissionais aumentava a carga cognitiva desses sujeitos dentro de suas atividades diárias. Os resultados do estudo demonstraram índices elevados de professores com transtornos psicológicos, originados pelo acúmulo das várias funções exercidas em uma atividade, na qual a carga de responsabilidade era muito grande, associada ainda com a desvalorização da profissão perante a sociedade. Demonstraram ainda que estas doenças evoluem de acordo com o tempo de trabalho desses professores.

Assim sendo, é necessário desenvolver alguns princípios e conceitos sobre o tema competências. Fleury; Fleury (2001) sustentam que, nos últimos anos, o tema competência vem sendo desenvolvido nos meios acadêmicos, empresariais e institucionais, associados a

diferentes instâncias de compreensão e propõem o entendimento deste conceito através das relações de estratégias nos processos de aprendizagem organizacional. No entanto, o nível de compreensão deste termo se dá em três instâncias:

- Da pessoa = competência do indivíduo;
- Das organizações = as *core competencies*;
- Dos países = sistemas educacionais e formação de competências.

Neste sentido, competência é um processo de senso comum, que tem como objetivo designar uma pessoa qualificada para realizar alguma atividade. Sinalizam os autores que a pessoa que não possui competência estará ou se encontrará marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social, mesmo que temporariamente.

Para Mccelland (1973), competência é uma característica subjacente a uma pessoa, que é casualmente relacionada com o desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação, de três formas:

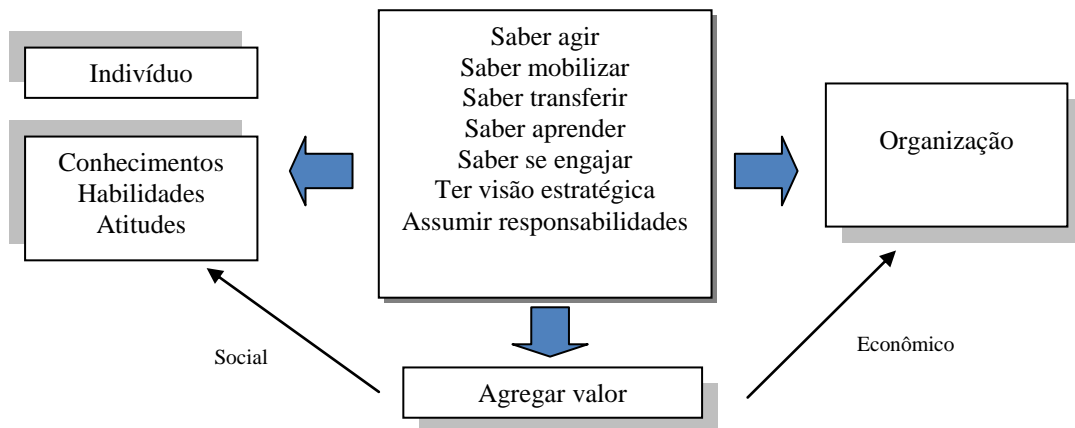
- Competências de Aptidões = talento natural da pessoa, o qual pode vir a ser aprimorado;
- De habilidades = demonstração de um talento particular;
- De conhecimento = que as pessoas precisam saber para desempenhar uma tarefa.

O conceito de competência refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência humana e na personalidade das pessoas. Neste caso a ABERGO (Associação Brasileira de Ergonomia, 2001) define competência, da seguinte forma: “[...] como uma combinação de atributos que sublinham algum aspecto de desempenho profissional de sucesso”. (p.1)

Assim, o conceito de competência está intimamente relacionado ao conceito de qualificação, que proporciona um referencial necessário para se trabalhar a relação profissional – indivíduo - organização. A qualificação é usualmente definida pelos requisitos associados à posição, ou ao cargo, ou pelos saberes ou estoque de conhecimento das pessoas, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional. Já a competência é definida como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, os quais agregam valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001).

Essas definições podem ser verificadas conforme quadro abaixo:

Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização



Competências para o Profissional

Saber agir	Saber o que e por que faz, Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recurso	Criar sinergia e mobilizar recurso e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
Saber engajar e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Quadro 1 - Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização
(Adaptado de Fleury; Fleury, 2001)

1.2 COMPETÊNCIAS E EDUCAÇÃO FÍSICA: as interfaces do conhecimento

Em artigo recente sobre Educação Física Adaptada (EFA), a *Adapted Physical Education Standards* (2008) define aquela como sendo a arte e a ciência de desenvolver e implementar um Programa Educacional cuidadosamente desenvolvido para pessoas que apresentam deficiências (incapacidades), baseados em uma avaliação ampla (integral), para desenvolver nessas pessoas as habilidades necessárias e experiências prazerosas, através de atividades recreativas e esportivas na busca de sua melhora física, e proporcionando uma melhor qualidade de vida para as mesmas (AUXTER; PYFER; HUETTING, 2001). Nesse sentido o Professor de Educação Física Adaptada é a pessoa responsável pelo

desenvolvimento de um plano de ensino apropriado para as pessoas com deficiência. O Professor de Educação Física Adaptada (PEFA) é um educador físico, com um nível de treinamento alto no que se refere à avaliação de competências motoras, aptidão física, jogos, lazer e habilidades esportivas. O Profissional de Educação Física (PEFA) deve apresentar as competências necessárias para desenvolver um programa de Educação Física Adaptada (EFA) individualizado e implementá-lo. Pois a Educação Física Adaptada (EFA) é um componente curricular obrigatório nos serviços de educação especial (USCA 1402-25). Portanto o termo “Educação Especial” significa especialmente “Instrução Designada”, sem custos para os responsáveis, a fim de entrar em contato com as necessidades únicas de uma pessoa com deficiência, incluindo os seguintes aspectos: a) instrução conduzida em sala de aula, no lar, em hospitais e em outros ambientes; b) instrução em EFA segundo as normas federais que a definem como o desenvolvimento de: a) aptidão física e motora; b) habilidades motoras fundamentais; c) desenvolvimento de habilidades aquáticas, de dança, de jogos individuais e esportes para a vida toda.

O Conselho de Educação dos EUA, na preparação de pessoal para o trabalho com pessoas com deficiência, aprovou as seguintes recomendações para competências em Educação Física Adaptada: a) conhecimento das características motoras, comportamentos e sequências de desenvolvimento (desde o nascimento até a idade de 25 anos) associadas aos vários aspectos do desenvolvimento motor normal; b) conhecimento neurológico de controle motor normal e patológico, e dos métodos de integração para o processo de ensino-aprendizagem de EFA, para pessoas não ambulatoriais e pessoas com deficiências múltiplas; c) habilidades em avaliação psicomotora e uma variedade de técnicas e procedimentos para a implementação de um programa de EFA individual e d) conhecimento de métodos e materiais para o desenvolvimento de habilidades organizacionais e de aptidão física, habilidades motoras fundamentais e habilidades aquáticas, de dança, jogos e esportes individuais e em grupos para pessoas com deficiência ou problemas motores. As responsabilidades que um especialista em EFA assume são as seguintes: a) provedor de serviços diretos de ensino-aprendizagem; b) especialista em avaliação motora ampla e integral de pessoas com deficiência, propondo recomendações na construção de programas específicos de EFA; c) consultor de EFA e de E.E (Educação Especial), a fim de providenciar instruções nesta área para pessoas com deficiência Intelectual; d) membro do comitê que ajuda a desenvolver o Plano Educacional individualizado (IEP), através do *Multi-disciplinary Team or Admission, Review, Dismissal*, ou seja, responsável por admissão de equipe multidisciplinar nos domínios psicomotor; e) defensor de alunos e pais e f) coordenador de programa que desenvolve

materiais curriculares, consultor para identificar as necessidades de pessoas com deficiência e monitorar progressos no IEP. Assim, se faz necessário ressaltar quais os especialistas ou as especialidades que fazem parte dessa equipe multidisciplinar e que são provedores de serviços diretos, ou seja, profissionais identificados nas leis federais como tendo responsabilidades educacionais básicas na educação de pessoas com deficiência, como: terapeuta ocupacional, Fisioterapeuta, terapeuta recreacional e fonoaudiólogo. Também existem outros profissionais que podem oferecer serviços de educação direta para pessoas com deficiência. Inclui-se aqui o educador especial, numa visão de especialista no trabalho com pessoas que apresentam deficiência.

A reautorização do *Individuals with Disabilities Education - ACT (1999)* inclui orientação e mobilidade de especialistas para ajudar alunos que apresentam deficiência, a fim de desenvolver nestes as habilidades necessárias. A função básica da equipe multidisciplinar que oferece os serviços de aprendizagem é assegurar que os objetivos educacionais do *Individual Education Plan (IEP)*, ou seja, do Plano Educacional Individualizado, seja atingido, propiciando à pessoa com deficiência autonomia na realização de suas tarefas do dia-a-dia, contribuindo, desta forma, para sua qualidade de vida.

Corroborando essa publicação, o Department of Education – Louisiana – EUA, em artigo intitulado como *Educational Improvement Assistance - Adapted Physical Education* (Aperfeiçoamento e Assistência Educacional em Educação Física Adaptada (1992) – ressalta que a Educação Física é uma área curricular obrigatória para todos os alunos em Louisiana, EUA. É uma parte essencial do programa de educação básica, que contribui para o desenvolvimento do indivíduo por inteiro, na qual é dada a todo o aluno a oportunidade de participar de um programa de Educação Física especialmente planejado, se necessário for. Neste sentido, um programa bem planejado, com sequências didáticas claras e definidas, contribui significativamente para a experiência de aprendizagem de todos os alunos, particularmente de alunos com alguma deficiência.

A EFA é especialmente planejada para a educação de alunos com deficiência, ou seja, que apresentam dificuldades e que não conseguem, seguramente ou com sucesso, envolver-se em atividades vigorosas sem restrições do programa de Educação Física regular e para crianças de três (3) a cinco (5) anos de idade, que apresentam dificuldades ou problemas específicos.

Em Louisiana, o estilo de EFA requerido pelo departamento de educação (*Department of Education*), deve seguir os seguintes requisitos básicos como: a) avaliação e instrução – são providenciados por um professor certificado em EFA; b) apenas alunos com deficiência, cujas

necessidades estão documentadas de acordo com os critérios serão incluídos no programa e c) se o planejamento está de acordo com as razões (proporções/objetivos) do aluno e professor segundo o “*Bulletin 1706, Regulation for Implementation of the Children with Exceptionalities Act*”. Assim sendo, a filosofia de trabalho em EFA, para alunos com deficiência no Departamento de Educação em Louisiana, é combinar os métodos mais práticos e de mais sucesso que o Sistema Educacional como um todo tem para oferecer. A equipe de Professores de Educação Física trabalha junto no desenvolvimento de programas adequados e apropriados para todos os alunos. A EFA não se torna apenas uma resposta para alunos que não se encaixam no molde tradicional como se relata na Educação Física, mas no reconhecimento da severidade da deficiência do aluno e que indica necessidade de provisão de programas especializados como, por exemplo, instrução de Educação Física particular.

Contudo, crianças com deficiência não são separadas filosoficamente e/ou de uma maneira aleatória do programa de Educação Física Geral. Para lidar com sucesso com o número esmagador de problemas e a variabilidade inerente aos problemas que se relatam num programa apropriado de EFA para crianças com deficiência, os Profissionais de Educação Física continuam a trabalhar juntos para fechar as lacunas existentes entre a Educação Especial e a Regular. Entretanto, existem alguns requisitos básicos para a certificação dos Profissionais de Educação Física que queiram trabalhar com este tipo de alunos. Nenhum programa de escola pública ou programa não aprovado de escola pública pode contratar, com a finalidade ou com efeito de providenciar serviços para alunos com deficiência, uma pessoa não certificada na capacidade de lecionar EFA. A certificação na área de EFA foi aprovada pelo *Board of Elementary and Secondary Education*, em Agosto de 1975. Os cursos necessários para que se obtenha o certificado de EFA são os seguintes:

REQUISITOS BÁSICOS: a) certificado estadual em EFA - 24h semestrais; b) conhecimento em aprendizagem e desenvolvimento motor - 3h semestrais; c) introdução ao estudo de crianças com deficiência mental/intelectual – 3h semestrais e d) conhecimento em psicologia da educação, testes e medições – 3h semestrais. **REQUISITOS ESPECIALIZADOS:** a) introdução à Educação Física para todas as crianças com deficiência – 3h semestrais; b) conhecimento em dificuldades educacionais e comportamentais, Educação Física prática – 3h semestrais; c) conhecimento em incapacidade crônica, Educação Física e educação prática – 3h semestrais e d) o currículo de Educação Física para a totalidade e o universo de crianças com deficiência.

Diante dessas perspectivas, se faz necessária a construção de princípios e códigos de ética – como modelo de desenvolvimento de competências para a prática de educadores que

atuam no campo da educação especial e das necessidades especiais - na busca da qualidade educacional oferecida para as pessoas com deficiência intelectual e necessidades especiais de forma ampla e consciente. Neste sentido o CEC (*Council for Exceptional Children, 2003*), em sua Seção 1, estabelece alguns princípios e códigos éticos como padrão para a prática profissional de educadores especiais, ou seja, professores que desejam atuar na educação de pessoas com deficiência Intelectual e/ou com necessidades especiais. Declaram-se os seguintes princípios como sendo o Código de Ética para Educadores de Pessoas com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE): membros da profissão de educação especial são responsáveis por manter, sustentar e fazer progredir e melhorar estes princípios; membros do Conselho de Crianças com Deficiência e/ou Necessidades Especiais concordam em julgar e serem julgados por eles, de acordo com as normas desse código:

- Profissionais da educação especial estão comprometidos com o desenvolvimento de um potencial educacional superior e de qualidade de vida para as pessoas com deficiência intelectual e/ou NEE;
- Profissionais da educação especial promovem e mantêm um alto nível de competência e integridade ao exercerem e praticarem sua profissão;
- Profissionais da educação especial engajam-se em atividades profissionais, as quais beneficiam pessoas com deficiência intelectual e/ou NEE, suas famílias, amigos e estudantes ou assuntos relacionados à pesquisa;
- Profissionais da educação especial exercem papel preponderante na elaboração de programas eficazes na sua prática profissional;
- Profissionais da educação especial esforçam-se muito para avançar, progredir em seu conhecimento e habilidades em relação às pessoas com deficiência intelectual e/ou NEE;
- Profissionais da educação especial trabalham com modelos, padrões e normas (de conduta) em sua prática profissional;
- Profissionais da educação especial buscam manter e melhorar, onde for necessário, as políticas públicas, leis, regulamentos e normas que regem a prática da educação especial e os serviços relacionados à sua prática;
- Profissionais da educação especial não revelam ou participam de atos ilegais ou não éticos, nem violam padrões adotados pelo grupo de representantes da assembléia do (CEC Adaptado, 2003);

Quanto aos padrões e modelos para a prática profissional – profissionais ligados às pessoas com deficiência intelectual e suas famílias: as responsabilidades instrucionais – os

profissionais da educação especial estão comprometidos com a aplicação de técnicas educacionais que assegurem e garantam a qualidade da educação para todas as pessoas com deficiência intelectual e/ou NEE. Os profissionais esforçam-se para:

- Identificar e usar métodos de ensino e currículos que sejam apropriados a sua área de prática profissional, que sejam eficazes e vão de encontro às necessidades das pessoas com deficiência intelectual e/ou NEE;
- Participar na seleção e uso de materiais de ensino apropriados, como fornecimento de equipamentos e outros recursos necessários para a prática profissional;
- Criar ambientes seguros e eficazes para o aprendizado e estimulação da aprendizagem ou conceitos próprios das pessoas com deficiência intelectual e/ou NEE;
- Manter o número de alunos em classe de forma adequada e que contribuam para o desenvolvimento das necessidades educacionais das pessoas com deficiência intelectual;
- Usar instrumentos de avaliação e procedimentos que não discriminem as pessoas com deficiência intelectual e/ou NEE, no que tange a cor, credo, sexo, origem, idade, práticas políticas, base familiar ou social, orientação sexual ou deficiência;
- Manter confidencialmente informações, a não ser que estas sejam liberadas sob condições específicas e com consentimento escrito e requisitos de status confidencial. (CEC Adaptado, 2003)

Quanto aos padrões e modelos para a prática profissional – em relação ao manejo e controle do comportamento – profissionais da educação especial participam com outros profissionais e pais (responsáveis) em um esforço interdisciplinar no manejo de comportamento. Os profissionais se esforçam para:

- Aplicarem apenas aqueles métodos disciplinares e procedimentos comportamentais, os quais já haviam sido instruídos para o uso e que não abalam a dignidade individual ou os direitos humanos básicos das pessoas com deficiência intelectual e /ou NEE, como punição corporal;
- Claramente especificam as metas e objetivos para as práticas do manejo comportamental de pessoas com deficiência intelectual e/ou NEE, através de plano educacional individualizado;
- Obedecem a normas de conduta, estatuto e regras estabelecidas pelo Estado/Província e agências locais, relacionados a aplicações criteriosas de métodos disciplinares e procedimentos comportamentais;

- Tomam medidas adequadas para desencorajar, prevenir e intervir no comportamento de um colega, quando for compreendido que tal comportamento é prejudicial para pessoas com deficiência intelectual e/ou NEE;
- Abstém-se de técnicas aversivas, a não ser que experiências repetidas de outros métodos tenham falhado e apenas após consultar pais (responsáveis) e agências oficiais apropriadas. (CEC Adaptado, 2003)

Quanto aos padrões e modelos para a prática profissional – em relação aos procedimentos de manutenção e suporte educacional - profissionais da educação especial participam com outros profissionais e pais (responsáveis), em um esforço interdisciplinar na manutenção e suporte de procedimentos educacionais. Os profissionais se esforçam para:

- Solicitar instruções adequadas e supervisão, antes que estas sejam requeridas para realizar serviços de apoios educacionais que não haviam sido preparados previamente;
- Ter a permissão de administrar medicamentos, onde a política do Estado/Província, não tornar possível tal ação, se a pessoas for qualificada para realizar tal tarefa, ou quais as instruções por escrito são determinadas com o propósito de saber as condições nas quais podem ser administrados o medicamento e seus possíveis efeitos colaterais, o nome dos clínicos e telefones e a responsabilidade profissional. Se um erro for cometido, o profissional não será requerido para administrar medicamentos;
- Observar e relatar aos que se interessar em qualquer momento que mudanças no comportamento ocorrem com a administração de medicamentos ou em qualquer outro momento. (CEC Adaptado, 2003)

Quanto aos padrões e modelos para a prática profissional – em relação ao estabelecimento de relacionamento com os pais e responsáveis – profissionais da educação especial buscam desenvolver relacionamentos com os pais, baseados no respeito mútuo de seus papéis, a fim de alcançar benefícios para a pessoa com deficiência intelectual e/ou NEE. Os profissionais se esforçam para:

- Desenvolver comunicação eficaz com os pais e responsáveis, evitando o uso de terminologias técnicas, usando a linguagem básica e outros modos de comunicação mais apropriados, quando for necessário;
- Solicitar e usar o conhecimento dos pais e responsáveis e a técnica ao planejar, conduzir e avaliar a condução de programas e serviços relacionados às pessoas com deficiência intelectual e NEE;
- Manter comunicação entre pais, responsáveis e profissionais, com o devido respeito à privacidade e confidencialidade de cada pessoa;

- Ampliar as oportunidades para a educação de pais e responsáveis, utilizando-se de informações precisas e métodos adequados profissionalmente;
- Informar aos pais sobre os direitos educacionais de seus filhos e sobre quaisquer outras práticas propostas que violem estes direitos;
- Reconhecer e respeitar as diversidades culturais que existem em certas famílias com pessoas com deficiência intelectual e/ou NEE;
- Reconhecer que o relacionamento do lar e as condições do ambiente familiar, da comunidade, afetam o comportamento e as perspectivas da pessoa com deficiência intelectual e/ou NEE. (CEC Adaptado, 2003)

Enfim, os profissionais da educação especial participam, com outros profissionais e pais (responsáveis), em um esforço interdisciplinar, como defensores das pessoas com deficiência intelectual e/ou NEE, ao falarem, escreverem, e agirem em uma variedade de situações em favor de seus interesses e que continuamente buscam aperfeiçoar as políticas públicas de educação para as pessoas com deficiência intelectual e/ou NEE.

Em suma, o que pretendemos com o presente estudo é preencher a lacuna existente na formação do professor de Educação Física Adaptada, através da busca de uma definição plausível e coerente do termo competência, com vistas à montagem de um programa de desenvolvimento de competências para profissionais de Educação Física que atuam na educação de crianças com deficiência intelectual. Nesse contexto, precisamos entender qual é o papel exercido pela Educação Física Escolar no processo de inclusão de pessoas com deficiência no Sistema Regular de Ensino.

1.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ADAPTADA E INCLUSÃO EDUCACIONAL: o que as pesquisas demonstram.

Silva; Caon; Vargas (2009) realizaram em seus estudos uma revisão teórica sobre a Educação Física Escolar e Inclusão Educacional – os autores apontam que a inclusão da pessoa com deficiência no Sistema Educacional Regular tem se acentuado nas últimas décadas. Este processo não depende apenas de uma ampla legislação, mas de mudanças significativas na escola e na sociedade, exigindo a participação de todos os agentes envolvidos na educação formal (regular). O referido estudo teve como objetivo analisar e discutir, com base na literatura especializada, o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física do ensino regular. Para tanto, foi realizada uma

pesquisa bibliográfica e documental. A coleta de dados ocorreu em fontes eletrônicas e físicas, sendo analisadas no decorrer da pesquisa. Desse modo os autores do estudo constataram, com base na literatura especializada, que apenas a existência de leis ou normas não são suficientes, pois são exigidas mudanças sociais profundas. No que tange à reforma no Sistema de Ensino, a qualificação profissional e o trabalho multidisciplinar são fatores que influenciam no sucesso ou fracasso da inclusão educacional das pessoas com deficiência. Neste sentido, os fundamentos didáticos e pedagógicos da Educação Física Escolar contribuem significativamente no processo inclusivo. Entretanto, são necessárias mudanças estruturais (metodológicas e de conteúdo), sociológicas e filosóficas na grade curricular dos cursos de graduação em licenciatura e/ou bacharelado em Educação Física.

Maciel; Miguel; Junior (2009) realizaram um estudo de reflexão a respeito da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) em aulas de Educação Física, levando em conta as concepções e formação profissional. Esse estudo teve como objetivo discutir o fenômeno da inclusão e da adesão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física Escolar do ensino formal (regular) e foi realizado através de pesquisa bibliográfica, considerando os dados coletados mais destacados: a) a infra-estrutura escolar, b) os métodos utilizados pelos professores e c) a visibilidade da inclusão escolar. Os autores apresentam os obstáculos existentes para se construir uma escola inclusiva, as exigências necessárias para se ter uma escola de qualidade, que adapte os alunos com deficiência juntamente com os alunos de classes regulares. Os autores pontuaram aspectos facilitadores e dificultadores da inclusão na Educação Física Escolar, em que o objetivo é a educação para todos, no respeito à diversidade humana e no respeito às individualidades. Os autores também sugerem a ressignificação da prática pedagógica à luz da concepção de diversidade. Os resultados desse estudo demonstram que o papel do professor de Educação Física é desenvolver um conteúdo metodológico adaptável e flexível, criando alternativas para o desenvolvimento de sua disciplina, inovando e apresentando propostas nas quais os pais desses alunos “especiais” (deficientes) acreditem ser possível o aprendizado de seus filhos, juntamente com os ditos “normais”.

Pletsch (2009), em sua tese de doutorado, teve como objetivo analisar as práticas curriculares dirigidas para o processo de ensino e aprendizagem de quatro alunos com deficiência Intelectual, matriculados em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. A autora utilizou-se da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, tendo como instrumento de coleta de dados a observação participante, a análise documental, a micro análise e entrevistas abertas e semi-estruturadas. Como referencial teórico a autora adotou a perspectiva histórica

cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky. Para a análise dos dados foi empregado o método de análise de conteúdo de Bardin. A tese foi constituída de cinco áreas temáticas: as políticas públicas educacionais vigentes no país e na Rede Municipal do Rio de Janeiro; o conceito e a gênese da educação inclusiva, a trajetória da educação especial; o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental; o currículo e as práticas pedagógicas. Os resultados dessa pesquisa demonstram as contradições e a complexidade do processo de inclusão vivido nas/pelas escolas. Aponta a autora que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimento do professor e que, apesar das mudanças e redefinições políticas ocorridas desde a década de 90, baseadas nos princípios da inclusão, as práticas curriculares destinadas aos alunos com deficiência intelectual não promovem mudanças significativas nas oportunidades e na qualidade dos programas para essas pessoas e que, em sua maioria, os professores continuam excluídos dos conhecimentos científicos proporcionados pela escola. Os resultados da pesquisa revelam ainda que, em grande medida, os alunos não-deficientes não têm acesso ao conhecimento escolar, o que contribui significativamente com as estatísticas oficiais sobre a não-aprendizagem dos alunos das escolas públicas brasileiras.

Tsai e Fung (2009), em sua pesquisa sobre as experiências de pais e as decisões sobre a participação desportiva de seus filhos com deficiência intelectual, teve como objetivo analisar as experiências de pais de pessoas com deficiência intelectual e como eles procuravam a participação desportiva de seus filhos. Participaram desse estudo 49 pais de pessoas com deficiência intelectual. Como metodologia utilizou-se a análise qualitativa dos dados para identificar temas comuns a partir das repostas dadas pelos entrevistados. Os resultados obtidos apontam que a maioria dos pais procurou o envolvimento com esporte para seus filhos como forma de melhoria na qualidade de vida destes. Mas que eles logo desistiram de seus esforços, devido à rejeição por parte de funcionários e outros participantes das diferentes modalidades esportivas. O estudo evidencia também que essas atitudes são oriundas da falta de convivência com pessoas com deficiência intelectual.

Nesta sentido, Mharada; Sirperstein (2009), em seus estudos sobre a experiência do esporte de atletas com deficiência intelectual, teve como objetivo analisar o envolvimento de famílias com o esporte e os motivos para a participação e não participação de atletas com deficiência intelectual em esportes. Participaram desse estudo 1307 famílias e 579 atletas. Os resultados apontam que o esporte é uma experiência de vida significativa para as pessoas com deficiência. Os resultados também demonstram que: 54% dos atletas participam dos esportes para se divertir, 21% para interagir socialmente; 38% dos atletas com deficiência abandonam

o esporte; e 33 % dos atletas sem deficiência e com deficiência abandonam o esporte por causa de mudanças ou falta de disponibilidade do programa. O estudo sugere que é necessário continuar a documentar, incentivar e valorizar a participação de pessoas com deficiência intelectual no esporte e no trabalho.

Skowrunski; Nocera; Roswal; Groce (2009) em seu estudo *European Fitness* – variação do escore da bateria de teste de aptidão motora em pessoas com deficiência intelectual tiveram como objetivo analisar os efeitos da aplicação do teste *Eurofit* Especial – que é uma bateria de testes de aptidão motora composto de quatro valências físicas: a) força, b) velocidade, c) flexibilidade e d) equilíbrio, resultante do projeto de 10 anos do comitê de peritos de estudos em esportes adaptados e suas variações de funcionamento entre indivíduos com deficiência intelectual. Os resultados do estudo apontam que há diferenças significativas na flexibilidade, no salto em distância, na forma de jogar bola e no equilíbrio. As análises também demonstram que o *Eurofit* Especial foi capaz de discriminar os níveis de desempenho por sexo, idade e nível de inteligência dos participantes.

Samalot; Poretta (2009) tiveram como objetivo investigar as percepções de Professores de Educação Física e as práticas de ensino de habilidades sociais em alunos com deficiência. A metodologia utilizada para a coleta de dados foi um questionário com base no conceito de Bandura (2000) - teoria da aprendizagem social de modelagem, que foi desenvolvido e enviado a 426 professores de Educação Física Adaptada, participantes do estudo e que atuavam no estado de Ohio, nos EUA. Os resultados do estudo demonstram que, dos professores entrevistados, 53% (225 professores, 148 do sexo feminino e 77 do sexo masculino) responderam ao questionário. Destes, 93% dos professores acreditam que é importante ensinar competências sociais a pessoas com deficiência; já 60% dos professores acham que não é importante ensinar este tipo de competência para tais pessoas.

Fontes (2007), em pesquisa sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares de ensino, afirma que este tema tem despertado uma série de debates no cenário educacional brasileiro e que a proposta de uma educação inclusiva questiona os fundamentos do atual modelo de escola e, dentro dele, o papel do professor. No entanto, a autora demonstra que o ponto principal dessa questão está na falta de formação docente adequada e voltada para o trabalho na diversidade e que apesar dos recentes avanços no campo das políticas públicas em educação inclusiva, as experiências pedagógicas nessa área são pouco disseminadas. Neste sentido, o estudo teve como objetivo analisar como ocorre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino, à luz das políticas públicas de inclusão e da cultura escolar, e como o ensino colaborativo ou

bidocência contribui para esse processo. Como metodologia foi utilizada a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em duas escolas da Rede Pública de Niterói (RJ). Os instrumentos de coleta de dados foram: a análise documental, a observação participante, entrevistas semi-estruturadas e a fotografia. Os resultados do estudo revelam que a política de educação inclusiva desta rede ainda se encontra à margem do debate educacional mais amplo, permanecendo sob a responsabilidade da coordenação de educação especial e que os profissionais, apesar de possuírem um discurso incorporado sobre a educação inclusiva, suas ações não revelam essa prática. Em relação à análise da prática pedagógica, demonstra que a falta de um planejamento colaborativo com a participação de toda a equipe técnico-pedagógica da escola e a ausência de adaptações curriculares constituíram obstáculos ao processo de inclusão. Propõe a autora a necessidade de uma política de investimento no trabalho colaborativo, repensando a escola a partir de sua própria cultura, para que uma efetiva educação inclusiva aconteça.

Teófilo (2007), em sua tese de doutorado sobre a formação inicial de professores das instituições escolares moderna, e através da relação com as políticas de inclusão de minorias sociais na educação formal, afirma que a formação destes profissionais são produtos determinados da cultura científica, em detrimento de valores e lógica não científica, que se materializa no cotidiano escolar por intermédio do cotidiano extra-escolar, trazido pelos alunos. Como resultado a autora defende a necessidade de se implantar, na formação de professores, estratégias que fomentem o encontro de múltiplas verdades de mundo, junto às quais se identificam os sujeitos sociais em demanda por inclusão social.

Para Antunes (2007), que em sua dissertação de mestrado analisa a construção do espaço escolar e a forma como ele é construído e organizado, à luz da perspectiva sociológica, afirma que esta construção e organização propiciam a marginalização ou a inclusão social dos indivíduos que delas fazem parte. Para tanto, a autora faz um recorte a partir da realidade vivenciada pelos portadores de necessidades educativas especiais no espaço escolar. A pesquisa de campo foi realizada numa escola regular da Rede Municipal do Rio de Janeiro, localizada na zona oeste da cidade. A equipe gestora da escola (Diretora, Coordenadora Pedagógica, Diretora Adjunta) e duas professoras de turmas regulares que tinham alunos com necessidades educativas especiais incluídas foram os participantes da pesquisa. A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa, pautada na abordagem etnográfica, através do trabalho de observação participante, realização de entrevistas semi-estruturadas, análise documental e análise de conteúdo das entrevistas realizadas. Os resultados da pesquisa revelam que o discurso encoberto pela construção do espaço escolar e a sua organização deve

ser um discurso analisado criticamente nas suas dimensões física e social, no qual o espaço escolar é determinado e determinante das relações que se imprimem entre os indivíduos na escola e fora dele, constituindo-se em um espaço de marginalização e inclusão, conforme as interações sociais construídas no cotidiano escolar.

Block; Obruskinova (2007) na pesquisa sobre a inclusão em educação física, promoveram uma revisão de literatura entre os anos de (1995 à 2005) e objetivaram analisar criticamente artigos, referentes à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física e publicados em periódicos especializados, tanto dentro como fora dos E.U.A. Cada estudo incluído nessa revisão teve que cumprir critérios *a priori*. A aplicação dos 38 estudos selecionados pelos pesquisadores foi dividida em seis áreas principais: a) suporte, b) a relação com os pares, c) as atitudes e interações das crianças com deficiência, d) a interação social, e) a auto estima de alunos com deficiência e f) a formação de atitudes desses alunos. Os resultados do estudo apontam que as aulas de Educação Física contribuem significativa e positivamente para o desenvolvimento dos critérios exigidos no estudo.

As pesquisas de Lahtinen; Rintala; Malin (2007) tiveram como objetivo analisar o desempenho de indivíduos com deficiência intelectual ao longo do tempo – trinta anos. Foram utilizados, para a coleta de dados a análise, quatro períodos compreendidos entre os anos de 1973, 1979, 1996 e 2003. Participaram do estudo pessoas com deficiência intelectual com idades entre 11-16; 17-22; 34-39; e 41-46 anos, respectivamente. Os resultados demonstram que, com a prática de atividades físicas, houve melhora a partir do início até o final da adolescência e fase adulta. Já na fase do envelhecimento, houve um declínio na força abdominal, na resistência, no equilíbrio estático e na destreza manual. Os resultados evidenciaram também que os adultos do sexo masculino com deficiência intelectual apresentam um excesso de peso moderado, medido através do índice de massa corporal (IMC) e que as pessoas com deficiência intelectual do sexo feminino eram mais obesas. Em relação ao quociente de inteligência (QI), comprovou-se que a prática de atividades físicas proporcionou uma melhora significativa no desempenho de atividades de raciocínio em pessoas com deficiência intelectual.

Aguiar; Duarte (2005) tiveram por objetivo investigar os significados da inclusão de pessoas com necessidades especiais nas aulas de Educação Física no sistema regular de ensino. A amostra foi constituída de 67 participantes, assistentes técnicos pedagógicos de Educação Física de Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. Trinta informantes eram do sexo masculino, 57 cursaram faculdades privadas e 10 públicas; 29 possuíam curso de especialização, 57 tinham mais de 10 anos de experiência na área da Educação Física Escolar,

5 tinham entre 5 e 10 anos de experiência e 5 entre 1 e 5 anos. A idade entre eles variou de 27 a 58 anos. Para a coleta de dados foi utilizado como instrumento um questionário do tipo semi-estruturado, composto por 10 questões fechadas e 4 abertas. Os resultados apontaram que cerca de 97% dos participantes não possuíam conhecimentos suficientes para incluir alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física e também que, por volta de 97% acreditavam que a participação do aluno com deficiência em aulas de Educação Física pode auxiliar na sua inclusão na comunidade escolar. Os resultados indicaram ainda que, para realizar a inclusão, os professores necessitam de: a) apoio do governo, no que se refere ao oferecimento de cursos de atualização; b) auxílio técnico pedagógico especializado; c) estrutura adaptada do espaço físico e d) material didático adequado.

Para Oliveira (2003), que em seu estudo do tipo bibliográfico, adotou como problemática central de investigação as incursões teóricas e práticas que têm norteado a produção científica da Educação Física a respeito da educação da criança com deficiência intelectual, na perspectiva de identificar as concepções e representações sobre criança, infância e deficiência que vêm sendo construídas por essa produção, identificou as possíveis imbricações e inter-relações da produção da área com as orientações internacionais e as políticas públicas inclusivas. Para tanto, tomou como objeto de análise a produção teórica divulgada no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), identificando concepções, paradigmas e referências que têm norteado a pesquisa sobre o tema. A análise dos dados bibliográficos foi realizada a partir de uma orientação ensejada no Materialismo Histórico Dialético e de algumas de suas categorias como totalidade, contradição, historicidade, utilizando como procedimento a análise de conteúdo. Com base nessa abordagem foram construídas categorias eleitas a partir da leitura aprofundada dos Anais dos Congressos Brasileiros de Ciência do Esporte (CONBRACEs) e fascículos da Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE) no período de 1978-1999.

Juncken (2002), ao analisar a contribuição das aulas de Educação Física para pessoas com necessidades especiais e deficiência intelectual através de atividades físicas, constatou que aulas de natação, jogos, competições, acampamentos e atividades de expressão beneficiam o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. Afirma que as aulas de Educação Física devem ser voltadas para a humanização do homem, através de uma visão holística, que contribua para a formação do ser, oportunizando a busca da independência e autonomia. Como resultado de seus estudos, o autor propõe uma Educação Física que considere os alunos com deficiência intelectual como sujeitos ativos, respeitando seus limites e possibilidades no comprometimento do desenvolvimento global deste sujeito.

Numa perspectiva de entendimento sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, Rodrigues (2001) analisou as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem presentes no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, incluídos na sala de aula de ensino regular. Para tal, foi necessário investigar as concepções sobre deficiência intelectual, sua representação no cotidiano escolar e implicações na prática educativa, assim como as expectativas educacionais para o processo de escolarização desses indivíduos, no que dizem respeito aos pressupostos da educação inclusiva. O quadro teórico desse estudo focalizou aspectos relacionados à exclusão social e educacional dos alunos com deficiência intelectual, que, na atualidade, apresentam-se como desafios aos ideais da educação inclusiva.

Por meio da análise didática das principais teorias de desenvolvimento e aprendizagem aplicadas à escolarização desses alunos, tornou-se possível compreender as implicações do conhecimento teórico nas práticas educativas do contexto escolar investigado. O caminho percorrido nessa investigação fundamentou-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. Recorrendo à observação participante, a entrevistas, questionários e à análise de documentos, foram envolvidos membros de uma comunidade escolar pertencente à rede municipal de ensino, caracterizada como uma "Unidade Pólo", por adotar uma metodologia de atendimento que inclui alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. A partir do quadro teórico estabelecido, procedeu-se a uma análise dos dados, que possibilitou a apresentação e discussão dos resultados, focalizando as concepções apresentadas sobre a deficiência intelectual, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem desses indivíduos e sobre a organização das práticas educativas visando à sua escolarização, segundo uma perspectiva de inclusão. Os resultados do estudo sustentam que a deficiência intelectual é concebida como um fenômeno patológico, inscrito no indivíduo, não se considerando as dimensões sociais e culturais em que os sujeitos estão inseridos. Essa concepção vem direcionando práticas educativas voltadas para um ensino que prioriza o desenvolvimento de competências e de habilidades dos indivíduos envolvidos, atrelado a uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem predominantemente voltados para a capacidade de assimilar conhecimentos e informações, avançando, dessa forma, em etapas no seu desenvolvimento. Os resultados desse estudo revelam a necessidade de se apontarem caminhos para práticas educativas voltadas para uma concepção interacionista de ensino e aprendizagem, com ênfase nas inter-relações sociais, tal como fora proposta pela Teoria Histórico-Cultural, haja vista a visão "otimista" da comunidade estudada, acerca da inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

As pesquisas de Barros; Neto; Neto (2000) tiveram como objetivo comparar o índice de aptidão física em pessoas com deficiência intelectual nas variáveis neuro-motoras. Os autores selecionaram como participantes do estudo 108 pessoas com deficiência intelectual leve e moderada, com idade variando entre 10 a 36 anos, todos praticantes regulares de atividade física em diferentes modalidades. Investigaram 74 indivíduos do sexo masculino, divididos em deficiente intelectual leve (N= 37) e deficiente intelectual moderado (N= 37). No sexo feminino, foram 34 indivíduos classificados em: deficiente intelectual leve (N= 18) e deficiente intelectual moderado (N= 16), todos matriculados na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), em seus respectivos núcleos: Vila Mariana, Itaim e Bronklin, na cidade de São Paulo, SP. A coleta de dados foi realizada numa única fase. Todos foram comparados nas seguintes variáveis: a) flexibilidade, com o teste de sentar e alcançar; b) impulsão vertical; c) velocidade de 50 metros e d) agilidade pelo *Shuttle-run*. Comparando-se o desempenho das pessoas com deficiência intelectual leve em relação as pessoas com deficiência intelectual moderada constatou-se maior impulsão vertical, maior velocidade e maior agilidade, não existindo diferença quanto à flexibilidade. Esses resultados foram detectados em ambos os sexos. Em relação ao padrão populacional foi observado maior flexibilidade e impulsão vertical e menor velocidade de corrida. Esses resultados caracterizam a importância da atividade física para as pessoas com deficiência e a necessidade dos programas serem desenvolvidos respeitando-se as características desses pacientes.

Os objetivos da proposta da presente dissertação vêm ao encontro das demandas do professor de Educação Física Adaptada que lida com a educação de crianças com deficiência, contribuindo com o movimento de inclusão desses alunos nas classes regulares e corrobora com as Políticas Públicas e de Formação Humana que este movimento propõe, na garantia de direitos e deveres das pessoas com deficiência para o pleno exercício de sua cidadania.

A dinâmica que marca o processo de formação superior de licenciatura e bacharelado em Educação Física reconhece as demandas da sociedade em novas áreas de intervenção, ao mesmo tempo em que a formação acadêmica atua como indutora da criação e consolidação de novos campos de atuação profissional. No entanto, ao ser proposto um estudo voltado para os efeitos de um programa de desenvolvimento de competências para profissionais de Educação Física que atuam na educação de crianças com deficiência intelectual, objetiva-se estabelecer as relações de interface entre o conceito de competências e as incompatibilidades entre o

trabalho pedagógico prescrito⁷ e o trabalho pedagógico real⁸, na formação continuada de professores que atuam na área de Educação Especial. Onde a noção de competência tem ordenado as relações de trabalho e as relações educativas. (RAMOS, 2006)

Ao término da revisão da literatura especializada, tanto a nível internacional quanto a nível nacional, percebe-se que a questão central deste debate gira em torno das seguintes questões: a) quais as implicações que as atuais políticas públicas de educação inclusiva exercem na implantação e implementação de programas de desenvolvimento de competências na formação continuada de professores que atuam na educação especial? b) quais as implicações que a estruturação de um currículo baseado em desenvolvimento de competências exercem no universo das práticas pedagógicas destes profissionais nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física? c) o que é certificação por competências para professores que atuam na área de educação especial? Tais questões vêm de encontro à necessidade de uma intervenção eficaz do professor de Educação Física no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual.

A revisão da literatura também aponta dois momentos distintos na busca de uma definição clara sobre a certificação de competências e a elaboração de programas de desenvolvimento de competências na formação do professor de Educação Física Adaptada. Em um primeiro momento, percebe-se que os resultados das pesquisas internacionais demonstram que já estão claramente definidas as competências e os conteúdos curriculares para esta formação e certificação. Num segundo momento, percebe-se que as pesquisas em nível nacional apontam para a necessidade de uma formação do professor com base em programas de desenvolvimento de competências e de sua certificação. Ao mesmo tempo, não definem, em termos de conteúdo curricular dos cursos de nível superior em licenciatura e bacharelado, quais as competências necessárias a serem desenvolvidas por estes professores que atuam na educação de crianças com deficiência intelectual.

A validade social do presente estudo está justamente na proposta de formação continuada, através de um programa de desenvolvimento de competências para professores de Educação Física que atuam na educação de crianças com deficiência intelectual, diante da

⁷ Trabalho Prescrito – é a natureza das tarefas atribuídas para os profissionais de cada área, especificando as atividades por eles desempenhadas no ambiente natural de trabalho.

⁸ Trabalho Real – é aquele na qual as tarefas realizadas pelos profissionais de cada área não está descrita em suas atribuições, são tarefas que aparecem no seu cotidiano como por exemplo: dar banho, dar comida, realizar trocas de fraldas, limpar baba, fezes, urina e etc.

necessidade do preenchimento dessa lacuna na formação do professor de Educação Física Adaptada, bem como da melhoria da qualidade de ensino das pessoas com deficiência intelectual, visando o exercício pleno de sua cidadania na busca da formação humana.

Durante todo o programa instrucional, os profissionais de Educação Física frisavam o quanto um programa assim fazia falta em sua formação profissional e que este tipo de formação continuada lhes dava mais segurança para atuar na educação de crianças com deficiência intelectual. Por isto propuseram a realização de mais programas como este, abordando temas diferenciados sobre a Educação Física Adaptada e a saúde.

1.4 OBJETIVO GERAL

O objetivo da presente pesquisa é avaliar os efeitos da aplicação de um programa de desenvolvimento de competências de ensino em profissionais de Educação Física que atuam na educação de crianças com deficiência intelectual.

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar as incompatibilidades do trabalho pedagógico prescrito, em confronto com o trabalho pedagógico real do profissional de Educação Física no desenvolvimento de competências na educação de crianças com deficiência intelectual;
2. Avaliar a eficiência de um programa de desenvolvimento de competências para profissionais de Educação Física que atuam na educação de crianças com deficiência intelectual;

1.6 HIPÓTESES DA PESQUISA

1. A aplicação de um programa de desenvolvimento de competências de ensino, para profissionais de Educação Física, no trato com crianças com deficiência intelectual, tem efeito no repertório de comportamento desses profissionais.
2. Há incompatibilidades entre o trabalho pedagógico prescrito e o trabalho pedagógico real do profissional de Educação Física na educação de crianças com Deficiência Intelectual.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Esta pesquisa teve como participantes 40 (quarenta) professores de Educação Física, lotados na Superintendência Regional de Educação Estadual – SRE, localizada em um dos municípios da região sul do Estado de Minas Gerais, e que atuam nas escolas públicas estaduais. Esses 40 (quarenta) professores de Educação Física, com idade variando entre 19 e 55 anos, foram selecionados aleatoriamente pelo pesquisador principal e acompanhados e avaliados durante todo o programa de desenvolvimento de competências. Esses participantes foram submetidos a um pré-teste e um pós-teste, no início e ao final do programa, com o objetivo de serem verificadas as competências adquiridas (conhecimentos, habilidades e atitudes), conforme anexos K e P.

2.2 Local

Esta pesquisa foi conduzida na região sul de Minas Gerais. O programa de desenvolvimento de competências foi oferecido aos participantes no auditório da Superintendência Regional de Ensino – SRE.

2.3 Instrumentos de medida

Os instrumentos de medidas utilizados neste estudo foram o pré-teste, composto por dez questões, sendo as duas primeiras delas abertas e que tinham o objetivo de analisar como os profissionais de Educação Física percebiam o movimento inclusionista e como entendiam as características de comportamentos apresentadas por crianças com Deficiência Intelectual. Já as questões de números três a dez foram direcionadas à prática pedagógica do profissional de Educação Física na Educação de crianças com Deficiência Intelectual e tinham por objetivo analisar como este profissional estava lidando com essas questões em seu cotidiano, assim como o seu grau de conhecimento sobre elas. Durante o decorrer do programa, foram utilizados exercícios de fixação, compostos de dez questões abertas, e estudos de caso versando sobre os conteúdos estudados em cada módulo. Ao final de cada módulo era

entregue aos participantes do estudo um formulário de auto-avaliação, cujo objetivo era verificar o nível de satisfação destes profissionais em relação ao programa. Ao final do programa instrucional foi utilizado o pós-teste, constituído de dez questões idênticas às do pré-teste, cujo objetivo era verificar os efeitos que o programa instrucional causou nos participantes, ou seja, para se verificar a eficácia do programa.

2.4 Delineamento de Pesquisa

Este projeto insere-se na categoria de pesquisa-aplicada, tendo como delineamento de pesquisa o modelo de pré-teste e de pós-teste. Nesse contexto, um delineamento de pesquisa desta modalidade foi empregado para avaliar em profissionais de Educação Física que atuam na educação de crianças com deficiência intelectual, o nível de aquisição de competências para o ensino, em um programa de formação continuada. Este pré-teste é constituído de um conjunto de 10 perguntas, impressas, dirigidas aos participantes da pesquisa antes de iniciado o programa de desenvolvimento de competências, e tem como finalidade determinar o nível de conhecimento desses respondentes sobre o conteúdo instrucional oferecido. Ao final do programa de desenvolvimento de competências, os participantes responderam ao pós-teste, constando de 10 perguntas idênticas às anteriores. Com base na comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste, foi possível avaliar se a aplicação do programa instrucional foi bem sucedida em termos de competência adquirida pelos participantes. (ver anexos G, K e P)

O delineamento de pesquisa modelo pré-teste e pós-teste permitiu ao pesquisador verificar quais competências foram adquiridas em função da aplicação do programa instrucional e quais competências requerem tempo adicional ou necessitam de métodos alternativos para serem desenvolvidas. O pré-teste e o pós-teste se constituíram em ferramentas para medir mudanças.

Foi empregado o teste de *McNemar* (1997; 1971), que é normalmente utilizado em uma situação de medidas repetidas, no qual a resposta de cada indivíduo é obtida duas vezes, uma antes e outra depois que ocorre um evento específico. O teste de *McNemar* (1997; 1971) determina se a taxa de resposta inicial (antes do evento) é igual à da resposta final (depois do evento). Este teste estatístico é útil para detectar mudanças nas respostas produzidas pela intervenção experimental em delineamentos de pesquisa do tipo antes-depois. O teste *McNemar-Bowker* (1997; 1971) é uma extensão do teste de *McNemar* (1997; 1971) para tabelas com mais de 2 linhas e 2 colunas, que contenham a mesma quantidade de linhas e

colunas (quadradas), sendo utilizado no presente estudo para análises das questões números 3 e 6, as únicas nas quais o número de categorias de respostas obtidas no pré-teste foi igual ao número de categorias de resposta obtidas no pós-teste. As respostas aos questionários foram avaliadas pelo pesquisador e a cada uma foi atribuída nota, no pré e pós-teste. Na verificação de normalidade das notas no pré-teste e pós-teste foi utilizado o teste de *Kolmogorov-Smirnov* (1997;1971) e, na comparação das medianas dessas notas, foi utilizado o teste não-paramétrico de *Wilcoxon* (1997;1971) para amostras pareadas (*WILCOXON SIGNED RANKS TEST*, 1997; 1971). O nível de significância (α) considerado foi de 0,05 e o programa estatístico utilizado na análise foi o *SPSS 15.0 for Windows*.

2.5 Planejamento da Pesquisa

Esta pesquisa teve como participantes 40 (quarenta) professores de Educação Física, lotados na Superintendência Regional de Educação Estadual – SRE, localizada no município de Itajubá, na região sul do Estado de Minas Gerais, e que atuam nas escolas públicas estaduais deste município. A coleta de dados foi realizada com todos os professores participantes do estudo e o pré-teste e o pós-teste foram preparados na forma padrão como é estabelecido pela técnica. Para o pré-teste e o pós-teste foram utilizados conteúdos referentes à educação de crianças com deficiência intelectual (ver anexo G).

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – esclarecidos os objetivos da pesquisa e o seu propósito, este termo solicitou, formalmente, a participação dos professores, garantindo sigilo absoluto quanto aos dados pessoais com o objetivo de lhes assegurar o direito de desistir ou retirar seu consentimento quando desejarem, sem que isto implicasse em qualquer prejuízo (ver anexos C e D).

2.6 Avaliação do Programa de Desenvolvimento de Competências

A avaliação do Programa de Desenvolvimento de Competências consistiu na obtenção da média de desempenho dos professores participantes do estudo, a qual incluiu provas de alternativas, relatórios de auto-avaliação, exercícios práticos realizados durante o curso e respostas ao pré-teste e pós-teste (ver anexos K,M,N,O e P).

2.7 Avaliação Diagnóstica

Trata-se de uma prova que, no caso deste estudo, foi a aplicação do pós-teste relacionado ao conteúdo do programa de desenvolvimento de competências, em um total de dez questões, cuja média é a avaliação global do desempenho dos participantes durante todo o curso; trata-se de uma exigência do programa de desenvolvimento de competências.

A montagem do programa aplicado foi baseada no CEC – USA, ou seja, na publicação *What every special educator must know: the international standards for the preparation and certification of especial education teachers* (2003), conforme anexo I - o *Council for Exceptional Children*.

2.8 Procedimentos Gerais

Como etapa de planejamento para aplicação da pesquisa foi realizado contato com a Superintendência da SRE - Itajubá, sendo estabelecidos os dias, horários e local de encontro para a aplicação do programa junto aos professores de Educação Física. Ficou estabelecido que o local de encontro com os professores seria no auditório da SRE. Estes encontros aconteceram todas as quartas-feiras, no horário de 07:00 às 17:00 hs, perfazendo um total de 56 horas aulas, com início previsto para o dia 12 de agosto de 2009, e o seu término previsto para o dia 16 de setembro de 2009, conforme consta no cronograma do programa de desenvolvimento (ver anexo B).

A presente pesquisa é parte integrante do Projeto que tem como tema -“Programa de Desenvolvimento de Competências para Professores de Educação Física na Educação de Crianças com Deficiência Intelectual”. A Comissão de Ética em Pesquisa – COEP, em sua 10ª Reunião Ordinária, em 12 de novembro de 2009, analisou o protocolo de pesquisa nº. 056.3.2009, segundo as normas éticas vigentes no país para pesquisa envolvendo sujeitos humanos e emitiu seu parecer. Após o atendimento à solicitação do Parecer COEP nº047/2009, a Comissão deliberou pela aprovação do projeto, sob parecer COEP nº 094/2009 (ver anexo F).

Os quarenta (40) professores participantes deste estudo compõem o corpo docente que atua na área de Educação Física da Rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais. Esses profissionais foram devidamente informados sobre o estudo. Esclarecidas as dúvidas, foi aplicado o termo de consentimento livre e esclarecido. Em seguida foi aplicado o pré-teste

com as instruções de como proceder para respondê-los, o que ocorreu no primeiro dia de aplicação do programa de desenvolvimento de competências (ver anexos E e F).

2.9 Procedimentos Específicos

Este projeto teve como estrutura um programa de desenvolvimento de competências geral (ver anexo G) e um plano de trabalho (ver anexo I), que orientaram o processo de aplicação do programa instrucional. O conteúdo do programa instrucional subdividiu-se em seis (6) módulos aplicados durante as aulas. Essas aulas aconteceram todas as quartas-feiras, no horário de 07:00 às 17:00 h., com intervalo para almoço de 01:00h de duração, no auditório da Superintendência Regional de Ensino – SRE – MG, com carga horária diária de 08:00 horas-aulas e carga horária total de 56:00 horas-aulas. A metodologia utilizada foi a de aulas expositivas, através de apresentação de slides, vídeos didáticos, dinâmica de grupo – com discussões de textos, dramatizações e apresentação de casos devidamente autorizados, exercícios de fixação, estudos de caso por escritos e elaboração de planejamentos de aula. Foi reservado tempo para as aulas práticas oferecidas em uma das unidades escolares da APAE de Cristina/MG. Todo conteúdo do programa instrucional foi baseado em bibliografia especializada (ver anexo G).

2.10 Materiais e Equipamentos

Em relação aos materiais e equipamentos utilizados durante a pesquisa, tais como filmagem, apostilas, canetas, papéis, Xerox, data show para projeção de Power Point, vídeo, assim como todo material multimídia, a SRE ficou responsável pelo seu fornecimento. Foram utilizados durante o programa instrucional um *notebook* da marca Itautec, de 2.0 gigabytes de memória, um data show, cópias de textos, exercícios de fixação, estudo de caso, auto-avaliação, pré-teste e pós-teste.

RESULTADOS

Tendo como objetivo da pesquisa avaliar, em profissionais de Educação Física que atuam na educação de crianças com deficiência intelectual, os efeitos de um programa de desenvolvimento de competências para o ensino, passam a ser relatados os resultados obtidos.

Na tabela 1, abaixo, é apresentada a verificação de normalidade das notas obtidas pelos respondentes no pré-teste e no pós-teste. Na medida em que esses dados não configuram uma distribuição normal, foi realizado o teste não paramétrico de Wilcoxon (1997; 1971), para amostras pareadas, na comparação das medianas das notas do pré-teste e do pós-teste.

Tabela 1 – Verificação de normalidade das obtidas notas no pré e pós-teste.

Variável	Momento	N	Estatística Kolmogorov-Smirnov	Valor <i>p</i>
Nota no questionário de avaliação das competências	Pré-teste	32	0,200	0,002*
	Pós-teste	32	0,164	0,029*

*:Não segue distribuição normal.

A mediana das notas obtidas no pré-teste foi de 7,5 pontos e no pós-teste de 8,8 pontos. Foi detectada diferença significativa ($Z = -4,641$; $p = 0,000$) entre estas medianas, logo, conclui-se que a nota no pós-teste foi estatisticamente maior e que portanto, houve “ganho” de competências com o treinamento realizado.

Tabela 2 – Distribuição das notas no pré e pós-teste.

Variável	Momento	N	Média	DP	Mínimo	Máximo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Estatística Wilcoxon	Valor <i>p</i>
Nota no questionário de avaliação das competências	Pré-teste	32	7,0	1,5	4,0	9,0	5,5	7,5	8,0	-4,641	0,000*
	Pós-teste	32	8,8	0,9	6,5	10,0	8,5	8,8	9,5		

*:Estatisticamente significativo.

Foi construído um *box-plot* para ilustrar a diferença detectada anteriormente, por meio do teste de Wilcoxon. Nota-se claramente, pelo tamanho das caixas, uma maior variabilidade das notas no pré-teste, e uma menor variabilidade no pós-teste, indicando que, além de terem adquirido competências, o grupo passou a pensar de forma mais homogênea sobre o assunto, após a aplicação do programa de competências para profissionais de Educação Física na

educação de crianças com deficiência intelectual. Foi observado somente um *outlier* no pós-teste, sendo um único indivíduo que destoa do grupo.

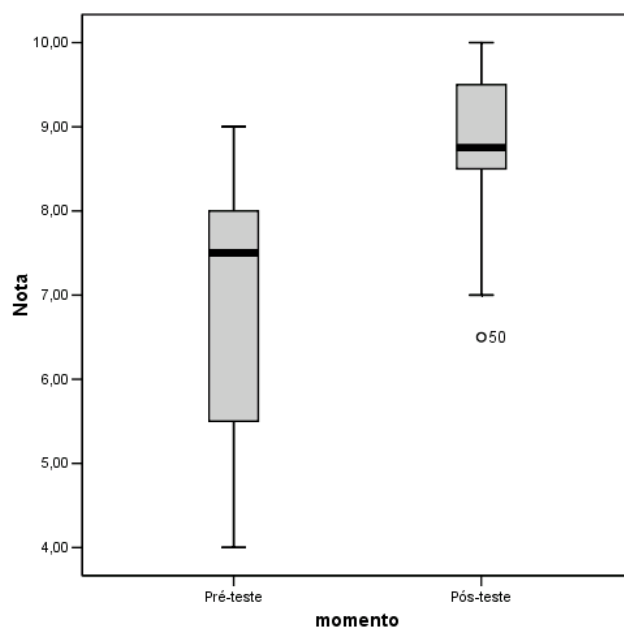


Gráfico 1 – Box-plot das notas no pré-teste e no pós-teste.

A tabela 3 apresenta a distribuição das características do movimento inclusionista para a educação de alunos com necessidades especiais, citadas livremente pelos respondentes no pré-teste. Esta primeira questão deixou de ser respondida por 6 participantes. Nota-se a grande variedade de 32 respostas possíveis, sendo que as características com maiores porcentagens de citação foram “direito”, “discriminação” e “formação docente”, citadas por 35% (14) dos respondentes. Em seguida “oportunidade” citada por 32,5% (13). As características “exclusão”, “integração”, “realidade” e socialização” foram citadas por 27,5% (11). “Coletividade” e “prêmio” foram citadas por 25% (10). As distribuições das demais características citadas podem ser observadas na mesma tabela.

No pós-teste (tabela 4), observa-se ainda uma grande quantidade de características citadas (30), mas notam-se mudanças nas características mais citadas, em relação ao pré-teste, havendo maior concentração de respostas somente em duas características mais citadas, que são: “socialização”, citada por 59,4% (19) e “autonomia”, citada por 46,9% (15) dos respondentes. As distribuições das demais características citadas podem ser observadas na própria tabela.

Na questão número 2 foi solicitado que os respondentes descrevessem traços de comportamento de pessoas com necessidades educativas especiais. A distribuição dos traços citados no pré-teste é apresentada na tabela 5. Por se tratar de questão aberta, como a questão

1, foram citados 31 tipos diferentes de traços de comportamento, sendo os mais freqüentes a “agressividade”, citada por 30% (12), o “autismo” propriamente dito, citado por 27,5% (11), os traços “autismo – balanço do tronco”, “autismo-barulho com os dentes” e o “autismo – gritos” foram citados por 22,5% (9) cada um. A “hiperatividade” apareceu, mas não foi tão freqüente. Foi citada por 15% (6).

No pós-teste, diminuiu o número de traços citados (23), sendo os mais freqüentes a “agressividade”, citada por 43,8% (14) e a “hiperatividade”, citada por 25% (8). Chama-nos a atenção também para o “déficit de coordenação motora” (21,9%), o “déficit de aprendizagem” e a “falta de concentração”, citados por 15,6% (5) cada (vide tabela 4).

Tabela 3 – Distribuição das respostas na questão número 1, durante o pré-teste, referentes às características do movimento inclusionista para a educação de alunos com necessidades especiais.

Características do movimento inclusionista para a educação de alunos com necessidades especiais	Pré-teste						Total	
	Sim		Não		Não informado		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Aceitação	2	5,3%	32	84,2%	6	15,8%	38	100,0%
Aceitação dos profissionais/crianças	2	5,0%	32	80,0%	6	15,0%	40	100,0%
Adequação da escola (acessibilidade/adaptação)	4	10,0%	30	75,0%	6	15,0%	40	100,0%
Aprendizagem	1	2,5%	33	82,5%	6	15,0%	40	100,0%
Auto-estima	1	2,5%	33	82,5%	6	15,0%	40	100,0%
Autonomia	2	5,0%	32	80,0%	6	15,0%	40	100,0%
Coletividade	10	25,0%	24	60,0%	6	15,0%	40	100,0%
Coragem	1	2,5%	33	82,5%	6	15,0%	40	100,0%
Desenvolvimento	3	7,5%	31	77,5%	6	15,0%	40	100,0%
Direito a convivência na sociedade	5	12,5%	29	72,5%	6	15,0%	40	100,0%
Direito a matrícula na escola regular	5	12,5%	29	72,5%	6	15,0%	40	100,0%
Direito	14	35,0%	20	50,0%	6	15,0%	40	100,0%
Discriminação	14	35,0%	19	47,5%	7	17,5%	40	100,0%
Exclusão	11	27,5%	23	57,5%	6	15,0%	40	100,0%
Formação docente	14	35,0%	20	50,0%	6	15,0%	40	100,0%
Formação profissional	4	10,0%	30	75,0%	6	15,0%	40	100,0%
Humanismo	3	7,5%	31	77,5%	6	15,0%	40	100,0%
Igualdade	1	2,5%	33	82,5%	6	15,0%	40	100,0%
Igualdade (inclusão)	3	7,5%	31	77,5%	6	15,0%	40	100,0%
Integração	11	27,5%	23	57,5%	6	15,0%	40	100,0%
Ludicidade	1	2,5%	33	82,5%	6	15,0%	40	100,0%
Meios de comunicação	1	2,5%	33	82,5%	6	15,0%	40	100,0%
Oportunidade	13	32,5%	21	52,5%	6	15,0%	40	100,0%
Preconceito	3	7,5%	31	77,5%	6	15,0%	40	100,0%
Prêmio	10	25,0%	24	60,0%	6	15,0%	40	100,0%
Realidade	11	27,5%	23	57,5%	6	15,0%	40	100,0%
Recursos didáticos e tecnológicos	1	2,5%	33	82,5%	6	15,0%	40	100,0%
Respeito as diferenças	2	5,0%	32	80,0%	6	15,0%	40	100,0%
Socialização	11	27,5%	23	57,5%	6	15,0%	40	100,0%
Sociedade preparada para inclusão	1	2,5%	33	82,5%	6	15,0%	40	100,0%
Superação dos limites p/alunos	1	2,5%	33	82,5%	6	15,0%	40	100,0%
Utilidade como ser humano	1	2,5%	33	82,5%	6	15,0%	40	100,0%

Tabela 4 – Distribuição das respostas assinaladas na questão número 1, durante o pós-teste, referentes às características do movimento inclusionista para a educação de alunos com necessidades especiais.

Características do movimento inclusionista para a educação de alunos com necessidades especiais	Pós-teste						Total	
	Sim		Não		Não informado			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Aceitação	5	15,6%	26	81,3%	1	3,1%	32	100,0%
Aceitação dos profissionais/crianças	2	6,3%	29	90,6%	1	3,1%	32	100,0%
Adaptação	6	18,8%	25	78,1%	1	3,1%	32	100,0%
Adaptação curricular	3	9,4%	28	87,5%	1	3,1%	32	100,0%
Adequação da escola (acessibilidade/adaptação)	2	6,3%	29	90,6%	1	3,1%	32	100,0%
Aprendizagem	3	9,4%	28	87,5%	1	3,1%	32	100,0%
Auto-confiança/auto-estima	2	6,3%	29	90,6%	1	3,1%	32	100,0%
Auto-estima	2	6,3%	29	90,6%	1	3,1%	32	100,0%
Autonomia	15	46,9%	16	50,0%	1	3,1%	32	100,0%
Coletividade	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Convivência	4	12,5%	27	84,4%	1	3,1%	32	100,0%
Coragem	3	9,4%	28	87,5%	1	3,1%	32	100,0%
Desenvolvimento	5	15,6%	26	81,3%	1	3,1%	32	100,0%
Direito a convivência na sociedade	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Direito a matrícula na escola regular	4	12,5%	27	84,4%	1	3,1%	32	100,0%
Direito	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Discriminação	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Exclusão	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Formação docente	2	6,3%	29	90,6%	1	3,1%	32	100,0%
Formação profissional	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Igualdade	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Igualdade (inclusão)	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Integração	5	15,6%	26	81,3%	1	3,1%	32	100,0%
Oportunidade	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Orientação pedagógica	2	6,3%	29	90,6%	1	3,1%	32	100,0%
Políticas públicas de educação	3	9,4%	28	87,5%	1	3,1%	32	100,0%
Socialização	19	59,4%	12	37,5%	1	3,1%	32	100,0%
Superação dos limites p/alunos	2	6,3%	29	90,6%	1	3,1%	32	100,0%

Tabela 5 – Distribuição das respostas na questão número 2, durante o pré-teste, referentes aos traços de comportamento de pessoas com necessidades educativas especiais.

Traços de comportamento de pessoas com necessidades educativas especiais	Pré-teste						Total	
	Sim		Não		Não informado		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Agitação/impaciência	4	10,0%	32	80,0%	4	10,0%	40	100,0%
Agressividade	12	30,0%	24	60,0%	4	10,0%	40	100,0%
Alunos cadeirantes	3	7,5%	34	85,0%	3	7,5%	40	100,0%
Aparecer/chamar atenção	1	2,5%	35	87,5%	4	10,0%	40	100,0%
Aparência	1	2,5%	35	87,5%	4	10,0%	40	100,0%
Apatia	4	10,0%	32	80,0%	4	10,0%	40	100,0%
Autismo	11	27,5%	25	62,5%	4	10,0%	40	100,0%
Autista – balanço do tronco	9	22,5%	27	67,5%	4	10,0%	40	100,0%
Autista – barulho com os dentes	9	22,5%	27	67,5%	4	10,0%	40	100,0%
Autista – gritos	9	22,5%	27	67,5%	4	10,0%	40	100,0%
Autista dificuldade de compreensão da linguagem falada	1	2,5%	35	87,5%	4	10,0%	40	100,0%
Comportamentos fora dos padrões e repetitivos	1	2,5%	35	87,5%	4	10,0%	40	100,0%
Condutas típicas	1	2,5%	35	87,5%	4	10,0%	40	100,0%
Deficiência intelectual	3	7,5%	33	82,5%	4	10,0%	40	100,0%
Deficiência motora	3	7,5%	34	85,0%	3	7,5%	40	100,0%
Deficiência visual	1	2,5%	35	87,5%	4	10,0%	40	100,0%
Déficit de aprendizagem	4	10,0%	32	80,0%	4	10,0%	40	100,0%
Déficit de atenção	3	7,5%	33	82,5%	4	10,0%	40	100,0%
Desligado	1	2,5%	35	87,5%	4	10,0%	40	100,0%
Dificuldade de aprendizagem	2	5,0%	34	85,0%	4	10,0%	40	100,0%
Dificuldade de comunicação	3	7,5%	34	85,0%	3	7,5%	40	100,0%
Falta de atenção	2	5,0%	34	85,0%	4	10,0%	40	100,0%
Falta de concentração	3	7,5%	33	82,5%	4	10,0%	40	100,0%
Hiperatividade	6	15,0%	30	75,0%	4	10,0%	40	100,0%
Isolamento	2	5,0%	34	85,0%	4	10,0%	40	100,0%
Levantar-se da cadeira – continuamente	2	5,0%	34	85,0%	4	10,0%	40	100,0%
Raciocínio lento	1	2,5%	35	87,5%	4	10,0%	40	100,0%
Síndrome de down	1	2,5%	36	90,0%	3	7,5%	40	100,0%
Surdo-mudo	1	2,5%	35	87,5%	4	10,0%	40	100,0%

Tabela 6 – Distribuição das respostas na questão número 2, durante o pós-teste, referentes aos traços de comportamento de pessoas com necessidades educativas especiais.

Traços de comportamento de pessoas com necessidades educativas especiais	Pós-teste						Total	
	Sim		Não		Não informado		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Agitação	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Agressividade	14	43,8%	17	53,1%	1	3,1%	32	100,0%
Autista – balanço do tronco	3	9,4%	28	87,5%	1	3,1%	32	100,0%
Autista – barulho com os dentes	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Autista – gritos	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Autista – não tem noção do perigo	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Autista – vocabulário limitado	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Autista dificuldade de compreensão da linguagem falada	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Comportamentos fora dos padrões e repetitivos	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Deficiência motora	2	6,3%	29	90,6%	1	3,1%	32	100,0%
Déficit de aprendizagem	5	15,6%	26	81,3%	1	3,1%	32	100,0%
Déficit de atenção	3	9,4%	28	87,5%	1	3,1%	32	100,0%
Déficit de coordenação motora	7	21,9%	24	75,0%	1	3,1%	32	100,0%
Desligado	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Dificuldade de aprendizagem	2	6,3%	29	90,6%	1	3,1%	32	100,0%
Falta de atenção	3	9,4%	28	87,5%	1	3,1%	32	100,0%
Falta de concentração	5	15,6%	26	81,3%	1	3,1%	32	100,0%
Hiperatividade	8	25,0%	23	71,9%	1	3,1%	32	100,0%
Isolamento	7	21,9%	24	75,0%	1	3,1%	32	100,0%
Síndrome de down	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Síndrome de down – cabelos lisos	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Síndrome de down – instabilidade atlanto-axial	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%
Síndrome de down – olhos puxados	2	6,3%	29	90,6%	1	3,1%	32	100,0%
Teimosia	1	3,1%	30	93,8%	1	3,1%	32	100,0%

A questão 3 refere-se às alternativas viáveis para o professor, com relação ao método de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual. A tabela 5 apresenta a distribuição das respostas obtidas nesta questão, no pré-teste e no pós-teste. No pré-teste a resposta mais freqüente foi “promover oportunidades voltadas para temas práticos do cotidiano”, marcada por 37,5% (15) dos respondentes; em seguida, “evitar a individualização do ensino somente para os alunos com deficiência intelectual moderada”, assinalada por 32,5%. No pós-teste a resposta mais freqüente continuou sendo “promover oportunidades voltadas para temas práticos do cotidiano”, com uma porcentagem maior do que no pré-teste, sendo marcada por 53,1%. A segunda resposta mais freqüente mudou completamente no pós-

teste, sendo “especificar objetivos educacionais individualizados”, marcada por 28,1% (9) dos respondentes.

Tabela 7 – Distribuição das opções de resposta à questão número 3 no pré-teste e no pós-teste.

Questão 3	Pré-teste		Pós-teste	
	N	%	N	%
Propor tarefas aleatórias para os alunos, sem controle institucional	3	7,5%	1	3,1%
Evitar individualização do ensino somente para os alunos com DIM	13	32,5%	1	3,1%
Especificar objetivos educacionais individualizados	2	5,0%	9	28,1%
Promover mais oportunidades voltadas para temas práticos do cotidiano	15	37,5%	17	53,1%
Certificar-se que os pré-requisitos para o desenvolvimento de competências foram considerados	5	12,5%	3	9,4%
Não informado	2	5,0%	1	3,1%
Total	40	100,0%	32	100,0%

A tabela 6 corresponde ao *McNemar-Bowker Test*, que avalia se houve mudança de opinião no pós-teste com relação à questão 3. Este teste foi aplicado somente para 30 indivíduos, que responderam esta questão no pré-teste e no pós-teste. Conclui-se que as mudanças de opinião observadas, quanto às alternativas viáveis para o professor, com relação ao método de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual são estatisticamente significativas (*Estatística McNemar-Bowker test* = 16,333; $p = 0,038$).

Percebe-se uma mudança de opinião dos participantes que assinalaram a opção “evitar individualização do ensino...” para a opção “promover mais oportunidades voltadas para temas práticos do cotidiano” no pós-teste. As demais mudanças de opinião podem ser observadas na tabela 6.

Tabela 8 – Distribuição das respostas da questão número 3 no pré-teste em função das respostas a esta mesma questão no pós-teste.

Questão 3 - Pré-teste	Questão 3 - Pós-teste						Total	McNemar-Bowker's test	Valor p
	Certificar-se que os pré-requisitos...	Especificar os objetivos...	Evitar a individualização...	Promover mais oportunidades...	Propor tarefas aleatórias...				
	N	%*							
Certificar-se que os pré-requisitos...	0	1	0	2	0	3	10,0%		
Especificar os objetivos...	1	0	0	0	0	1	3,3%		
Evitar a individualização...	1	2	1	7	0	11	36,7%		
Promover mais oportunidades...	1	4	0	8	1	14	46,7%	16,333	0,038***
Propor tarefas aleatórias...	0	1	0	0	0	1	3,3%		
Total	3	8	1	17	1	30	100,0%		
%**	10,0%	26,7%	3,3%	56,7%	3,3%	100%			

*: Porcentagem com relação ao total da coluna no pré-teste

**: Porcentagem com relação ao total da linha no pós-teste

***: Estatisticamente significativo

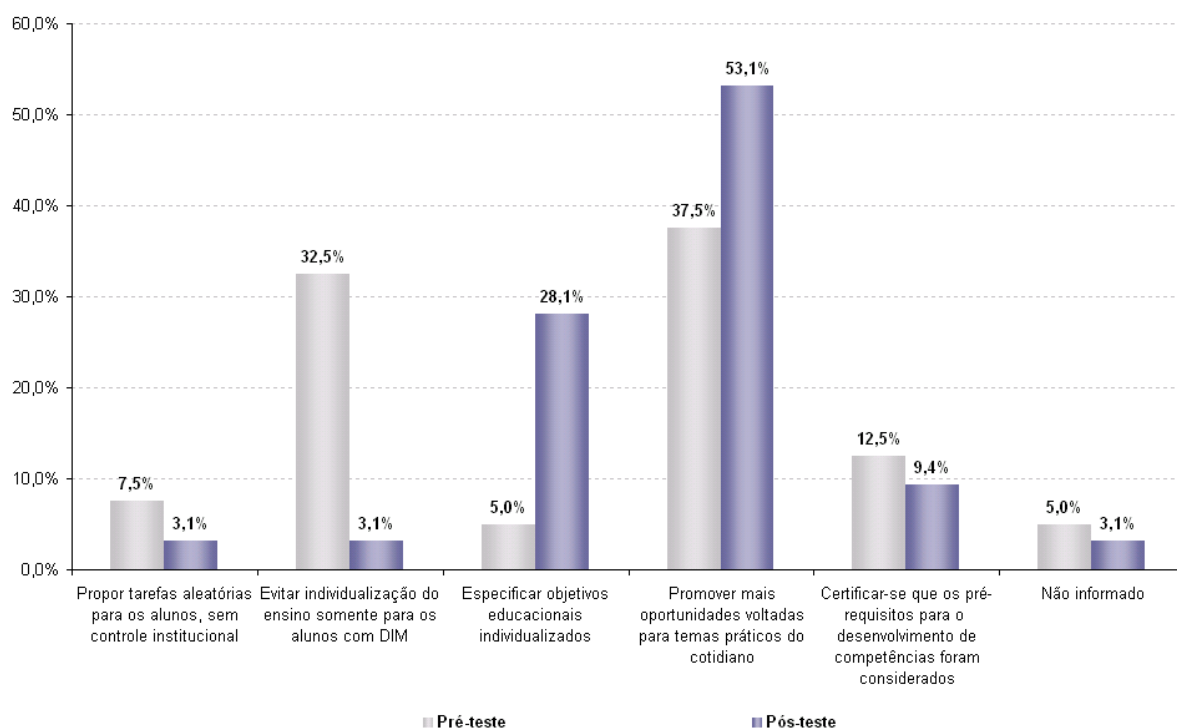


Gráfico 2 – Distribuição das respostas da questão 3 no pré-teste e no pós-teste.

A tabela 7 apresenta a distribuição das opções de respostas à questão de número 4 no pré-teste e no pós-teste. Nota-se que, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, as respostas mais frequentes foram: “analisar as relações funcionais entre o que acontece antes dos episódios de agressividade...” com 72,5% (29) no pré-teste e 84,4% (27) das respostas no pós-teste; a segunda opção mais assinalada foi “redirecionar o comportamento do aluno para tarefas consideradas apropriadas...” com 15% (6) e 15,6% (5), respectivamente no pré-teste e pós-teste.

Tabela 9 – Distribuição das opções de resposta à questão número 4 no pré-teste e no pós-teste.

Questão 4	Pré-teste		Pós-teste	
	N	%	N	%
Analisar as relações funcionais entre o que acontece antes e episódios de agressividade...	29	72,5%	27	84,4%
Apresentar rigidez e inflexibilidade nas tomadas de decisão sobre as respostas agressivas...	3	7,5%	0	0,0%
Não considerar as relações funcionais entre os eventos antecedentes...	1	2,5%	0	0,0%
Redirecionar o comportamento do aluno para tarefas consideradas apropriadas ...	6	15,0%	5	15,6%
Nenhuma das respostas anteriores	1	2,5%	0	0,0%
Total	40	100,0%	32	100,0%

Para a questão 5, referente à postura do professor de educação física quanto aos atos de indisciplina dos alunos com deficiência intelectual, a resposta mais assinalada no pré-teste foi “solicitar ao aluno que o auxilie na manutenção da disciplina...”, com um total de 40% (16); em seguida “não afastar o aluno e puni-lo, explicando que a punição é devida ao seu comportamento”, com 25% (10). No pré-teste, 22,5% (9) dos respondentes afirmaram que nenhuma das respostas oferecidas no questionário para esta questão estavam corretas. No pós-teste, a resposta mais frequente mudou para “não afastar o aluno e puni-lo, explicando que a punição é devida ao seu comportamento”, assinalada por 65,6% (21) dos respondentes. A resposta “solicitar ao aluno que o auxilie na manutenção da disciplina...” continua aparecendo, mas com uma porcentagem de citações de 18,8% (6).

Tabela 10 – Distribuição das opções de resposta à questão número 5 no pré e pós-teste.

Questão 5	Pré-teste		Pós-teste	
	N	%	N	%
Afastar o aluno por algum período de tempo, sem justificar o porquê...	0	0,0%	4	12,5%
Não afastar o aluno e puni-lo explicando que a punição é devida ao seu comportamento	10	25,6%	21	65,6%
Solicitar ao aluno que o auxilie na manutenção da disciplina...	16	41,0%	6	18,8%
Chamar os pais do aluno na escola	4	10,3%	1	3,1%
Nenhuma das respostas anteriores	9	23,1%	0	0,0%
Total	39	100,0%	32	100,0%

A questão 6 refere-se aos deficits associados ao sistema nervoso central, apresentados pelas pessoas com deficiência intelectual e aos estímulos que devem ser considerados pelos programas de educação física adaptados. A resposta mais frequente no pré-teste e no pós-teste foi “tempo de reação simples, *timing* coincidente⁹, ritmo, agilidade...”, assinalada por 55% (22) e 81,3% (26) respondentes, respectivamente.

⁹ Timing coincidente – esta presente nas tarefas que impliquem a necessidade de ajustar os movimentos do corpo ou de segmentos, tendo em vista coincidir com um objeto ou uma pessoa. Por exemplo: chutar uma bola, tentar apanhar um objeto arremessado, tentar pegar alguém que corre em ziguezague. Fonte: GIMENEZ, Roberto. Atividade Física e Deficiência Intelectual. P.112. In: GORGATTI, Márcia Greguol. COSTA, Roberto Fernandes da (Orgs). Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. – 2. Ed. rev. e ampl. – Barueri, SP: Manole, 2008.

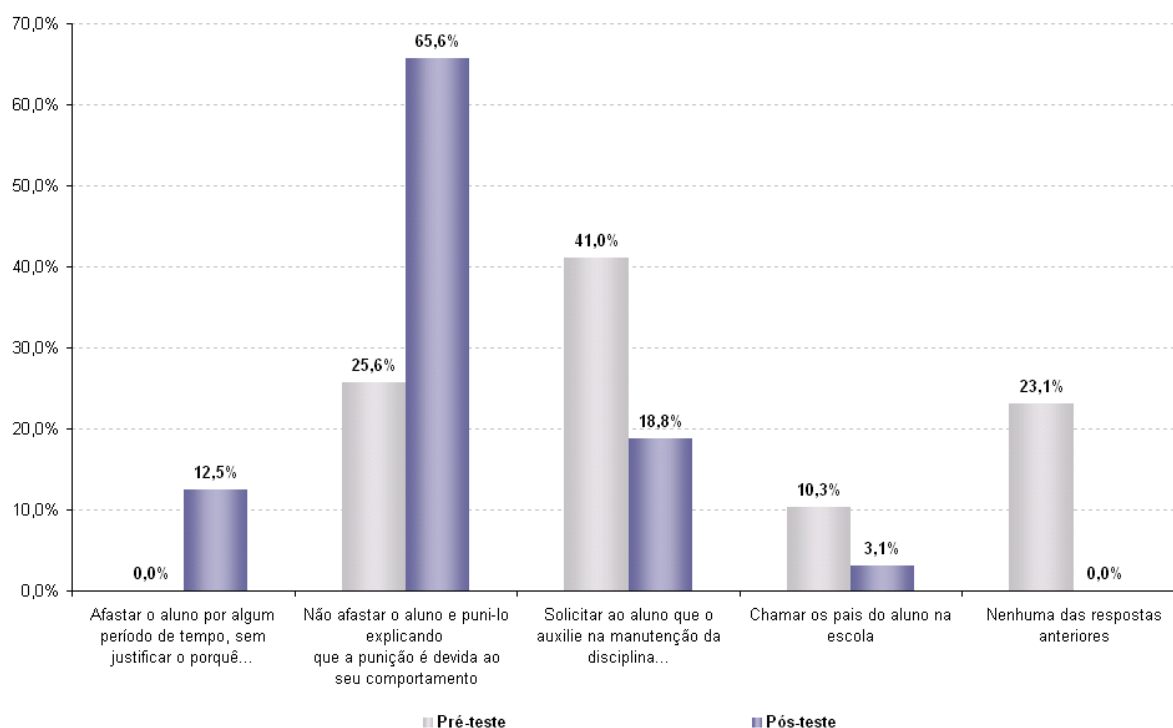


Gráfico 3 – Distribuição das respostas da questão 5 no pré e pós-teste.

Tabela 11 – Distribuição das opções de resposta à questão número 6 no pré e pós-teste.

Questão 6	Pré-teste		Pós-teste	
	N	%	N	%
Resistência muscular localizada, pronação, supinação e timing coincidente	5	12,5%	1	3,1%
Agilidade, força, supinação e ritmo	1	2,5%	0	0,0%
Equilíbrio, agilidade, promoção, supinação	6	15,0%	1	3,1%
Tempo de reação simples, timing coincidente, ritmo, agilidade...	22	55,0%	26	81,3%
Nenhuma das respostas anteriores	2	5,0%	3	9,4%
Não informado	4	10,0%	1	3,1%
Total	40	100,0%	32	100,0%

A tabela 11 apresenta o *McNemar-Bowker Test* (1997; 1971), que avalia se houve mudança de opinião no pós-teste com relação à questão 6. Este teste foi aplicado considerando-se 28 participantes com resposta para esta questão no pré-teste e no pós-teste. Conclui-se que as mudanças de opinião observadas com relação aos estímulos que devem ser considerados pelos programas de educação física adaptados para pessoas com deficiência intelectual, referentes aos déficits no sistema nervoso central, não são estatisticamente significativas (*Estatística McNemar-Bowker Test* = 3,667 ; $p = 0,300$). Conclui-se que a opinião dos respondentes permanece a mesma do pré-teste.

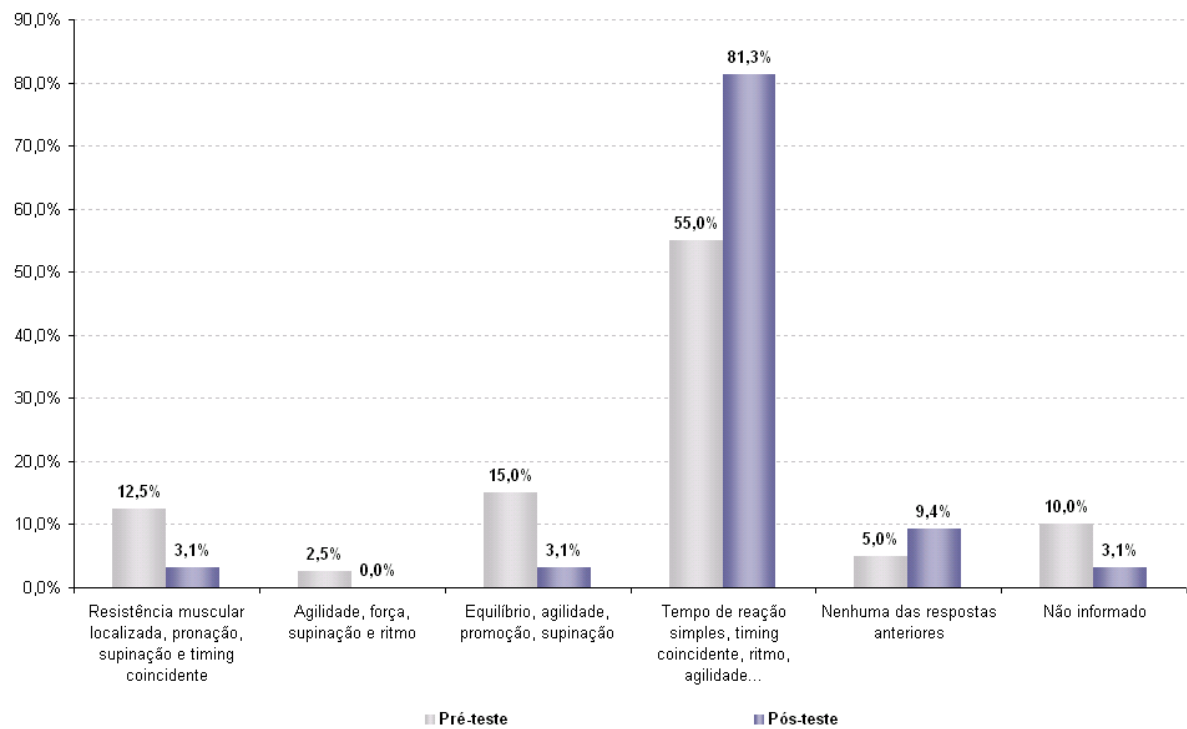


Gráfico 4 – Distribuição das respostas à questão número 6 no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 12 – Distribuição das respostas da questão 6 no pré-teste em função das respostas a esta mesma questão no pós-teste.

Questão 6 - Pré-teste	Questão 6 - Pós-teste					Total	McNemar-Bowker's test	Valor P
	Resistência muscular localizada...	Equilíbrio, agilidade...	Tempo de reação simples...	Nenhuma das respostas anteriores				
	N	N	N	N	N			
Resistência muscular localizada...	0	0	5	0	5	17,9%		
Equilíbrio, agilidade...	0	0	3	0	3	10,7%		
Tempo de reação simples...	1	1	14	2	18	64,3%	3,667	0,300
Nenhuma das respostas anteriores	0	0	2	0	2	7,1%		
Total	1	1	24	2	28	100,0%		
%**:	3,6%	3,6%	85,7%	7,1%	100,0%			

*: Porcentagem com relação ao total da coluna no pré-teste

**: Porcentagem com relação ao total da linha no pós-teste

***: Estatisticamente significativo

Na questão 7, a resposta mais frequente no pré-teste e no pós-teste foi “incentivem exercícios e atividades que fortaleçam os músculos em torno das articulações para estabilizá-las, assinalada por 65% (26) e 78,1% (25) dos respondentes, respectivamente.

Tabela 13 – Distribuição das opções de resposta à questão número 7 no pré-teste e no pós-teste.

Questão 7	Pré-teste		Pós-teste	
	N	%	N	%
Incentivem exercícios que exijam hiperflexão	5	12,5%	0	0,0%
Incentivem exercícios e atividades que fortaleçam os músculos ...	26	65,0%	25	78,1%
Nenhuma das respostas anteriores	6	15,0%	7	21,9%
Não informado	3	7,5%	0	0,0%
Total	40	100,0%	32	100,0%

Sobre como proporcionar desenvolvimento social às pessoas com deficiência intelectual, 67,5% (27) dos respondentes no pré-teste e 96,9% (31) no pós-teste assinalaram a opção “através da inserção do deficiente intelectual nas classes regulares, no cotidiano normal da escola e em todos os eventos pedagógicos que fazem parte da educação escolar”.

Tabela 14 – Distribuição das opções de resposta à questão número 8 no pré-teste e no pós-teste.

Questão 8	Pré-teste		Pós-teste	
	N	%	N	%
Através de aulas de educação física tradicionais	3	7,5%	0	0,0%
Através das tradicionais festividades escolares	3	7,5%	0	0,0%
Através da separação entre os grupos com deficiência intelectual e pessoas ditas normais	1	2,5%	0	0,0%
Através do desenvolvimento de competências	6	15,0%	1	3,1%
Através da inserção do deficiente intelectual nas classes regulares...	27	67,5%	31	96,9%
Total	40	100,0%	32	100,0%

Sobre o desenvolvimento das aulas de educação física, para que a pessoa com deficiência intelectual adquira habilidade motora, no pré-teste e no pós-teste a resposta mais frequente foi “através da educação física escolar em toda sua plenitude, com ênfase no desenvolvimento de todas as possibilidades e limites do aluno com deficiência intelectual”, com 77,5% (31) e 96,9% (31) dos respondentes no pré-teste e no pós-teste, respectivamente.

Tabela 15 – Distribuição das opções de resposta à questão número 9 no pré-teste e no pós-teste.

Questão 9	Pré-teste		Pós-teste	
	N	%	N	%
Através da ênfase no desenvolvimento...	6	15,0%	0	0,0%
Através da educação física escolar com ênfase somente na recreação	0	0,0%	1	3,1%
Através da educação física escolar em toda sua plenitude...	31	77,5%	31	96,9%
Nenhuma das respostas anteriores	1	2,5%	0	0,0%
Não informado	2	5,0%	0	0,0%
Total	40	100,0%	32	100,0%

Sobre a questão número 10, o quantitativo maior no pré-teste (85%) e pós-teste (100%) respondeu que a atuação do profissional de educação física adaptada deve ser “inclusionista, possibilitando a participação plena e efetiva dos alunos com deficiência intelectual, onde o professor atua como mediador do processo de ensino e aprendizagem durante as aulas”

Tabela 16 – Distribuição das opções de resposta à questão número 10 no pré-teste e no pós-teste.

Questão 10	Pré-teste		Pós-teste	
	N	%	N	%
Compensatória, procurando compensar os alunos com Deficiência Intelectual	6	15,0%	0	0,0%
Inclusionista, possibilitando a participação plena e efetiva dos alunos com Deficiência...	34	85,0%	32	100,0%
Total	40	100,0%	32	100,0%

4 - DISCUSSÃO E RECOMENDAÇÕES

Os resultados gerados pela presente pesquisa permitem ao pesquisador afirmar que a aplicação de um programa de desenvolvimento de competências de ensino para profissionais de Educação Física no trato com crianças com Deficiência Intelectual teve efeito no repertório de comportamento desses profissionais. Além disso, esses resultados permitem também verificar a existência de incompatibilidades entre o trabalho pedagógico prescrito e o trabalho pedagógico real do profissional de Educação Física, na educação dessas crianças.

De fato, foi observado um ganho geral de competências por parte dos profissionais que participaram do programa instrucional. A esse respeito passa-se a discutir, especificamente, as perguntas propostas tanto para o pré-teste quanto para o pós-teste, no que se referem ao modelo inclusionista, as características comportamentais e os diferentes aspectos relacionados à prática pedagógica do profissional de Educação Física Adaptada que atua na educação de crianças com Deficiência Intelectual (consultar tabelas 1 e 2 e gráfico 1).

Em relação às incompatibilidades entre o trabalho pedagógico prescrito e o trabalho pedagógico real do profissional de Educação Física na educação de crianças com deficiência intelectual, Souza (1994) considera que a capacitação de recursos humanos é de fundamental importância e afirma que compete aos profissionais de Educação Física planejar, executar, supervisionar e avaliar as atividades de Desporto e Educação Física para as pessoas com deficiência.¹⁰ Este autor denuncia que frequentemente surgem dúvidas sobre a formação acadêmica dos referidos profissionais, tais como: a) os conteúdos programáticos dos cursos de Educação Física não teriam uma exclusiva orientação para o rendimento de alto nível, a capacitação didática e técnica para lidar com alunos mais bem dotados ou com atletas? e b) não haveria, por parte dos currículos, uma desconsideração em relação às características, limitações e potencialidades, recursos didáticos e demais conteúdos relativos à Educação Física e Desporto para pessoas com deficiência ou em relação a enfermidades?

¹⁰ Em relação às intervenções do Profissional de Educação Física, consultar os seguintes documentos elaborados pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs): Carta Brasileira de Educação Física, 2000; Resolução CONFEF nº 046/2002, que apresenta o documento intitulado como : Intervenção do Profissional de Educação Física; Resolução CONFEF nº 056/2003, que dispõe sobre o Código de Ética dos Profissionais de Educação Física – registrados no Sistema CONFEF/CREFs; Guia de Princípios de Conduta Ética do Estudante de Educação Física e Carta Brasileira de Prevenção Integrada na Área de Saúde na Perspectiva da Educação Física.

Os resultados dessa pesquisa apontam que, no pré-teste, os profissionais de Educação Física que participaram do estudo, quando perguntados sobre as características do movimento de inclusão, demonstraram conhecimentos imprecisos, vagos, em que o foco das possibilidades de respostas ao instrumento de avaliação concentrou-se nas seguintes características: a) direito; b) discriminação; c) formação docente e outros aspectos que sugerem uma concepção abstrata sobre o movimento inclusionista. Já no pós-teste ocorreu melhoria significativa no entendimento do paradigma da inclusão, por parte desses profissionais. As possibilidades de respostas foram focadas em características subjacentes ao movimento de inclusão, como a socialização e a autonomia. Isso implica que, na educação da criança com deficiência intelectual, o importante para estes profissionais é o desenvolvimento de sua auto-estima, ou seja, da autogestão de sua própria vida, assim como a inserção dessa criança na comunidade escolar.

Neste contexto, a mesma situação ocorreu quando perguntados no pré-teste sobre as características comportamentais que as pessoas com necessidades especiais apresentam. Esses profissionais demonstraram conhecimentos imprecisos, vagos. A esse respeito, verifica-se que, nas possibilidades de resposta no pré-teste, houve uma variabilidade ampla e entre as respostas mais frequentes foram observadas a agressividade e o autismo. Esse fato demonstra que os profissionais não tinham certeza do que estavam respondendo. Já no pós-teste houve maior concentração de respostas nas características como agressividade, hiperatividade, déficit de coordenação motora e déficit de concentração e de aprendizagem. Esses atributos parecem mais próximos das características de uma criança com o quadro de deficiência intelectual. Percebe-se, com base na análise destas duas questões, que houve um ganho qualitativo e real de competências por parte desses profissionais. Assinale-se que a mudança de opinião sobre tais características foi significativa (consultar tabelas 3,4,5,6 e 7).

A questão de número 3 refere-se às alternativas viáveis para o repertório de atividades instrucionais na educação de crianças com deficiência intelectual. No pré-teste identifica-se uma maior concentração de respostas nas opções “promover mais oportunidades para temas mais práticos do cotidiano” e “evitar individualização do ensino para alunos com deficiência intelectual moderada”. Essas respostas sugerem desconhecimento dos profissionais acerca de qual seja a melhor abordagem de trabalho com a criança com deficiência intelectual. No pós-teste, houve mudança significativa de opinião, com relação a estas alternativas de respostas. Desse modo, as respostas ficaram mais concentradas nas opções: a) promover mais oportunidades e b) especificar objetivos educacionais individualizados. Esse fato implica um ganho de competências significativo por parte desses profissionais em relação a esta questão e

que corrobora com as pesquisas de AUXTER; PYFER; HUETTING, 2001 (consultar tabelas 8 e 9 e gráfico 2).

A questão de número 4 refere-se à esfera do desenvolvimento sócio-afetivo da criança com deficiência intelectual e como o profissional de Educação Física deve agir, no caso de ocorrência de episódio de descontrole comportamental. Tanto no pré-teste quanto no pós-teste identifica-se maior concentração de resposta na opção “analisar as relações funcionais entre o que aconteceu antes e depois dos episódios de agressividade”. Tais respostas indicam que os profissionais participantes do estudo já tinham conhecimento desse tipo de ação e que, com o primeiro momento do programa instrucional, onde foram abordadas as questões referentes ao manejo de classe, esse tipo de competência (conhecimento, habilidade e atitude) ficou mais clara para os profissionais. (consultar tabela 9)

A questão número 5 refere-se à atitude que o profissional de Educação Física deve assumir, quando uma criança com deficiência intelectual se envolve em atos de indisciplina. As respostas mais frequentes no pré-teste concentraram-se nas opções “solicitar ao aluno que o auxilie na manutenção da disciplina” e “não afastar o aluno e ‘puni-lo’”, explicando que a “punição” foi devida ao seu comportamento. Já no pós-teste houve menor frequência de concentração na opção “solicitar ao aluno que o auxilie na manutenção da disciplina” e uma maior concentração na opção “não afastar o aluno e ‘puni-lo’”, explicando que a punição é devida ao seu comportamento. Isto indica que no pré-teste os profissionais de Educação Física não tinham certeza de como agir nesta situação e já no pós-teste demonstraram competência (conhecimento, habilidade e atitude) de como agir e, mais ainda, que eles podem, de forma eficaz, melhorar o comportamento do seu aluno (Ver tabela 10 e gráfico 3).

A questão de número 6 refere-se às dificuldades que as crianças com deficiência intelectual apresentam, em relação ao seu desenvolvimento motor, associado ao déficit do Sistema Nervoso Central. Tanto o pré-teste quanto o pós-teste apontaram maior frequência de respostas na opção tempo de reação simples, *timing* coincidente, ritmo, agilidade, controle de força e equilíbrio. Essas respostas podem indicar uma variável estranha em relação à opção assinalada no pré-teste, pois, no pós-teste, já era esperada a escolha por esta opção, visto que havia sido trabalhada durante o programa instrucional. Percebe-se que não houve ganho significativo de competência por parte do profissional nesta questão (consultar tabelas 10 e 11 e gráfico 4).

A questão de número 7 refere-se às possíveis sequelas do distúrbio ortopédico denominado Instabilidade Atlanto-axial (IAA). No caso da criança com Síndrome de Down associado à Deficiência Intelectual o distúrbio ortopédico, qual a atividade seria indicada pelo

profissional de Educação Física Adaptada (EFA)? Tanto o pré-teste quanto o pós-teste indicaram maior frequência de respostas na opção “incentivar exercícios e atividades que fortaleçam os músculos em torno das articulações para estabilizá-las”. O fato sugere uma inconsistência em relação ao assinalado no pré-teste, pois, no pós-teste, já era esperada a escolha por essa opção, visto que havia sido trabalhada durante o programa instrucional. Percebe-se que não houve ganho significativo de competência por parte destes profissionais em tal questão (consultar tabela 12).

As questões de número 8, 9 e 10 estão relacionadas a como devem ser conduzidas as aulas de Educação Física, seja para fins de socialização, aprendizagem motora ou atuação do profissional de Educação Física Adaptada. Percebe-se que no pré-teste os profissionais já sinalizavam o anseio por um trabalho direcionado para Educação Física inclusiva em todos os seus aspectos. Uma atitude que foi reforçada, significativamente, com a realização dos módulos do programa instrucional e demonstrada nos resultados do pós-teste (consultar tabelas 14,15 e 16).

Os resultados da presente pesquisa tornam evidente que, ao ser iniciado o programa de desenvolvimento de competências para profissionais de Educação Física, o pré-teste apresentou tendências à imprecisão nas respostas desses profissionais, seguramente pela falta de conhecimento. Com o decorrer do programa, foram trabalhados os conteúdos, aplicados os exercícios de fixação, procedidas as avaliações de cada módulo, os estudos de caso, as aulas práticas e, com a finalização do programa, a aplicação do pós-teste aos profissionais de Educação Física participantes do estudo indicaram uma mudança significativa no repertório de conhecimento desses profissionais.

As mudanças de opinião dos participantes do estudo, em relação à concepção sobre pessoas com deficiência intelectual e de sua forma de atuação eficaz na educação destas crianças parecem evidentes. Mediante os resultados obtidos no pré-teste, quando comparados aos resultados obtidos no pós-teste, pode-se comparar estatisticamente a aquisição de competências com a aplicação do programa pelos profissionais participantes da pesquisa. Os resultados indicam também que, além de terem adquirido competências, esse grupo de profissionais de Educação Física passou a demonstrar conhecimentos, habilidades e atitudes de forma mais homogênea sobre as questões da deficiência intelectual. Ficou claro, com a análise dos resultados, que somente um dos participantes permaneceu abaixo da média de todo o grupo.

Esta pesquisa sugere que programas de desenvolvimento de competências para profissionais de Educação Física, na educação de crianças com deficiência Intelectual, quando

bem planejados, são eficazes e dão oportunidades aos professores de desenvolver competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para a sua atuação na educação de crianças com necessidades especiais. A pesquisa também evidencia a lacuna que existe na formação dos profissionais de Educação Física. Os resultados sustentam o quanto os professores encontram-se despreparados para a realização do seu trabalho. Quando capacitados, mudam de opinião, modificam seus comportamentos e sentem-se mais seguros para atuarem nessa modalidade de ensino. Para tanto, basta comparar os resultados alcançados após a realização do programa de desenvolvimento de competências, confirmados pela aplicação do pós-teste e analisados estatisticamente.

O desafio consiste em encontrar caminhos que permitam a discussão e a reflexão entre o corpo docente das diversas instituições de ensino superior, na troca de experiências e vivências da cultura corporal de movimento¹¹, para a prática de atividades física na diversidade. Ou seja, a intervenção profissional em Educação Física atinge um amplo espectro de conhecimentos, sobretudo na orientação de pessoas com deficiência, que querem e têm o direito de praticar atividades físicas como ginástica, dança, jogos, esportes etc. Nesse sentido, o planejamento de um Programa de Educação Física para pessoas com deficiência intelectual e outras deve contemplar o desenvolvimento do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber conviver, o que pressupõe considerar o ser humano na sua totalidade, incluído-se os domínios cognitivos, motor, emocional e social. Isso demanda uma atitude profissional que permita ajustar as experiências de aprendizagem aos ideais, às necessidades e às potencialidades do deficiente intelectual em relação à cultura corporal de movimento pretendida.

O MEC/CNE/CEB, publicou a resolução nº 4 de 02/10/2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Em linhas gerais o documento busca operacionalizar em seus 14 artigos todo o sistema de atendimento educacional especializado. Em seu Art. 9, atribui ao professor a responsabilidade da elaboração e execução no Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹². E, em seu Art. 12, especifica de forma abrangente qual a formação inicial que o professor precisa apresentar para o exercício da docência no Atendimento

¹¹ A Cultura Corporal de Movimento é um dos eixos básicos trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física – PCNs – Elaborados pelo MEC em 1996.

¹² MEC/CNE/CEB – Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília 5 de outubro de 2009, seção 1, p.17 – Art. 9º “A elaboração e a execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento”.

Educacional Especializado (AEE)¹³. Logo após, em seu Art. 13, define quais as atribuições do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁴.

É possível perceber que essas diretrizes operacionais não definem qual formação o professor deve ter. Pois, quando se refere à Educação Especial, vislumbram-se inúmeras possibilidades de educação continuada. Outro fator importante é que, em momento algum, o referido documento alude à formação e atuação do Profissional de Educação Física dentro do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A presença desse profissional fica vaga e imprecisa, pois não se discute qual é o seu papel dentro dessa modalidade de atendimento.

A esse respeito a Secretaria de Educação de Minas Gerais/SEE, em seu Anexo V (Art. 14 da Resolução SEE nº 826, de 01 de novembro de 2006) estabelece alguns requisitos básicos a serem comprovados, obrigatoriamente, pelos candidatos à designação para as funções de professor e especialista em Educação Básica em Escolas Especiais ou em escolas que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁵, na tentativa de estabelecer ao menos um padrão mínimo de formação para o profissional de educação que queira atuar no atendimento educacional especializado. Desta forma, percebe-se que ainda não há uma definição clara e objetiva sobre quais competências o profissional de Educação Física deve apresentar para atuar nessa modalidade de ensino.

Diante do exposto, percebe-se a existência de uma tentativa, por parte da Secretaria de Estado de Educação/SEE de Minas Gerais, de definir requisitos básicos para os professores que desejam atuar na educação básica e/ou em escolas especiais que oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE); mas que ainda não é a ideal. Percebe-se também que não é definido qualquer requisito básico que o profissional de Educação Física deva apresentar para

¹³ MEC/CNE/CEB – Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília 5 de outubro de 2009, seção 1, p.17 – Art. 12 “*Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial*”.

¹⁴ MEC/CNE/CEB – Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília 5 de outubro de 2009, seção 1, p.17 – Art. 13 “ São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II) elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III) organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV) acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V) estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI) orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII) ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII) estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

¹⁵ A esse respeito consultar Secretaria de Estado de Educação – SEE - Anexo V – (Art. 14 Resolução SEE nº 826 de 01 de novembro de 2006).

o exercício da docência no atendimento educacional especializado. Supõe-se que esses requisitos básicos sejam definidos para o professor regente de sala de aula e não para o profissional de Educação Física.

Segundo o MEC/SEESP (2008), o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, para aprender e participar, sem nenhum tipo de discriminação.

Sendo assim, a educação inclusiva constitui-se num paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão, dentro e fora da escola.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pressupõe constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Reconhece que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para recuperá-las. A educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Dessa forma, a síntese histórica entre os novos e velhos conceitos sobre os paradigmas da integração x inclusão são caracterizados da seguinte forma: a) o paradigma de exclusão = eliminação, extermínio; b) o paradigma da segregação = isolamento, institucionalização; c) o paradigma da integração = preparação do indivíduo; d) o paradigma da inclusão = preparação da sociedade. Tais características indicam que o modelo de integração – discutido na década de 80, quando escolas e classes especiais iniciam um movimento de preparação de alguns alunos para as chamadas escolas regulares, ou seja, quem superava suas dificuldades adquiria o direito de transferência - vem ser quebrado pela “era da inclusão”, que começa a ser discutida na década de 90, na qual os sistemas educacionais iniciam a construção de um modelo mais acolhedor e mais inclusivo. Acredita-se que toda a escola transforma-se em escolas para todos. Nessa perspectiva, a integração era entendida como a inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade e a inclusão entendida como a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidade especial buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania.

O sistema de educação comportava dois outros sistemas: a) o sistema de educação especial e b) o sistema de ensino regular. Os dois caminharam paralelamente e distantes um do outro por muito tempo. A construção de um sistema de educação inclusiva deve começar pela ruptura entre os dois sistemas para fortalecer o movimento de transferência de alunos das

escolas especiais para as escolas comuns e não o movimento ao contrário, ainda hoje predominante.

Dessa forma, a educação especial é entendida como um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica¹⁶.

Assim, a proposta da educação inclusiva nos remete ao conceito de escola inclusiva, que pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade. Esta, baseada na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com os colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, previsão e provisão de recursos de toda ordem.

Portanto, uma escola inclusiva é aquela que: a) não rejeita a matrícula de nenhum aluno, independente das condições que ele apresenta; b) é aquela que se preocupa com a permanência de seus alunos, de forma a não excluí-los durante o percurso escolar; c) é aquela que se preocupa com o desenvolvimento de todos os seus alunos, ao criar sempre situações de aprendizagem significativas para todos; d) é aquela que está preocupada com a formação de cidadãos conscientes, preparados para a vida fora dos muros da escola; e) é aquela que busca parceiros e apoios; f) é aquela que está comprometida com a formação continuada de seus professores, que incentiva o trabalho cooperativo, que respeita a diversidade humana, que se organiza de acordo com as necessidades de seus alunos.

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a efetiva aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares de ensino, na orientação aos sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, ao garantir: a) transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a superior; b) atendimento educacional especializado; c) continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; d) formação de professores e demais profissionais da educação para o atendimento educacional especializado; e) participação da

¹⁶ Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, MEC, 2001, p.69)

família e da comunidade; f) acessibilidade urbanística e arquitetônica nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e g) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Ao considerar a necessidade de percurso escolar com progressão continuada e a garantia de aprendizagens, conforme o Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI), o prolongamento da temporalidade escolar deve-se limitar ao máximo de 50% do tempo previsto em lei para o ensino fundamental. O plano de desenvolvimento individual do aluno (PDI) apresenta o percurso avaliatório de forma processual e descritiva, constituindo-se em um aporte instrumental importante para a regulação da aprendizagem dos alunos, por eles mesmos e pelos docentes, bem como para a intervenção pedagógica em seus múltiplos aspectos (PARECER CEE nº424/03). Nesse sentido, as escolas devem, em seu projeto pedagógico, contemplar a reestruturação da escola para atender toda a sua diversidade, reformulando o seu projeto político pedagógico, os currículos, a formação de turmas, as práticas de ensino, a avaliação etc.

Enfim, na ressignificação dos papéis que cabem às escolas, nesse modelo inclusivo, as escolas especiais devem ser parceiras das escolas comuns da rede pública, organizando os seus serviços de apoio à inclusão escolar, participando dos eventos de capacitação de professores, bem como organizando eventos coletivos de capacitação que envolvam profissionais da escola especial e das escolas comuns, de forma que a inclusão seja o foco das discussões.

Um dos maiores obstáculos para a implantação e implementação do processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas classes de ensino regular da educação básica ainda é a falta de conhecimento por parte dos professores (as) sobre a própria deficiência; e os seus limites e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, se faz necessário discutirmos alguns aspectos conceituais na busca de pistas para entender a deficiência intelectual e suas nuances, suas definições conceituais e as transformações destas até os dias atuais. Assim como os limites e possibilidades de sua aplicação no processo de ensino e de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual.

Em 1992, a Associação Americana de Retardo Mental¹⁷ (AAMR) criou um sistema de definição e classificação de Retardo Mental, (Deficiência Intelectual),¹⁸ que expandiu

¹⁷ A Associação Americana de Retardo Mental, até o ano de 2002, entendia que, mesmo com as controvérsias existentes entre os paradigmas de terminologias, o termo Retardo Mental ainda era o melhor para definir e conceituar esse tipo de deficiência (AAMR, 2002).

significativamente o conceito de deficiência intelectual, com ênfase em uma orientação funcional, numa perspectiva ecológica baseada no uso dos paradigmas de apoio, para propósitos tanto de classificação como de provisão de serviços. Assim, a AAMR¹⁹ (1992) definiu a deficiência intelectual (Retardo Mental): uma limitação substancial no funcionamento atual, caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existente ao mesmo tempo com limitações relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas: Comportamento Adaptativo – habilidades adaptativas que se referem a uma série de competências, que refletem tanto a capacidade para se ajustar em um dado nicho como a capacidade de habilidades adaptativas aplicáveis: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, uso da comunidade, autodirecionamento aprendizagem funcional, lazer e trabalho. A deficiência Intelectual (Retardo Mental) manifesta-se antes dos 18 anos de idade.

Com o passar do tempo a AAMR sentiu a necessidade de repensar o sistema de definição e classificação de 1992, no intuito de mudar o paradigma que até então foi adotado por todos os sistemas de ensino oficial, para o diagnóstico e classificação de pessoas com deficiência intelectual. Neste sentido cria-se o “Sistema de 2002” de definição, classificação e sistema de apoio, no qual o principal desafio era o de integrar a grande quantidade de comentários e pesquisas que ocorreram desde a publicação do manual anterior e operacionalizar mais claramente a construção multidimensional do conceito de deficiência intelectual e as diretrizes para melhor prática em relação ao diagnóstico, à classificação e ao planejamento dos apoios para os indivíduos com este tipo de deficiência.

¹⁸ No Brasil entende-se que a terminologia mais correta e livre de preconceitos para se referir as pessoas com este tipo de deficiência – é o termo Deficiência Intelectual proposto pela ONU em 2004.

¹⁹ A AAMR – American Association on Mental Retardation mudou de nome desde Junho de 2006, passando para AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/American_Association_on_Intellectual_and_Developmental_Disabilities#History: Founded in 1876, the AAIDD is the oldest and largest interdisciplinary organization of professionals (and others) concerned about mental retardation and related disabilities. The first meeting of the "Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotic and Feebleminded Persons" was held at the [Elwyn Training School](#) in [Elwyn, Pennsylvania](#). The organization later changed its name to "American Association on Mental Deficiency" (AAMD) and then to the "American Association on Mental Retardation." In June 2006, members of the association voted to change its name to the "American Association on Intellectual and Developmental Disabilities."

Então a AAMR (2002) definiu a deficiência Intelectual (Retardo Mental) da seguinte forma: “a deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que está expressa nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência tem início antes dos 18 anos.” E propõe que, para a aplicação dessa definição, são necessárias a análise de cinco hipóteses: a) as limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo; b) a avaliação válida considera a diversidade cultural e lingüística, bem como as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais; c) em cada indivíduo, as limitações freqüentemente coexistem com as potencialidades; d) um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil aos apoios necessários; e) com apoios personalizados apropriados, durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com deficiência intelectual em geral melhora.

Na busca de pistas para melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual²⁰, a AAMR (2002) apresenta definições importantes, que devem ser consideradas pelos professores de Educação Física quando do planejamento das atividades de ensino para estas crianças. São elas:

✓ **Inteligência** – a inteligência é uma habilidade mental geral. Inclui raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de idéias complexas, aprendizagem rápida e aprendizagem a partir de experiência.

As limitações na inteligência devem ser consideradas à luz de quatro outras dimensões: comportamento adaptativo; participação; interações e papéis sociais; saúde e contexto. A mensuração da inteligência pode ter relevância diferente, dependendo se é considerada para propósitos de diagnóstico ou classificação. Embora longe da perfeição, o funcionamento intelectual é ainda melhor representado pelas pontuações de QI quando obtidas por instrumentos de avaliação apropriada.

✓ **Comportamento Adaptativo** – o comportamento adaptativo é a reunião das habilidades conceituais, sociais e práticas, que foram aprendidas pelas pessoas para elas funcionarem no seu cotidiano.

²⁰ A partir do ano de 2004 a ONU repensa o termo Deficiência Mental e passa a usar o termo Deficiência Intelectual. No Brasil começa se a usar o termo Deficiência Intelectual em vez de Retardo Mental e/ou Deficiência Mental.

As limitações no comportamento adaptativo afetam tanto o cotidiano quanto a capacidade para responder a mudanças de vida e as demandas do ambiente. As limitações no comportamento adaptativo devem ser consideradas à luz de quatro outras dimensões: habilidades intelectuais; participação, interações e papéis sociais; saúde e contexto. A presença ou ausência de comportamento adaptativo pode ter relevância diferente, dependendo de ele ser considerado para propósitos de diagnóstico, classificação ou planejamento de apoios.

✓ **Apoios** – os apoios são recursos e estratégias que promovem o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar pessoal de uma pessoa e que melhoram o funcionamento do indivíduo. Os serviços são um tipo de apoio proporcionado por profissionais e agências.

O funcionamento individual resulta da interação de apoios com dimensões das habilidades intelectuais: comportamento adaptativo; participação, interações e papéis sociais; saúde e contexto. A avaliação das necessidades de apoio pode ter relevância diferente, dependendo dos objetivos para os quais é feita, se para propósitos de classificação ou para planejamento dos apoios.

✓ **Incapacidade** – é a expressão de limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social e representa uma desvantagem substancial para o indivíduo.

✓ **Contexto** – O contexto descreve as condições inter-relacionadas, nas quais as pessoas vivem seu cotidiano. O contexto, como é usado aqui, representa uma perspectiva ecológica, que envolve pelo menos três níveis diferentes: a) o ambiente social imediato, que inclui a pessoa, a família e/ou defensores (microsistema); b) a vizinhança, a comunidade ou as organizações que proporcionam educação, serviços ou apoios de habilitação (mesossistema); e c) os padrões de proteção da cultura, da sociedade, das populações, do país, ou influências sociopolíticas (macrossistema ou megassistema).

O contexto deve ser considerado à luz de quatro outras dimensões: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo, participação, interações; e papéis sociais e saúde. O contexto pode ter relevância diferente, dependendo de ele estar sendo considerado para propósitos de diagnóstico e classificação ou planejamento de apoios. A avaliação do contexto, embora não seja tipicamente realizada com medidas padronizadas, é um componente necessário do julgamento clínico e essencial para compreender o funcionamento do indivíduo.

Com base nos resultados da presente pesquisa percebe-se o quanto é relevante, por parte do professor, a aquisição do conhecimento destes conceitos para fins de planejamento de atividades no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência intelectual. Essas

definições se constituem em pistas que dão suporte aos professores para a organização de programas de Educação Física, acerca dos limites e possibilidades de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual e para o sucesso do processo de inclusão destas nas classes regulares de educação básica.

Após analisar os documentos oficiais que operacionalizam as diretrizes básicas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na qual atribui, delega e define de modo amplo alguns requisitos básicos para os professores no exercício da docência na área de educação especial, pode-se observar a imensa lacuna existente no que se refere à definição de competências reais (conhecimentos, habilidades e atitudes) que os profissionais da educação devem realmente apresentar para este tipo de trabalho. Fica evidente também que, em nenhum momento, esses documentos estabelecem ou sugerem requisitos básicos para os profissionais de Educação Física que atuam na educação de crianças com deficiência intelectual. Verifica-se que o MEC/SEESP, por sua vez, também não estabelece ou sugere um currículo mínimo para os cursos de graduação em Educação Física. E que as propostas de Educação Continuada não apresentam um formato de programas de desenvolvimento de competências para os profissionais de Educação Física que querem atuar na educação de pessoas com deficiência intelectual ou qualquer outro tipo de deficiência, ou melhor, que queiram atuar diretamente na educação especial.

Quanto a isso, este estudo propõe e aplica um formato de programa de desenvolvimento de competência para profissionais de Educação Física na educação de crianças com deficiência intelectual. Nesse sentido foi elaborado um programa de desenvolvimento de competências de 56 horas, focado no tema Deficiência Intelectual. Foi aplicado um pré-teste e pós-teste para 40 profissionais de Educação Física, lotados na Superintendência Regional de Educação.

Com base nos resultados obtidos na presente pesquisa e também na literatura revisada sobre o modo como são abordadas as competências pelos pesquisadores, assim como as discussões sobre a formação do Profissional de Educação Física na educação de crianças com deficiência intelectual, chega-se à conclusão que o tema central e inquestionável é a formação continuada desse profissional. Um dos fatores fundamentais é a necessidade de preparação específica do profissional para o desempenho das funções que lhe são atribuídas, com atuação autônoma e de qualidade, diretamente associada à certificação de competências a serem desenvolvidas pelos profissionais de Educação Física, na educação de crianças com deficiência intelectual. As pesquisas demonstram que não existe uma definição consensual sobre o conceito de competência. Ao analisar as questões que perpassam a dinâmica do

processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas classes regulares de educação básica, verifica-se que a realidade desses sistemas ainda é precária e que devemos nos empenhar na luta por transformações significativas desta causa. Outro fator relevante é a necessidade de formação continuada dos professores que atuam na educação dessas crianças. Pois entender os limites e possibilidades do processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual é de fundamental importância para o sucesso de inclusão destas na sociedade.

Os resultados deste estudo demonstram que, além de terem adquirido competências, o grupo de profissionais de Educação Física demonstrou ter um melhor entendimento sobre as questões sobre a deficiência intelectual. Os resultados da pesquisa apontam que um programa de desenvolvimento de competências para profissionais de Educação Física na educação de crianças com deficiência intelectual, quando bem planejado, é eficaz e oferece, aos professores, uma oportunidade de desenvolver competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) para a sua atuação na educação de crianças com deficiência. O estudo também demonstra a grande lacuna que existe na formação desses profissionais, pois evidencia, através dos seus resultados, o quanto os professores chegam despreparados para a realização do referido trabalho. Mas, quando capacitados, eles mudam suas opiniões, seus comportamentos e sentem-se mais seguros para atuarem nessa modalidade de ensino. Basta comparar os resultados atingidos após a realização do programa de desenvolvimento de competências e confirmados pela aplicação do pós-teste, os quais foram analisados estatisticamente.

Contudo, percebe-se que pela pedagogia da inclusão perpassam os labirintos da política educacional de formação continuada e que o tema desenvolvimento de competências para professores que atuam na educação especial, seja em escolas especiais ou em classes regulares, ainda é um tabu a ser superado.

Torna-se evidente, através desta pesquisa, que os cursos de graduação e pós-graduação não estão desenvolvendo as competências necessárias e essenciais para a prática pedagógica desses profissionais. Os documentos oficiais não estabelecem um currículo mínimo para a formação do professor em educação especial. São definidas as atribuições e delegadas as responsabilidades ao professor, sem ao menos questionarem se esses profissionais estão preparados para exercer ou desenvolver tais responsabilidades.

Os cursos de capacitação ou de formação continuada ainda não contemplam a real necessidade desses profissionais em seu percurso laboral. Muitas das vezes, são mal preparados e/ou distantes da realidade. Além desses fatores, existe ainda o sucateamento da

educação brasileira, pela oferta de cursos cada vez mais baratos e sem qualidade. A realidade é que a educação brasileira tornou-se uma grande fonte de renda para os grandes empresários da educação.

É necessário definir, de forma clara e objetiva, quais as competências essenciais que os profissionais de Educação Física - e não só eles, mas como todos aqueles que queiram atuar na educação especial - devem apresentar para atuarem na educação de crianças com deficiência. E, assim, elaborar um documento-base, como um orientador que estabeleça políticas públicas de formação continuada e um currículo mínimo, baseado no desenvolvimento de competências.

Com base nos resultados desta pesquisa, a proposta é o preenchimento da imensa lacuna existente no processo de formação de profissionais que atuam na educação de crianças com deficiência intelectual: a) a proposição de ações de políticas públicas de educação voltadas à implementação de programas de desenvolvimento de competências para profissionais de Educação Física e outros que desejem atuar na educação especial; b) a formulação de um documento-base de competências essenciais que os profissionais de Educação Física e profissionais da educação em geral devem apresentar; c) a formulação de políticas públicas de educação para a certificação dos profissionais da Educação Física, d) a implementação de políticas públicas de educação, que revejam e estabeleçam um currículo mínimo para os cursos de graduação em Educação Física e de graduação em outras áreas da educação, que contemple a população de alunos com necessidades especiais e que devem ser adotadas pelas instituições superiores e e) a replicação dessa pesquisa em profissionais de outro seguimento da educação: diretores, supervisores, orientadores pedagógicos, professores das múltiplas disciplinas que compõem o sistema escolar. Enfim, a elaboração de um “Plano Diretor de Mapeamento de Competências”, que estabeleça o conteúdo do trabalho pedagógico prescrito dos profissionais de Educação Física na superação das incompatibilidades do trabalho pedagógico real do seu posto de trabalho. Plano este subsidiado pelos componentes da Análise Ergonômica do Trabalho (AET) como norteadora de formulação de políticas públicas em educação continuada para os profissionais de Educação Física e outros que desejem atuar na educação de crianças com necessidades educacionais especiais.

Pretendeu-se, com esta pesquisa, verificar as relações de interfaces sobre os conceitos de competência e a sua mediação no processo de formação continuada dos profissionais de Educação Física na educação de crianças com deficiência intelectual, enfatizando o lugar do sujeito-histórico no tempo e no espaço, possibilitando uma visão humanista do trinômio

educação-competência-trabalho, na busca de reflexão e no estabelecimento de políticas públicas que melhorem as condições do posto de trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ABERGO – Associação Brasileira de Ergonomia. **Competências focais em ergonomia**. Rio de Janeiro: ABERGO, 2001.

ADAPTED PHYSICAL EDUCATION – LOUISIANA – DEPARTMENT OF EDUCATION – Educational Improvement Assistance. Disponível em: www.louisiana.gov.2008. Acesso em: 10/07/2008.

ADAPTED PHYSICAL EDUCATION. Disponível em www.adaptedphysicaleducationnationalstandards.org.2008. Acesso em: 10/07/2008.

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área de educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.2, p. 233-240, mai-ago. 2005.

ALMEIDA, M. A. **Formação do Professor para a Educação Especial**: história, legislação e competências. Revista do Centro de Educação, Cadernos, São Paulo n. 24, 2004.

ALMEIDA, M. A.. Metodologia de delineamentos de pesquisa experimental intra-sujeitos: relato de alguns estudos conduzidos no Brasil. In: MARQUEZINE, Maria Cristina, ALMEIDA; M. A.; OMOTE, S. (orgs.). **Metodologia de Pesquisa Científica**. Londrina: EDUEL, 2003.

AMADO, E. **O trabalho dos professores do ensino fundamental**: uma abordagem ergonômica. 2000. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo Mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Trad. Magda França Lopes. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANTUNES, K. C. V. **Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da educação inclusiva**. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

APENS - Adapted Physical Education National Standards, New York: USA, 2008. www.adaptedphysicaleducationnationalstandards.org.2008. Acesso em: 10/07/2008.

ARANHA, M.S.F. Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 63-70, 1995.

ARANHA, M.S.F.; LEITE, L.P. Intervenção Reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 21, n.2, p. 207-215, mai-ago 2005.

AZEVEDO, P.H, BARROS, J.F. O nível de participação do Estado na gestão do esporte brasileiro como fator de inclusão social de pessoas portadoras de deficiência. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.12. n.21. p.77-84, jan-mar 2004.

BAGGIO, I. C. **A prática curricular do CEFD/UFSM e o desenvolvimento das competências necessárias aos futuros professores de educação física para a promoção da autonomia em suas práticas pedagógicas.** 2000. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

BARROS, J. de F.; NETO, C. S. P.; NETO, T. L. B. **Estudo comparativo das variáveis neuro-motoras em portadores de deficiência mental.** Disponível em: [http://efdeportes.com/revista digital](http://efdeportes.com/revista%20digital). Acesso em: 10/03/2009

BISHOP, J. DRIVER, S. Implementing service-learning in undergraduate adapted physical education. **Journal of Physical Education, recreation & Dance (JOPERD)**, v.78 n.8 p.15-19 oct. 2007. Disponível em: http://www.aahperd.org/aahperd/template.cfm?template=johperd_past_oct_2007.html. Acesso em: 10/03/2009

BLOCK, M. E.; OBRUSNIKOVA, I. **Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-2005.** Disponível em: www.humankinetics.com/APAQ/ Acesso em: 01 out 2009.

BREAKWELL, G.M *et al.* **Research methods in psychology.** London: SAGE Publications, 1997.

CALHOUN, J. G.; DOLLET, L.; SINIORS, M. *et al.* Development of an Interprofessional Competency Model for Healthcare Leadership. **Journal of Healthcare Management.** v.53 Issue: 6 p. 375-389, Nov-Dec 2008. Disponível em [http://isiwebofknowledge\[v_4_4\]-webofscience.mht](http://isiwebofknowledge[v_4_4]-webofscience.mht). 05/07/2008.

CARMO, A. A. do. **Escola não-seriada e Inclusão Escolar: a pedagogia da unidade na diversidade.** Uberlândia: EDUFU, 2006.

CARVALHO, L. F. de. **A abordagem interdisciplinar da Educação Física na formação para a cidadania.** 2005. 371 f. Dissertação (Mestrado em semiótica, tecnologia de informação e educação) . Faculdade de Educação, Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes.

CLEARINGHOUSE NACIONAL DE PROFISSÕES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1920 Association Drive, Reston, VA, 1996. World Wide Web. Disponível em: <http://www.cec.sped.org/ncpse.html>. Acesso em: 05/07/2008

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Resolução CONFED nº 046/2002.** Intervenção do Profissional de Educação Física. Rio de Janeiro: CONFED, 2002.

_____. **Carta Brasileira de Educação Física.** Rio de Janeiro: CONFED, 2001.

_____. **Resolução CONFED nº 056/2003, Código de Ética: qualidade profissional em defesa da ética e da sociedade.** 11ed. Rio de Janeiro: CONFED, 2003.

_____. **Guia de Princípios de Conduta Ética do Estudante de Educação Física.** Rio de Janeiro: CONFEF, 2008.

_____. **Carta Brasileira de Prevenção Integrada na Área da Saúde na Perspectiva da Educação Física.** Rio de Janeiro, CONFEF, 2008.

CONOVER, W. U. **Practical Nonparametric Statistics.** New York: John Wiley & Sons, 1971.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. **What every special educator must know:** the international standards for the preparation and certification of special education teachers. 5 ed. Arlington: CEC, 2003.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento.** Tradução Paula Inez Cunha Gomide; Emma Otta. Revisão técnica José Oliveira Siqueira. São Paulo: Atlas, 2003.

CREF – CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Formação Superior em Educação Física: licenciatura e bacharelado. **Revista Oficial do Conselho Federal de Educação Física,** Rio de Janeiro, Ano IX, n. 32, p.30, junho de 2009.

CRUZ, G. de C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo.** 2005. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CUNHA, A. C. B. da. **Análise experimental do comportamento.** In: RANGÉ, B. (org). Pesquisa, prática, aplicações e problemas. Rio de Janeiro: Editorial PSY II, 1995. p.15-25.

DECHCHI, C.; SILVA, L. C. da. (org). **Inclusão Escolar e Educação Especial:** teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DORNELES, L. do A. **Avaliação de competências docentes do curso de educação física da ULBRA – Gravataí:** a visão acadêmica em uma avaliação sobre seus mestres. 2008. Disponível em: http://knol.br/unit_of_knowledge. Acesso em: 09 ago 2008.

DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. **Competências:** conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, 2008.

FAGUNDES, A. J. da F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento.** 8 ed. São Paulo: Edicon, 1992.

FERNANDES, B. H. R.. **Competências e performance organizacional:** um estudo empírico. 2004. 249 f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERNANDES, B. H. R.; FLEURY, M. T. L. Modelos de gestão por competências: evolução e teste de um sistema. **Ver,** Porto Alegre, v.18. n.2, p.103-122. Jul./Dez.2007.

FONTES, R. de S. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ):** das propostas oficiais às experiências na sala de aula – o desafio da bidocência. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FRIEND, M. P. **Special education:** contemporary for school professionals. USA. Pearson Education, 2005. www.humankinetics.com/APAQ/ Acesso em 01 out 2009.

GORLA, J. I. (org.). **Educação Física Adaptada:** o passo a passo da avaliação. São Paulo: Phorte, 2008.

GORLA, J. I.; ARAÚJO, P. F. de. **Avaliação Motora em Educação Física Adaptada:** teste KTK para deficientes mentais. São Paulo: Phorte, 2007.

JUNCKEN, J. T. **Alunos com deficiência mental “pensando” nas aulas de Educação Física.** 2002. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

KREBS, P. Retardo Mental. In: WINNICK, J. P. **Educação Física e esportes adaptados.** Tradução Fernando Augusto Lopes. Barueri: Manole, 2004.

KUTCHER, S.; CHEHIL, S.; CASH, C. *et al.* Competencies – based mental health training model for health professionals in low and middle income countries. **Mental Health Policy Paper**, Vancouver, n° 1 /v.5, p. 3-4, out 2005.

LAHTIENEN, V; RINTALA, P; MALIN, A. Physical performance of individuals with intellectual disability: a 30 year follow-up. **Adapted Physical Activity Quarterly:** APAQ. April 1, 2009. Disponível em: www.humankinetics.com/APAQ/. Acesso em: 01 out 2009.

LUO, L. Toward sustaining professional development: Identifying essential competencies for chat reference. **Library & Information Science Research**, n.30, v.4, p. 298-311, p. 298-311, 2008. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=liheAN=35327247&site=ehos>. Acesso em: 10/07/2008.

MACIEL, P. A.; MIGUEL, J.; JUNIOR, R. V. Reflexões a respeito da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em aulas de educação física escolar: concepções e formação profissional. **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 14, n° 131 – Abril de 2009. Disponível em <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 10/07/2009.

MARCON, D. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. 2005. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MEDEIROS, J. R. A percepção do supervisor educacional/coordenador pedagógico em relação ao ambiente físico da sala de aula em escolares da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. 2008. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

MHARADA, CM.; SIPERSTEIN, GN. The Sport experience of athletes with intellectual disabilities: a national survey of special olympics athletes and their families. **Adapted Physical Activity Quarterly**: APAQ, 1 jan 2009. Disponível em: www.humankinetics.com/APAQ/ Acesso em 01 out 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica: **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especial especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial** – Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Processo nº 23001.000045/2009-16- Parecer CNE/CEB nº 13/2009 – Colegiado: CEB – Aprovado em: 03/06/2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CIBEC/MEC – Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial. v.1, n.1 out.2005. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

MIRANDA, A. A. B. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado intitulada **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**, defendida da Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP, em 2003.

MULLER, D. M. **Um olhar sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em educação física: adequação legal ou reforma?** 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LIPP, M. (org). **O estresse do professor**. Campinas: Papirus, 2002.

NUNES SOBRINHO, F. P.; NAURJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F de P. (org). **Pesquisa em educação especial: o desafio da qualificação**. Bauru: Edusc, 2001.

NUNES SOBRINHO, F. P. **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. (org.). Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

NUNES SOBRINHO, F. P. O manejo eficaz do comportamento dos alunos em sala de aula: uma estratégia inclusionistas. **Movimento Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, nº 7, Páginas 70-77, maio de 2003.

NUNES SOBRINHO, F de P.; CUNHA, A. C. B. da (org). Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: práticas e reflexões. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

NUNES SOBRINHO, F. de P.; NASSARALLA, I. (orgs). **Pedagogia institucional: fatores humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: ZIT Editora, 2004.

NUNES SOBRINHO, F. de P.; NUNES, L.R. Metodologia da pesquisa em Educação Especial: delineamento de sujeito como seu próprio controle. **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 78-79, 1988.

NUNES SOBRINHO, F. de P.; REIS, A. C. Padrões internacionais e certificação dos profissionais de educação especial. In: **Temas em educação especial IV**. São Carlos; EDUFSCar, 2004 (No prelo).

OLIVEIRA, C. B. de. **Políticas Educacionais Inclusivas para a Criança Deficiente: concepções e veiculações no colégio brasileiro de ciências do esporte, 1978/1999.** 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas. SP

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R de C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: Gorgatti, M. G.; COSTA, R. F. da (org). **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais.** 2 ed. Barueri: Manole, 2008.

PETT, M. A.. **Nonparametric Statistics in Health Care Research: Statistics for Small Samples and Unusuall Distributions.** California: Sage Publications Inc., 1997.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RICH, S. M. Estratégias de instrução na educação física adaptada **In: WINNICK, J. P. Educação Física e esportes adaptados.** Tradução Fernando Augusto Lopes. Barueri: Manole, 2004.

RODRIGUES, B. M. de A. As concepções de desenvolvimento e aprendizagem sobre os alunos deficientes mentais incluídos no ensino regular. 2001. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ROQUE, G. O.; ELIA, M.; MOTTA, C. L. R. da. Uma ferramenta para avaliação de competência baseada no desenvolvimento de projeto. **In: Atas do XXXI SEMISH – Seminário Integrado de Software e Hardware e XXIV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação – SBC, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.**

SAMALOT – RIVERA, A.; PORETTA, D. L. Perceptions and practices of adapted physical educators on the teaching of social skills. **Adapted Physical Activity Quarterly: APAQ**, 1 jan 2009. Disponível em: www.humankinetics.com/APAQ/ Acesso em 01 out 2009.

SCHELMMER, T. P. **Formação profissional e desenvolvimento de competências para o ensino de educação física em anos iniciais.** 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Passo Fundo, Passo Fundo.

SILVA, R. da. CAON, G.; VARGAS, C. Revisão teórica sobre educação física escolar e inclusão educacional. **Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 14, n. 131, abril, 2009. Disponível em <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 10/07/2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica – Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino – Diretoria de Educação Especial – Ofício Circular nº 248/2008, complementar à Instrução SEE/SOE/DIFE nº 01/2008, publicada em Minas Gerais, em 12/07/2008, Diretoria de Educação Especial – DESP – Texto anexo: **Instrução para subsidiar o atendimento escolar a alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento.**

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica – Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino – Diretoria de Educação Especial – **Anexo V (Art. 14 Resolução SEE nº 826 de 01 de novembro de 2006) que dispõe dos requisitos básicos a serem comprovados, obrigatoriamente, pelos candidatos à designação para as funções de Professor e Especialista em Educação Básica em Escolas Especiais ou em escolas que ofereçam atendimento educacional especializado.**

SENAC-Rio. **A construção da proposta pedagógica do SENAC-Rio.** Rio de Janeiro: SENAC-Rio, 2000.

SILVA, R. de F. da.; JÚNIOR, L. S. ; ARAÚJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional.** São Paulo: Phorte, 2008.

SKOWRONSKI, W.; HORVART, M.; NOCERA, J. *et al.* Eurofit special: European fitness battery score variation among individuals with intellectual disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly: APAQ**, 1 jan 2009. Disponível em: www.humankinetics.com/APAQ/ Acesso em 01 out 2009.

SOUZA, P. A. **O Esporte na Paraplegia e Tetraplegia.** Rio de Janeiro: Guanabra Koogan, 1994.

TEIAS: Revista da Faculdade de Educação /UERJ, Rio de Janeiro, n.3, (jan./jun.2001).

TEIXEIRA, L. **Atividade Física Adaptada e Saúde: da teoria à prática.** São Paulo: Phorte, 2008.

TEÓFILO, V. M. S. **Verdade e inclusão: perspectivas na formação dos novos professores.** 2007. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TSAI, EH.; FUNG, L. Parents experiences and decisions on inclusive sport participation of their children with intellectual disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly: APAQ**, 1 jan 2009. Disponível em: www.humankinetics.com/APAQ/ Acesso em 01 out 2009.

VODOLA, T. M. **Developmental and Adapted Physical Education: A Competency-Based Teacher Training Manual.** New Jersey: Township of Ocean School District, 1975.

WINNICK, J. P. **Educação Física e esportes adaptados**. Tradução Fernando Augusto Lopes. Barueri: Manole, 2004.

WINNICK, J. P. Organização e gerenciamento de Programas. In: _____. **Educação Física e esportes adaptados**. Tradução Fernando Augusto Lopes. Barueri: Manole, 2004.

ANEXO A - CRONOGRAMA DE TRABALHO – MESTRADO PPFH
Programa de Desenvolvimento de Competências para Profissionais de Educação
Física na Educação de Crianças com Deficiência Intelectual.

Agosto/2007 a dezembro/2007	➤ Início do mestrado	➤ Disciplinas obrigatórias e eletivas
Janeiro/2008 a julho/2008	➤ Desenvolvimento do mestrado	➤ Disciplinas obrigatórias e eletivas
Agosto/2008 a dezembro/2008	➤ Elaboração de dissertação ➤ Qualificação	➤ Disciplinas obrigatórias e eletivas
Janeiro/2009 a agosto/setembro 2009	➤ Elaboração de dissertação ➤ Qualificação ➤ Elaboração do Pré-teste e Pós-teste	➤ Definição do local e Período da aplicação da Pesquisa de campo ➤ Aplicação da 1ª etapa da pesquisa de campo
Novembro/2009	➤ Apresentação do Projeto à Comissão de Ética da UERJ	➤ Parecer da Comissão
Novembro/2009	➤ Trabalho de Campo ➤ Tratamento dos Dados	➤ Aplicação do Projeto de Pesquisa
Novembro/2009 a dezembro/2009	➤ Revisão e Considerações Finais	➤ Preparação para defesa Agendamento
Dezembro/2009	➤ Defesa da Dissertação	➤ Primeira Quinzena

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES E CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO
HUMANA



À
Exm^a Senhora
Professora Valéria Bento Borges
Diretora da Superintendência Regional de Ensino – SRE – Itajubá – MG

Senhora Professora,

Pela presente submetemos à apreciação dessa Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais – SRE – Itajubá - MG o projeto de Dissertação de Mestrado *Programa de Desenvolvimento de Competências para Profissionais de Educação Física na Educação de Crianças com Deficiência Intelectual*, de autoria de Luiz Antonio Souza de Araujo, sob a orientação de Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D., ambos filiados ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ.

O objetivo desta pesquisa, no formato de dissertação de mestrado, é avaliar os efeitos da aplicação de um programa de desenvolvimento de competências para o ensino, no repertório de comportamento de profissionais de Educação Física, que atuam na educação de crianças com deficiência intelectual. Trata-se de competências essenciais que esses profissionais devem dominar nos processos de inserção, de inclusão e de garantia de permanência dessas crianças no contexto escolar. O tema *Desenvolvimento de Competências* tem se mostrado de alta relevância, tanto em nível de educação básica quanto superior, considerando-se os debates fomentados por ocasião das ações de políticas públicas e de projetos pedagógicos implementados numa perspectiva inclusiva.

Com base no exposto, solicitamos a valiosa colaboração dessa renomada Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais, no sentido de acolher este projeto de pesquisa. O que pretendemos é criar um Grupo de Trabalho, conforme proposta anexada, com a participação de professores de Educação Física desta SRE, que atuam em estabelecimentos públicos de ensino. O foco deste grupo estará voltado para procedimentos de

ensino disseminados em aulas de Educação Física, com a presença também de alunos com deficiência intelectual. Os preceitos éticos que nortearão esta pesquisa científica estão pautados na confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos participantes.

Manifestamos nossa gratidão pelo apoio recebido e nos colocamos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Profº Luiz Antonio Souza de Araujo
Registro Acadêmico MO 720337
CREF Nº 005497

Profº Francisco de P. Nunes Sobrinho, Ph. D
PPFH - UERJ

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana-PPFH
Pavilhão João Lyra Filho BL- F S/12111
Rua: São Francisco Xavier, 524 – Maracanã
Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20550 – 013
Tel: (21) 2587-7535 Fax: (021) 2587-7188



ANEXO C – TERMO DE PARTICIPAÇÃO 1

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES E CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO
HUMANA



Rio de Janeiro, 17 de agosto de 2009.

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Professor (a),

Vimos convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa cujo objetivo é avaliar os efeitos da aplicação de um programa de desenvolvimento de competências para o ensino, no repertório de comportamento de profissionais de Educação Física, que atuam na educação de crianças com deficiência intelectual. Trata-se de competências essenciais que esses profissionais devem dominar nos processos de inserção, de inclusão e de garantia de permanência dessas crianças no contexto escolar.

Este projeto se constitui na Dissertação de Mestrado *Programa de Desenvolvimento de Competências para Profissionais de Educação Física na Educação de Crianças com Deficiência Intelectual*, de autoria de Luiz Antonio Souza de Araujo, sob a orientação de Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D., ambos filiados ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Ao término das atividades programadas, os participantes da pesquisa receberão um certificado, emitido pelo Núcleo de Pedagogia Institucional da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Caso queira participar da pesquisa, favor inscrever-se na Superintendência Regional de Ensino – SRE - de Itajubá - MG ou contatar a Prof^a Valéria Bento Borges, diretora da SRE – Itajubá para esclarecimentos que se fizerem necessários.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana-PPFH
Pavilhão João Lyra Filho BL- F S/12111
Rua: São Francisco Xavier, 524 – Maracanã
Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20550 – 013
Tel: (21) 2587-7535 Fax: (021) 2587-7188

ANEXO D – TERMO DE PARTICIPAÇÃO 2



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES E CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO
HUMANA



Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação da identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. As informações registradas (anotações, fitas cassete, fitas VHS) durante a realização da pesquisa serão discutidas em Grupo de Estudo/Trabalho com professores envolvidos e seus resultados divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o **Termo de Participação** na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocando-se à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Pof^o Luiz Antonio Souza de Araujo
Registro Acadêmico MO 720337
CREF N^o 005497

Prof^o Francisco de P. Nunes Sobrinho, Ph.D
PPFH - UERJ

Termo de Participação em Pesquisa Científica

Eu, professor (a) _____, aproveito-me deste para confirmar meu interesse em participar – na condição de sujeito – da pesquisa intitulada *PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL*, do mesmo modo que afirmo estar de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana-PPFH
Pavilhão João Lyra Filho BL- F S/12111
Rua: São Francisco Xavier, 524 – Maracanã
Rio de Janeiro – RJ – Cep: 20550 – 013
Tel: (21) 2587-7535 Fax: (021) 2587-7188

ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES E CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO
HUMANA



AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

Autorizo ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – PPFH da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em conjunto com a Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Geral – SRE – Itajubá – MG, utilizar minha imagem/áudio em material de divulgação que venha produzir e que tenha finalidade informativa sócio-cultural e educacional, para utilização, por si, em mídia eletrônica e impressa, incluindo revistas, periódicos etc., em caráter gratuito e por tempo indeterminado, sem qualquer tipo de restrição. A esta autorização compreende também toda e qualquer forma de publicidade, escrita, falada, televisada e por outros meios eletrônicos, inclusive *internet*, e sua utilização em seminários, eventos de qualquer espécie e relatórios que serão produzidos pelo Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado: *Programa de Desenvolvimento de Competências para Profissionais de Educação Física na Educação de Crianças com Deficiência Intelectual* – sob a Coordenação do Professor Mestrando Luiz Antonio Souza de Araujo, e sob a orientação do Professor Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D., filiado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – PPFH da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2009.

Assinatura _____

DADOS PESSOAIS

Nome Completo _____

Carteira de Identidade nº _____

Endereço _____ Bairro _____

Cidade _____ UF _____

CEP _____

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana-PPFH
Pavilhão João Lyra Filho BL- F S/12111
Rua: São Francisco Xavier, 524 – Maracanã
Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20550 – 013
Tel: (21) 2587-7535 Fax: (021) 2587-7188

ANEXO F – PARECER COMITÊ DE ÉTICA – COEP/UERJ



Universidade do Estado do Rio de Janeiro/SR-2

Comissão de Ética em Pesquisa – COEP

Rua São Francisco Xavier, 524, bloco E, 3º. andar, sala 3018 - Maracanã.

CEP 20550-900 – Rio de Janeiro, RJ.

E - mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2569-3490

PARECER COEP 094/2009

A Comissão de Ética em Pesquisa – COEP, em sua 10ª Reunião Ordinária em 12 de novembro de 2009, analisou o protocolo de pesquisa nº. **056.3.2009**, segundo as normas éticas vigentes no país para pesquisa envolvendo sujeitos humanos e emite seu parecer.

Projeto de pesquisa – “Programa de Desenvolvimento de Competências para profissionais de Educação Física de crianças com deficiência intelectual

Pesquisador Responsável: Francisco de Paula Nunes Sobrinho.

Mestrando : Luiz Antonio de Souza Araujo

Instituição Responsável – PG em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) - UERJ

Área do Conhecimento: 7:00 Ciências Humanas –7.08 Educação

Palavras-chave: Inclusão, Deficiência Intelectual, Formação Continuada, Desenvolvimento de Competências e Educação Física.

Sumário: Trata-se de uma pesquisa desenvolvida por um aluno do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. O estudo será realizado com 30 professores de Educação Física lotados na Superintendência Regional de Educação Estadual do Município de Itajubá, Minas Gerais, que atuam nas escolas públicas. Nos documentos encaminhados a esta comissão está uma carta de solicitação à Diretora da Superintendência Regional de Ensino de Itajubá, instituição em cuja jurisdição será realizada a pesquisa

Objetivo: Busca avaliar os efeitos da aplicação de um programa de desenvolvimento de competências de ensino para profissionais de Educação Física, que atuam na educação de crianças com deficiência mental.

Considerações Finais: A COEP considerou o projeto apresentado claro, objetivo e com sólida fundamentação teórica. Todos os procedimentos a serem aplicados estão rigorosamente descritos O TCLE é claro e de fácil compreensão, com a linguagem adequado aos sujeitos.

Após o atendimento à solicitação do Parecer COEP nº047/2009, a Comissão deliberou pela **aprovação** do projeto.

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - **previsto para novembro de 2010**, para cumprir o disposto no item VII. 13.d da RES. 196/96/CNS. Além disso, a COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Situação: Projeto Aprovado

Rio de Janeiro, 19 de novembro de 2009.

Prof. Dr. Olinto Pegoraro

Coordenador da Comissão de Ética em Pesquisa - UERJ

ANEXO G - PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Profº Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D.

Profº Mestº Luiz Antonio Souza de Araujo

Professor: Luiz Antonio Souza de Araújo **Carga Horária Diária:** 8 horas

Disciplina: Educação Física Adaptada **Carga Horária do Curso:** 40 horas

EMENTA:

O Programa Instrucional é um curso de 40 horas oferecido a professores de Educação Física, tendo como objetivo avaliar os efeitos da aplicação de um programa de desenvolvimento de competências de ensino para profissionais de Educação Física que atuam na educação de crianças com deficiência Intelectual. Portanto, serão abordados os seguintes módulos de competência: Módulo I – Educação Inclusiva: possibilidades e desafios atuais; Módulo II – Visão Geral, Desenvolvimento e Diagnóstico; Módulo III – Classificação e Sistemas de Apoio; Módulo IV – Educação Física e a Dimensão Social do Esporte para a Pessoa com Deficiência Intelectual; Módulo V – Competências e Análise Ergonômica do Trabalho: Interfaces do conhecimento; Módulo VI – Aula Prática. Antes de iniciar o programa, será aplicado um pré-teste versando sobre as competências a serem desenvolvidas durante o curso. Este pré-teste tem como objetivo medir o nível de entrada dos participantes no programa instrucional. Ao final das 40 horas de curso, será aplicado um pós-teste com as mesmas características do pré-teste. Tanto o pré-teste quanto o pós-teste serão administrados no formato de questionários de múltipla escolha e uma pergunta do tipo aberta.

OBJETIVOS

- Dialogar sobre os limites e possibilidades da educação inclusiva e a prática da educação física na educação de pessoas com deficiência intelectual.
- Definir o perfil de desenvolvimento no campo da deficiência intelectual descrevendo suas causas e prevalência.
- Descrever de que modo se identifica a deficiência intelectual.
- Descrever as características do indivíduo com deficiência intelectual.
- Identificar de que modo a pessoa com deficiência intelectual recebe sua educação.
- Descrever e recomendar práticas educacionais para estudantes com deficiência intelectual.
- Elaborar um programa de educação física adaptada, respeitando as implicações metodológicas;
- Organizar a prática educativa: avaliação educacional, diagnóstica e as praticas curriculares.
- Dialogar com os pais e familiares sobre as possíveis possibilidades educacionais da pessoa com deficiência intelectual.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

MÓDULO I – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS ATUAIS.

- 1.1 – Introdução.
- 1.2 – Revisão Histórica.
- 1.3 – Visita aos Velhos e Novos Conceitos.
- 1.4 – Fundamentos Legais.
- 1.5 – Inclusão Escolar: Possibilidades e Desafios.
- 1.6 – Construção de um Sistema Educacional Inclusivo: Possibilidades e Limites.
- 1.7 – NCE – Associadas a uma Deficiência.
- 1.8 – Referências.

MÓDULO II – VISÃO GERAL, DESENVOLVIMENTO E DIAGNÓSTICO

- 2.1 – Definição, Modelo Teórico, Estrutura para Avaliação e Definições Operacionais.
- 2.2 – Evolução da Definição de Deficiência Intelectual.
- 2.3 – Multidimensionalidade da Deficiência Intelectual.
- 2.4 - Avaliações da Inteligência e do Comportamento Adaptativo.
- 2.5 - Diagnóstico e Julgamento Clínico.

MÓDULO III – CLASSIFICAÇÃO E SISTEMAS DE APOIO

- 3.1 – Sistemas de Classificação.
- 3.2 – Etiologia e Prevenção.
- 3.4 – A aplicação dos Apoios à Pessoa com Deficiência Intelectual.
- 3.5 – Saúde Física e Mental.
- 3.6 – Responsabilidade Pública na Provisão de Apoios.
- 3.7- Implicações do Sistema de 2002.

MÓDULO IV – EDUCAÇÃO FÍSICA E A DIMENSÃO SOCIAL DO ESPORTE PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

- 4.1 – A Educação Física: um relato histórico e marco referencial.
- 4.2 – A Educação Física e a Pessoa com Deficiência Intelectual.
- 4.3 – A Proposta da Educação Física, Desporto e Lazer.
- 4.4 – A avaliação Física e Motora da Pessoa com Deficiência Intelectual na Educação Física

MÓDULO V – COMPETÊNCIAS E A ANÁLISE ERGONÔMICA DO TRABALHO: INTERFACES DO CONHECIMENTO

- 5.1 – Competências: pressupostos teóricos;
- 5.2 – Dimensões das Competências;
- 5.3 – Análise Ergonômica do Trabalho: pressupostos teóricos;
- 5.4 – Dimensões da Análise Ergonômica do Trabalho;
- 5.5 – O Posto de Trabalho Docente: uma análise da demanda de trabalho.

MÓDULO VI – AULA PRÁTICA

- 6.1 – Aplicação Prática do Programa de Desenvolvimento de Competências para Profissionais de Educação Física Adaptada na Educação de Crianças com Deficiência Intelectual.

METODOLOGIA:

- Aula Expositiva;

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Transparências
- Data Show
- Vídeos
- Textos Bases e Complementares

AVALIAÇÃO

OBS: A SER CONSTRUÍDA

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AAMR – *American Association on Mental Retardation. definition, classification, and systems of supports*, 2002. – Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio – *American Association on Mental Retardation*; tradução Magda França Lopes. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288p. : Il; 25 cm

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. *What every special educator must Know: the international standards for the preparation and certification of special education teachers.* 5th ed.p.cm. Copyright 2003 by the council for Exceptional Children, 1110 N. Glebe Road, Suite 300, Arlington, VA 22201. United States of America.

FRIEND, Marilyn Penovich. *Special education: contemporary for school professionals.* Copyright © 2005 Pearson Education, Inc.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ARAUJO, Eliane; GOYOS, Celso (orgs.). **Inclusão social:** formação do deficiente mental para o trabalho. São Carlos: Rima, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEF/ SEESP, 1999. 62p.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência:** uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras. 1998.

GUIMARAES, Tânia Maria, (org.). **Educação Inclusiva:** construindo significados novos para a diversidade (Coleção Lições de Minas). Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2002.

LIMA, Niussarele Margarida de. **Pessoa portadora de deficiência** (Série Legislação em Direitos Humanos: Sub-série Pessoa Portadora de Deficiência). Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001. 242p.

MENICUCCI, Maria do Carmo.*et.al.* **Educação especial inclusiva.** Belo Horizonte: PUC-Minas Virtual, 2006. 146p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LDB. Nº. 9.394 de 10/12/1996.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; CUNHA, Cristina Barros da. (org.) **Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta:** práticas e reflexões. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. (org.). **Inclusão educacional:** pesquisa e interface; Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; NAUJORKS, Maria Inês. (orgs.). **Pesquisa em educação especial:** o desafio da qualidade. Bauru: EDUSC, 2001.

OMOTE, Sadao. (org.). **Inclusão:** intenção e realidade. Marília: FUNDEPE, 2004. 220p.

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

BRASIL, Ministério da Educação. **Caderno Texto do Curso de Capacitação de Professores Multiplicadores em Educação Física Adaptada/** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002. 161p.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Física/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 114p.

GORGATTI, Greguol Márcia; COSTA, Roberto Fernandes da. (org.). **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais.** 2 Ed. rev. e ampl. Barueri: Manole, 2008.

GORLA, José Irineu. **Educação Física Adaptada: o passo a passo da avaliação.** São Paulo: Phorte, 2008. 132 p.

GORLA, José Irineu; ARAUJO, Paulo Ferreira de. **Avaliação motora em Educação Física adaptada: teste KTK para deficientes mentais.** São Paulo: Phorte, 2007.

MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade, Educação Física, Jogos Infantis.** São Paulo: Ibrasa, 1999.

ROSADAS, Sidney de Carvalho. **Educação Física especial para deficientes.** Rio de Janeiro: Atheneu, 1991.

SILVA, Rita de Fátima da; JÚNIOR, Luiz Seabra; ARAÚJO, Paulo Ferreira. **Educação Física adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional.** São Paulo: Phorte. 2008. 192 p.

SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva na escola.** Rio de Janeiro: Sprint, 284 p.

SOUZA, Pedro Américo de. **O Esporte na Paraplegia e Tetraplegia.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1994.

TEIXEIRA, Luzimar. **Atividade Física Adaptada e Saúde: da teoria à prática.** São Paulo: Phorte, 2008. 446p.

TIBOLA, Ivanilde Maria. (org.). **Educação Física, desporto e lazer: proposta orientadora das ações educacionais.** Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001. 68p.

WINNICK, J. P. *Adapted physical education and Sport.* 3rd edition Copyright © Human Kinetics. [editor] Joseph P. Winnick; tradução [da 3ª ed. Original] de Fernando Augusto Lopes. **Educação Física e esportes adaptados.** Barueri: Manole, 2004. 580 p.

DEFICIÊNCIA MENTAL

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo Mental:** Definição, classificação e sistemas de apoio. Trad. Magda França Lopes. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

ASSUMPTÃO JUNIOR, Francisco B. **A família e o deficiente mental.** São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

CATANIA, A.C. **Aprendizagem:** comportamento, linguagem e cognição. Trad. Deisy das Graças de Souza *et al.* 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas/ Artmed.

CHAUZAUD, Jacques. **Introdução à psicomotricidade e ciências afins.** Porto Alegre: Prodel, 1991. 120p.

CONCEIÇÃO, Jeorginearle de França *et al.* . **Como entender o excepcional deficiente mental.** Rio de Janeiro: Rotary Club. 1984.

ECKERT, Helen M. **Desenvolvimento Motor.** Trad. Maria Eduarda Fellows Garcia. São Paulo: Manole, 1993.

FIGUEIREDO, Ana Maria. RIBAS; João Baptista Cintra. **As pessoas deficientes:** num país que ainda não aceita diferentes. Mutirão Contra a Violência – Programa “ruas em paz” – Ministério de Justiça. São Paulo: Idac. 1981.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade:** filogênese, ontogênese e retrogênese. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GUYTON, A. C. **Neurociência Básica.** 2ed. Guanabara Koogan: Rio de Janeiro, 1993.

MASSON, Suzanna. **Psicomotricidade;** reeducação e terapia dinâmica. Trad. Erandy Lopes e Haydée Henrique de Oliveira. São Paulo: Manole, 1998.

MELCHERTS HURTADO, Johann G.G. **Dicionário de psicomotricidade e ciências afins.** Porto Alegre: Prodel, 1991. 120p.

MORRETTI, Giorgio. **Educar a criança deficiente.** Suzano: Fundação Orsa, 1995.

VIANNA, Adalberto Riguera; MELO, Walério Araújo de; VIANNA, Eliane Amaral. **Coordenação psicomotora.** V. II. Rio de Janeiro: Sprint.

VIANNA, Adalberto Riguera; MELO, Walério Araújo de; VIANNA, Eliane Amaral. **Coordenação psicomotora.** V. III. Rio de Janeiro: Sprint.

ANEXO H - CRONOGRAMA DE AULAS

DATA	HORA	MÓDULOS	CONTEÚDO
17/08/09	07:00 às 17:00	Abertura do Programa de Desenvolvimento de Competências Para Profissionais de Educação Física na Educação de Pessoas com Deficiência Intelectual	Palestra – Prof ^o Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D – Controle e Manejo do Comportamento em Sala de Aula
19/08/09	07:00 às 11:00	I - Educação Inclusiva: possibilidades e desafios atuais	– Introdução e Revisão Histórica; - Visita aos Velhos e Novos Conceitos; – Fundamentos Legais; – Inclusão Escolar: Possibilidades e Desafios; – Construção de um Sistema Educacional Inclusivo: Possibilidades e Limites; – NCE – Associadas a uma Deficiência; – Referencias.
19/08/09	13:00 às 17:00	II - Visão geral, desenvolvimento e diagnóstico	–Definição, Modelo Teórico, Estrutura para Avaliação e Definições Operacionais; – Evolução da Definição de Deficiência Intelectual; – Multidimensionalidade da Deficiência Intelectual; - Avaliação da Inteligência e do Comportamento Adaptativo; - Diagnóstico e Julgamento Clínico

26/08/09	07:00 às 11:00	III - Classificação e sistemas de apoio	- Sistemas de Classificação; - Etiologia e Prevenção; - Os Apoios e sua Aplicação às Pessoas com Deficiência Intelectual; - Saúde Física e Mental; - Responsabilidade Pública na Provisão de Apoios; - Implicações do Sistema de 2002.
26/08/09	13:00 Às 17:00	III - Classificação e sistemas de apoio	- Sistemas de Classificação; - Etiologia e Prevenção; - Os Apoios e sua Aplicação às Pessoas com Deficiência Intelectual; - Saúde Física e Mental; - Responsabilidade Pública na Provisão de Apoios; - Implicações do Sistema de 2002.
02/09/09	07:00 às 11:00	IV- Educação Física e a dimensão social do esporte para a pessoa com deficiência intelectual	– A Educação Física: um relato Histórico e Marcos Referenciais; – A Educação Física e a Pessoa com Deficiência Intelectual; – A Proposta da Educação Física, Desporto e Lazer; A Avaliação Física e Motora da Pessoa com Deficiência Intelectual na Educação Física.

02/09/09	13:00 às 17:00	IV - Educação Física e a dimensão social do esporte para a pessoa com deficiência Intelectual	– A Educação Física: um relato Histórico e Marcos Referenciais; – A Educação Física e a Pessoa com Deficiência Mental; – A Proposta da Educação Física, Desporto e Lazer; A Avaliação Física e Motora da Pessoa com Deficiência Mental na Educação Física.
09/09/09	07:00 às 11:00	V – Competências e a Análise Ergonômica do Trabalho: interfaces do conhecimento	- Competências: pressupostos teóricos; – Dimensões das Competências; – Análise Ergonômica do Trabalho: pressupostos teóricos; – Dimensões da Análise Ergonômica do Trabalho; – O Posto de Trabalho Docente: uma análise da demanda de trabalho.
09/09/09	13:00 às 17:00	V – Competências e a Análise Ergonômica do Trabalho: interfaces do conhecimento	- Competências: pressupostos teóricos; – Dimensões das Competências; – Análise Ergonômica do Trabalho: pressupostos teóricos; – Dimensões da Análise Ergonômica do Trabalho; – O Posto de Trabalho Docente: uma análise da demanda de trabalho.

16/09/09	07:00 às 16:00	VI – Aula prática	- Aplicação prática de todo conteúdo do Programa de Desenvolvimento de Competências para Profissionais de Educação Física Adaptada na Educação de Crianças com Deficiência Mental.
----------	----------------------	-------------------	--

**ANEXO I - PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.**

Plano de Trabalho

Prof. Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D.

Prof. Mestrando Luiz Antonio Souza de Araújo

OBJETIVO

Este programa instrucional tem como objetivo o desenvolvimento de competências profissionais em professores de Educação Física que atuam na educação especial, para a identificação de práticas educacionais que favoreçam a inserção e inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares. Trata-se de proposta cujo alvo é a melhoria das condições de trabalho docente e que são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. Na caracterização da construção de uma metodologia de ensino eficaz na educação de crianças com deficiência intelectual serão focalizados tópicos referentes ao diagnóstico e intervenção na população afetada.

COMPETÊNCIAS

Ao concluírem o curso, os alunos deverão ter adquirido as seguintes competências:

- a. Discorrer sobre o “estado da arte”, a atribuição de rótulos e sistemas oficiais de diagnóstico e classificação de alunos com deficiência intelectual e as políticas públicas de educação inclusiva.
- b. Descrever as características de alunos com deficiência intelectual, dos leves aos severos.
- c. Elaborar Programas de Educação Física Adaptada, respeitando as implicações metodológicas.
- d. Descrever as técnicas e os procedimentos diagnósticos para alunos com deficiência intelectual.

- e. Relatar técnicas e procedimentos de intervenção educacional para alunos com deficiência intelectual.
- f. Demonstrar o uso de técnicas e de procedimentos de gestão do comportamento em situação de sala de aula.
- g. Discutir a formação inicial e continuada de professores para trabalharem com alunos com deficiência intelectual.
- h. Apontar as perspectivas de professores, pais e familiares, além da sua participação na educação de alunos com deficiência intelectual.

METODOLOGIA

- Aulas expositivas
- Apresentação de Vídeos didáticos
- Dinâmica de grupo
 - Discussão em Grupo
 - Dramatizações
 - Apresentação de casos

MATERIAIS E RECURSOS

- Apostila com notas de aula
- Projetor de multimídia

REFERÊNCIAS

1. AAMR – *American Association on Mental Retardation. definition, classification, and systems of supports*, 2002. – **Retardo Mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução Magda França Lopes. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288p.
2. ARAUJO, L.A.S; NOGUEIRA, Carolina de Matos. Apostila de Educação Física Adaptada - Unidade I e II. 2006.
3. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/ SEESP, 1999. 62p.
4. BRASIL, Ministério da Educação. **Caderno Texto do Curso de Capacitação de Professores Multiplicadores em Educação Física Adaptada**/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002. 161p.
5. BRASIL, Secretaria de Educação Especial Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 114p.
6. BRAUN, Patrícia; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. (2006). Análise quase-experimental dos efeitos de um programa de educação continuada de professores no manejo de comportamento em sala de aula: o sistema de countoons. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v.2, p. 91-104, Rio de Janeiro.
7. BRAUN, P. Análise quase-experimental dos efeitos de um programa instrucional sobre autocontrole para professoras da educação infantil e do ensino fundamental. 2004. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
8. COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. *What every special educator must Know: the international standards for the preparation and certification of special education teachers*. 5th ed.p.cm. Copyriht 2003 by the council for Exceptional Children, 1110 N. Glebe Road, Suite 300, Arlington, VA 22201. United States of America.
9. FRIEND, Marilyn Penovich. **Special education**: contemporary for school professionals. Copyright © 2005 Pearson Education, Inc.
10. GORGATTI, Greguol Márcia; COSTA, Roberto Fernandes da (org.). **Atividade Física Adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2 ed. Barueri: Manole, 2008.
11. GORLA, José Irineu. **Educação Física Adaptada**: o passo a passo da avaliação. São Paulo: Phorte, 2008. 132 p.
12. GORLA, José Irineu; ARAUJO, Paulo Ferreira de. **Avaliação motora em Educação Física adaptada**: teste KTK para deficientes mentais. São Paulo: Phorte, 2007.

13. NUNES SOBRINHO, F. P.; REIS, A. C. (2003) Problemas de comportamento em sala de aula. In: MARQUEZINE, M. C; ALMEIDA, M. A; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **Procedimentos de ensino em educação especial**. Londrina, v. 1, p. 93-100.
14. NUNES SOBRINHO, F.P. **O manejo eficaz do comportamento dos alunos em sala de aula: uma estratégia inclusionista**. Movimento, número 7, p. 70-77, 2003.
15. NUNES SOBRINHO, F.P. O stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. In: LIPP, Marilda *et al.* **O stress do professor**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 81-94.
16. NUNES SOBRINHO, F.P.M.I. **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Editora EDUSC, 2000.
17. NUNES SOBRINHO, F.P; CUNHA, A.C. (1999). **Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: práticas e reflexões**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.
18. ROSADAS, Sidney de Carvalho. **Educação Física especial para deficientes**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1991.
19. SILVA, Rita de Fátima da; JÚNIOR, Luiz Seabra; ARAÚJO, Paulo Ferreira. **Educação Física adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional**. São Paulo: Phorte. 2008. 192 p.
20. SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 284 p.
21. SOUZA, Pedro Américo de. **O Esporte na Paraplegia e Tetraplegia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1994.
22. TEIXEIRA, Luzimar. **Atividade Física Adaptada e Saúde: da teoria à prática**. São Paulo: Phorte, 2008. 446p.
23. TIBOLA, Ivanilde Maria (org.). **Educação Física, esporte e lazer: proposta orientadora das ações educacionais**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001. 68p.
24. WINNICK, J. P. Adapted physical education and Sport, 3rd edition Copyriht © Human Kinetics. [editor] Joseph P. Winnick. Tradução de Fernando Augusto Lopes. **Educação Física e esportes adaptados**. Barueri: Manole, 2004. 580 p.

AValiação

Avaliação no último dia de aula.

ANEXO J - PROGRAMA INSTITUCIONAL

Aulas	Tópicos abordados	Leituras	Metodologia	Competências
Abertura do Programa de Desenvolvimento de Competências Para Profissionais de Educação Física na Educação de Pessoas com Deficiência Intelectual	Palestra – Profº Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D – Controle e Manejo do Comportamento em Sala de Aula	Referências 13/14/15/ 16/17	Aula expositiva com apresentação de slides	F
I - Educação Inclusiva: possibilidades e desafios atuais	– Introdução e Revisão Histórica; - Visita aos Velhos e Novos Conceitos; – Fundamentos Legais; – Inclusão Escolar: Possibilidades e Desafios; – Construção de um Sistema Educacional Inclusivo: Possibilidades e Limites; – NCE – Associadas a uma Deficiência; – Referencias.	Referência 2 Material Apostilado	Aula expositiva com apresentação de slides.	A
II - Visão geral, desenvolvimento e diagnóstico	–Definição, Modelo Teórico, Estrutura para Avaliação e Definições Operacionais; – Evolução da Definição de Deficiência Intelectual; – Multidimensionalidade da Deficiência Intelectual; - Avaliação da Inteligência e	Referências 1/3/4/5	Aula expositiva com apresentação de slides	B/D

	do Comportamento Adaptativo; - Diagnóstico e Julgamento Clínico			
III - Classificação e sistemas de apoio	- Sistemas de Classificação; - Etiologia e Prevenção; - Os Apoios e sua Aplicação às Pessoas com Deficiência Intelectual; - Saúde Física e Mental; - Responsabilidade Pública na Provisão de Apoios; - Implicações do Sistema de 2002.	Referências 1/3/4/5	Aula expositiva com apresentação de slides	A/F/H
IV - Educação Física e a dimensão social do esporte para a pessoa com deficiência Intelectual	– A Educação Física: um relato Histórico e Marcos Referenciais; – A Educação Física e a Pessoa com Deficiência Intelectual; – A Proposta da Educação Física, Desporto e Lazer; A Avaliação Física e Motora da Pessoa com Deficiência Intelectual na Educação Física.	Referências 11/12/18 & 19/20/21/ 22/23/24	Aula expositiva com apresentação de slides Aula Prática	C/G/H
V – Competências e a Análise Ergonômica do Trabalho: interfaces do conhecimento	- Competências: pressupostos teóricos; – Dimensões das Competências; – Análise Ergonômica do Trabalho:	Referência Material Apostilado	Aula expositiva com apresentação de slides	A/B/C/D/E/F/ G/H

	pressupostos teóricos; – Dimensões da Análise Ergonômica do Trabalho; – O Posto de Trabalho Docente: uma análise da demanda de trabalho.		Aula Prática	
VI – Aula Prática	- Aplicação prática de todo conteúdo do Programa de Desenvolvimento de Competências para Profissionais de Educação Física Adaptada na Educação de Crianças com Deficiência Mental.	Referências 11/12/18 19/20/21/22 & 23/24	Aula Prática	C/F

ANEXO K – QUESTIONÁRIO SÓCIO DEMOGRÁFICO

**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.**

Prof. Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D.

Prof. Mestrando Luiz Antonio Souza de Araújo

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

NOME: _____

ENDEREÇO: _____

CIDADE: _____ UF: _____

CEP: _____ TEL: _____

E-MAIL: _____

POSSUI O REGISTRO NO CREF - () SIM () NÃO Nº _____

GRAU DE ESCOLARIDADE

GRADUAÇÃO – () LICENCIATURA () BACHARELADO

Especifique _____

PÓS-GRADUAÇÃO NÍVEL

() ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO () DOUTORADO

Especifique _____

QUANTO TEMPO TEM DE FORMADO NA ÀREA

Especifique _____

TRABALHA NA ÀREA EM QUE SE FORMOU

() SIM () NÃO

Quanto Tempo _____

TRABALHA COM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA () SIM () NÃO

Quanto Tempo _____

AS TURMAS COM QUAL VOCÊ TRABALHA TEM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INCLUÍDAS () SIM () NÃO

Quantas _____

Qual o tipo de deficiência _____

ANEXO L – PRÉ TESTE**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.****Prof. Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph. D.****Prof. Mestrando Luiz Antonio Souza de Araújo****Pré- teste**

1 – Assinale três características relevantes do movimento inclusionista, para a educação de alunos com necessidades especiais.

A _____

B _____

C _____

2 - Descreva traços de comportamento de duas pessoas com necessidades educativas especiais.

Pessoa A _____

Pessoa B _____

3 – As pessoas com Deficiência Intelectual apresentam um repertório de comportamentos que exige método especial de ensino, currículo funcional, material instrucional especialmente projetado, dentre outros recursos descritos na literatura científica. Sobre esse tema, conforme abaixo, assinale as alternativas viáveis para o professor:

() propor tarefas aleatórias para os alunos, sem controle instrucional.

() evitar a individualização do ensino somente para os alunos com Deficiência Intelectual Moderada.

() especificar objetivos educacionais individualizados.

() promover mais oportunidades voltadas para temas práticos do cotidiano.

() certificar-se de que os pré-requisitos para o desenvolvimento de competências foram considerados.

() Nenhuma das respostas anteriores.

4 – Na Deficiência Intelectual, um traço comum no tocante à esfera socioafetiva são as manifestações de agressividade, decorrentes de inúmeros fatores contribuintes. Para lidar com questões de indisciplina, que podem evoluir para quadros de violência, o professor deve tomar uma série de precauções, tais como:

- () analisar as relações funcionais entre o que acontece antes dos episódios de agressividade, a resposta agressiva do aluno e a consequência desse comportamento no ambiente.
- () apresentar rigidez e inflexibilidade nas tomadas de decisão sobre as respostas agressivas do aluno.
- () não considerar as relações funcionais entre os eventos antecedentes, a resposta do aluno e as consequências produzidas no ambiente.
- () redirecionar o comportamento do aluno para tarefas consideradas apropriadas no ambiente educacional.
- () encaminhar o aluno para a diretoria.
- () enfrentar o aluno com o mesmo nível de violência
- () Nenhuma das respostas anteriores.

5 – Durante as aulas de Educação Física, um determinado aluno com Deficiência Intelectual apresenta problemas de indisciplina. Frequentemente esses atos de indisciplina ocorrem com vários outros alunos. Para lidar com esses episódios, o professor de Educação Física deve tomar algumas precauções, tais como:

- () afastar o aluno por algum período de tempo, sem justificar o porquê do afastamento.
- () não afastar o aluno e puni-lo, explicando que a punição é devida ao seu comportamento.
- () solicitar ao aluno que o auxilie na manutenção da disciplina, como forma de punição.
- () chamar os pais do aluno na escola.
- () Nenhuma das respostas anteriores.

6 – Se as pessoas com Deficiência Intelectual apresentam deficits associados ao sistema nervoso central, espera-se que grande parte de suas dificuldades tenha a ver com as capacidades motoras. Neste caso um programa de Educação Física Adaptada deve estimular atividades, tais como:

- () resistência muscular localizada (RML), pronação, supinação e timing coincidente.
- () agilidade, força, supinação e ritmo.
- () equilíbrio, agilidade, promoção, supinação.
- () tempo de reação simples, timing coincidente, ritmo, agilidade, controle de força e equilíbrio.
- () Nenhuma das respostas anteriores.

7 – Na Síndrome de Down, uma das sequelas possíveis é um distúrbio ortopédico denominado instabilidade atlanto-axial (IAA), presente em alguns casos. Nesta situação, o professor de Educação Física Adaptada que tenha em seu grupo de alunos pessoas com Síndrome de Down e que apresentam instabilidade atlanto-axial (IAA) devem propor atividades que:

- () exijam sobrecarga ou impacto na região do pescoço (lutas, rolamentos e apoios sobre a cabeça).
- () na natação incentivem saltos de cabeça e nado borboleta.
- () incentivem exercícios que exijam hiperflexão.
- () incentivem exercícios e atividades que fortaleçam os músculos em torno das articulações para estabilizá-las.
- () Nenhuma das respostas anteriores.

8 - Como proporcionar o desenvolvimento social das pessoas com deficiência intelectual?

- () através de aulas de educação física tradicionais.
- () através das tradicionais festividades escolares.
- () através da separação entre os grupos com deficiência intelectual e pessoas de ditas normais.
- () através do desenvolvimento de competências.
- () através da inserção do deficiente intelectual nas classes regulares, no cotidiano normal da escola e em todos os eventos pedagógicos que fazem parte da educação escolar.
- () Nenhuma das respostas anteriores.

9 - Como devem ser desenvolvidas as aulas de educação física para a aquisição da aprendizagem motora da pessoa com deficiência intelectual?

- () através da ênfase no treinamento em modalidades desportivas para competições escolares.
- () através da ênfase no desenvolvimento da psicomotricidade, pois o deficiente intelectual não tem possibilidades de aprender fundamentos técnicos- esportivos.
- () através da educação física escolar, com ênfase somente na recreação.
- () através da educação física escolar em toda sua plenitude, com ênfase no desenvolvimento de todas as possibilidades e limites do aluno com deficiência intelectual.
- () Nenhuma das respostas anteriores.

10 - Como deve ser a atuação do Profissional de Educação Física Adaptada que tem inserido em seu grupo de alunos, pessoas com Deficiência Intelectual?

- () Discriminatória, procurando separar os alunos com Deficiência Intelectual dos demais durante as aulas de Educação Física.
- () Compensatória, procurando compensar os alunos com Deficiência Intelectual com atividades mais simples durante as aulas de Educação Física.
- () Classificatória, procurando classificar os alunos com deficiência intelectual e separando-os pelo grau de comprometimento para a participar das aulas de Educação Física.
- () Inclusionista, possibilitando a participação plena e efetiva dos alunos com Deficiência Intelectual, onde o professor atua como mediador do processo de ensino aprendizagem durante as aulas de Educação Física.
- () Nenhuma das respostas anteriores.

ANEXO M – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS

**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.**

Prof. Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D.

Prof. Mestrando Luiz Antonio Souza de Araújo

AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS

Emita um conceito para cada item:

Legenda: O – ótimo B – bom R – regular I - insuficiente	
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	CONCEITO
Assuntos abordados	
Clareza na abordagem	
Metodologia utilizada	
Recursos utilizados	
Tempo utilizado	
Espaços utilizados	

Ponto positivo:

Ponto Negativo:

Sugestões:

Nome completo: _____ Data: _____

ANEXO N – EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.**

Prof. Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D.

Prof. Mestrando Luiz Antonio Souza de Araújo

EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO

DATA:

QUESTÕES:

- 1. O que é o Movimento de inclusão?**
- 2. O que são Necessidades Educativas Especiais?**
- 3. Diferencie Necessidades Educativas Especiais de Deficiência.**
- 4. O que você entende por Educação Inclusiva?**
- 5. Como eram vistos os deficientes na idade medieval?**
- 6. Qual a importância do papel do professor, para o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais?**
- 7. O que caracteriza a diferença entre inclusão e integração?**
- 8. Cite três dicas de convivência com a pessoa deficiente.**
- 9. Cite três situações em que se pode classificar uma escola inclusiva.**
- 10. Quando a escola começa naturalmente a tornar-se inclusiva e para todos?**

BOM ESTUDO!

ANEXO O – ESTUDO DE CASO**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.****Prof. Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D.****Prof. Mestrando Luiz Antonio Souza de Araújo****ESTUDO DE CASO****DATA:****ALUNO: M.M****IDADE: 15 ANOS**

DIAGNÓSTICO: Encefalopatia da Infância (quadriplegia espástica)- tipo – hipertônica superior e hipotônica inferior – apresenta deficiência intelectual de leve a moderada – hipertensão arterial. Diante deste quadro responda as seguintes questões:

- 1. Defina o que é encefalopatia.**
- 2. Defina o que é deficiência intelectual.**
- 3. Defina o que é uma quadriplegia.**
- 4. Defina o que são habilidades adaptativas.**
- 5. Elabore um programa (sucinto) de Educação Física Adaptada (EFA) para este aluno, definindo os seguintes critérios: objetivo, atividades, estratégia e conclusão.**

BOM ESTUDO!

**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.**

Prof. Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D.

Prof. Mestrando Luiz Antonio Souza de Araújo

ESTUDO DE CASO

DATA:

ALUNO: A.A

IDADE: 16 ANOS

DIAGNÓSTICO: Autismo severo, acompanhado de deficiência intelectual severa – apresenta epilepsia.

OBS:

- ✓ Articulação gestual: ausente
- ✓ Linguagem externa: ausente
- ✓ Linguagem receptiva: ausente
- ✓ Linguagem expressiva: sorriso. Gargalhada, gritos, não oraliza nem balbucia.

Diante deste quadro responda as seguintes questões:

1. Defina o que é autismo.
2. Defina o que é deficiência intelectual.
3. Defina o que são habilidades adaptativas.
4. Cite 3 características da pessoa com autismo.
5. Elabore um programa (sucinto) de Educação Física Adaptada (EFA) para este aluno, definindo os seguintes critérios: objetivo, atividades, estratégias e conclusão.

BOM ESTUDO!

**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.**

Prof. Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D.

Prof. Mestrando Luiz Antonio Souza de Araújo

ESTUDO DE CASO

DATA:

ALUNO: B.B

IDADE: 10 ANOS

**DIAGNÓSTICO: Síndrome de Down, acompanhado de deficiência intelectual leve.
Diante deste quadro responda as seguintes questões:**

1. Defina o que é síndrome de down.
2. Defina o que é deficiência intelectual.
3. Defina o que são habilidades adaptativas.
4. Cite 3 características da pessoa com síndrome de down.
5. Elabore um programa (sucinto) de Educação Física Adaptada (EFA) para este aluno, definindo os seguintes critérios: objetivo, atividades, estratégias e conclusão.

BOM ESTUDO!

ANEXO P – PÓS TESTE**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.****Prof. Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Ph.D.****Prof. Mestrando Luiz Antonio Souza de Araújo****Pós- teste**

1 – Assinale três características relevantes do movimento inclusionista, para a educação de alunos com necessidades especiais.

A _____

B _____

C _____

2 - Descreva traços de comportamento de duas pessoas com necessidades educativas especiais.

Pessoa A _____

Pessoa B _____

3 – As pessoas com Deficiência Intelectual apresentam um repertório de comportamentos que exige método especial de ensino, currículo funcional, material instrucional especialmente projetado, dentre outros recursos descritos na literatura científica. Sobre este tema, conforme abaixo, assinale as alternativas viáveis para o professor:

() propor tarefas aleatórias para os alunos, sem controle instrucional.

() evitar a individualização do ensino somente para os alunos com Deficiência Intelectual Moderada.

() especificar objetivos educacionais individualizados.

() promover mais oportunidades voltadas para temas práticos do cotidiano.

() certificar-se que os pré-requisitos para o desenvolvimento de competências foram considerados.

() Nenhuma das respostas anteriores.

4 – Na Deficiência Intelectual, um traço comum no tocante à esfera socioafetiva são as manifestações de agressividade, decorrentes de inúmeros fatores contribuintes. Para lidar com questões de indisciplina, que podem evoluir para quadros de violência, o professor deve tomar uma série de precauções, tais como:

- () analisar as relações funcionais entre o que acontece antes dos episódios de agressividade, a resposta agressiva do aluno e a consequência desse comportamento no ambiente.
- () apresentar rigidez e inflexibilidade nas tomadas de decisão sobre as respostas agressivas do aluno.
- () não considerar as relações funcionais entre os eventos antecedentes, a resposta do aluno e as consequências produzidas no ambiente.
- () redirecionar o comportamento do aluno para tarefas consideradas apropriadas no ambiente educacional.
- () encaminhar o aluno para a diretoria.
- () enfrentar o aluno com o mesmo nível de violência
- () Nenhuma das respostas anteriores.

5 – Durante as aulas de Educação Física, um determinado aluno com Deficiência Intelectual comete atos de indisciplina. Frequentemente esses casos de indisciplina são cometidos por vários outros alunos. Para lidar com esses episódios, o professor de Educação Física deve tomar uma série de precauções, tais como:

- () afastar o aluno por algum período de tempo, sem justificar o porquê do afastamento.
- () não afastar o aluno e puni-lo, explicando que a punição é devida ao seu comportamento.
- () solicitar ao aluno que o auxilie na manutenção da disciplina, como forma de punição.
- () chamar os pais do aluno na escola.
- () Nenhuma das respostas anteriores.

6 – Se as pessoas com Deficiência Intelectual apresentam deficits associados ao sistema nervoso central, espera-se que grande parte de suas dificuldades tenha a ver com as capacidades motoras. Neste caso, um programa de Educação Física Adaptada deve estimular atividades, tais como:

- () resistência muscular localizada (RML), pronação, supinação e timing coincidente.
- () agilidade, força, supinação e ritmo.
- () equilíbrio, agilidade, promoção, supinação.
- () tempo de reação simples, timing coincidente, ritmo, agilidade, controle de força e equilíbrio.
- () Nenhuma das respostas anteriores.

7 – Na Síndrome de Down, uma das sequelas possíveis é um distúrbio ortopédico denominado instabilidade atlanto-axial (IAA), presente em alguns casos. Nesta situação, o professor de Educação Física Adaptada que tenha em seu grupo de alunos pessoas com Síndrome de Down e que apresentam instabilidade atlanto-axial (IAA) devem propor atividades que:

- exigam sobrecarga ou impacto na região do pescoço (lutas, rolamentos e apoios sobre a cabeça).
- na natação incentivem saltos de cabeça e nado borboleta.
- incentivem exercícios que exigam hiperflexão.
- incentivem exercícios e atividades que fortaleçam os músculos em torno das articulações para estabilizá-las.
- Nenhuma das respostas anteriores.

8 - Como proporcionar o desenvolvimento social das pessoas com deficiência intelectual?

- através de aulas de educação física tradicionais.
- através das tradicionais festividades escolares.
- através da separação entre os grupos com deficiência intelectual e pessoas ditas normais.
- através do desenvolvimento de competências
- através da inserção do deficiente intelectual nas classes regulares, no cotidiano normal da escola e em todos os eventos pedagógicos que fazem parte da educação escolar.
- Nenhuma das respostas anteriores.

9 - Como devem ser desenvolvidas as aulas de educação física para a aquisição da aprendizagem motora da pessoa com deficiência intelectual?

- através da ênfase no treinamento em modalidades desportiva para competições escolares.
- através da ênfase no desenvolvimento da psicomotricidade, pois o deficiente intelectual não tem possibilidades de aprender fundamentos técnicos- esportivos.
- através da educação física escolar com ênfase somente na recreação.
- através da educação física escolar em toda sua plenitude, com ênfase no desenvolvimento de todas as possibilidades e limites do aluno com deficiência intelectual.
- Nenhuma das respostas anteriores.

10 - Como deve ser a atuação do Profissional de Educação Física Adaptada que tem inserido em seu grupo de alunos, pessoas com Deficiência Intelectual?

- () Discriminatória, procurando separar os alunos com Deficiência Intelectual dos durante as aulas de Educação Física.
- () Compensatória, procurando compensar os alunos com Deficiência Intelectual com atividades mais simples durante as aulas de Educação Física.
- () Classificatória, procurando classificar os alunos com deficiência intelectual e separando-os dos demais pelo grau de comprometimento para participar das aulas de Educação Física
- () Inclusionista, possibilitando a participação plena e efetiva dos alunos com Deficiência Intelectual, onde o professor atua como mediador do processo de ensino aprendizagem durante as aulas de Educação Física.
- () Nenhuma das respostas anteriores.

ANEXO Q - CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO DO PROGRAMA