

GRACIELE MASSOLI RODRIGUES

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

DA AVALIAÇÃO À GESTÃO DE PROCESSO: UMA PROPOSTA DE
INSTRUMENTO PARA ACOMPANHAMENTO DA INCLUSÃO
CONTEXTUALIZADA NO TRANSCORRER DE ATIVIDADES
MOTORAS

200327861

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Campinas - SP.

2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	UNICAMP R618d
V	EX
TOMBO BC/	55309
PROC.	16.124103
C ☐	D ☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	21/08/03
Nº CPD	

CM00188014-2

B113 ID 297158

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

R618d

Rodrigues, Graciele Massoli

Da avaliação à gestão de processo: uma proposta de instrumento para acompanhamento da inclusão contextualizada no transcorrer de atividades motoras / Graciele Massoli Rodrigues.-- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador: Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes Tavares
Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Avaliação. 2. Atividade motora. 3. Educação Física para deficientes. I. Tavares, Maria da Consolação Gomes Cunha Fernandes. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

GRACIELE MASSOLI RODRIGUES

DA AVALIAÇÃO À GESTÃO DE PROCESSO: UMA PROPOSTA DE
INSTRUMENTO PARA ACOMPANHAMENTO DA INCLUSÃO
CONTEXTUALIZADA NO TRANSCORRER DE ATIVIDADES
MOTORAS

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por Graciele Massoli Rodrigues e aprovada pela Comissão Julgadora em 11 de novembro de 2002.



Orientadora

Prof. Dra. Maria da Consolação
Gomes Cunha Fernandes Tavares

Campinas - SP.

2002

Dedico este trabalho às pessoas que são as luzes da minha vida:

à minha mãe Lydia e ao meu pai Fernando que, intensamente, vivem para vislumbrar as glórias de seus filhos e netos, projetando sonhos pelas ausências que ora causo em suas vidas, construindo castelos e estrelas com os contos que historio e, enfim, sempre estão dispostos a acompanhar os meus anseios, deixando os seus para trás...

ao meu irmão Fernando que, a cada dia, sinto mais singular e perto; você sempre polemizou e construiu comigo todas as minhas conquistas; saiba que isso me impulsiona a ser verdadeira como você...

ao meu sobrinho João, cuja vinda nos fez enxergar o quanto ainda temos que crescer, aprender, construir e viver: eu sem você, não tenho porquê, porque sem você... eu só sei chorar...

ao Xú (Marco), se eu não te amasse tanto assim, talvez não visse flores por onde venho... "Te amo" é pouco para dar sentido à nossa união...

Agradecimentos

à minha orientadora:

pensando em agradecer, busquei versos, músicas etc., porque realmente tive dificuldade de expressar a sua significância em minha vida, mas não encontrei, Consolação. Como dimensionar uma relação que vem se construindo há anos de forma tão amigável e profissional, como você tem me ensinado? Por muitas vezes, me surpreendi com essa vida acadêmica, e você estava ali, de braços acolhedores, repletos de saber e com simplicidade única, conduzindo-me de maneira singular. A você, Consolação, a minha eterna gratidão por ter tido a oportunidade de convivência; todo o meu respeito pela mulher culta que é e pela pessoa compreensiva, construtiva, incentivadora, que a torna essa pessoa tão "especial". Então, é, também, por ser parte desse trabalho que eu novamente lhe agradeço e o dedico.

Penso que devo agradecer a tantas pessoas que estiveram presentes nesses momentos de "doutorado" que receio deixar de mencionar alguém. Aqui vão os meus mais sinceros agradecimentos:

às minhas amigas Mey e Teresa Leitão que, estando na mesma jornada, acalantávamos e incentivávamos umas as outras; suas contribuições nesse trabalho estão acima de tudo, no incentivo aos sonhos...

às colegas do Programa de Esportes de Atividades Motoras Adaptadas, Romilda e Denise, que acreditaram na possibilidade dessa pesquisa se efetivar, auxiliando-me e colaborando com o acesso ao seus alunos;

às colaboradoras dessa pesquisa Elizabete Schulber, Paula Silva e Simone Batista, que estiveram comigo nesse percurso; com vocês eu pude refletir muito sobre as inquietações que norteavam nossos encontros;

ao Ciro e Walber, com quem compartilhei muitos "almoços"; admiro muito
vocês...

aos adolescentes e crianças que participaram "ativamente" dessa pesquisa, meu carinho e respeito pelas diferentes contribuições;

à Escola Superior de Educação Física de Jundiaí, pela disponibilização de suas dependências para que parte dessa pesquisa se efetivasse;

aos membros da banca de Qualificação, Prof. Ld. Afonso Machado e Prof. Dr. Edison Duarte pelas contribuições e sugestões;

aos colegas e funcionários da FEF pela prontidão e atenção;

à CAPES pelo apoio a essa pesquisa;

e a todos que, presentes, direta ou indiretamente, fizeram parte desse período da minha vida, incentivando-me, durante a realização desse trabalho.

*"Ser o pressuposto e o posto, ser a unidade da
diversidade é o nível da complexidade pela qual a vida
se manifesta e realiza."*

ROQUE STRIEDE

Resumo

Este trabalho discorre sobre os pressupostos que norteiam a avaliação no âmbito educacional, focando a Educação Física e o contexto inclusivo atual. O objetivo específico dessa pesquisa foi construir um instrumento de observação avaliativo que auxilie o profissional de Educação Física na gestão do processo de inclusão durante as atividades motoras. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa sob uma abordagem crítico-dialética. O instrumento proposto tem como característica a observação sistematizada de habilidades de relacionamentos que foram planejadas a partir da análise de tarefas sustentadas pelos movimentos fundamentais e diferentes abordagens de jogos: jogos com resultados coletivos, cooperativos ou semicompetitivos e de elaboração/criação. Os resultados alcançados com esse trabalho estão discriminados em planilhas avaliativas observáveis, mapa para registro individual e grupal e planilhas para planejamento de tarefas. A fim de testar esse material, realizou-se um estudo exploratório com observação participante, no qual participaram nove sujeitos, entre crianças e adolescentes, e quatro avaliadoras, que utilizaram o instrumento proposto. Encontram-se, ainda, nesse trabalho, entrevistas semiestruturadas com as avaliadoras participantes. Conclui-se que as habilidades de relacionamento nem sempre vêm sendo potencializadas pela Educação Física para a efetivação das tarefas motoras, pois, geralmente, as propostas de avaliação prendem-se ao realizar/fazer. Considerando-se as especificidades de cada indivíduo, ou seja, a diversidade humana, fica evidente que se obscurece nas avaliações o compreender/entender. As premissas que podem impulsionar a efetivação de uma tarefa motora podem ser delineadas através de propostas metodológicas que desafiem a participação compartilhada, para que se possa reconhecer que não há igualdade nos indivíduos e, sim, semelhanças, que podem ser exaltadas inclusive pelas próprias diferenças que estruturam o grupo. Desta forma, a avaliação e a intervenção devem traçar perspectivas que se configurem na possibilidade de construir, modelar e reconstruir os arranjos diádicos, pontuando que as interações que se postulam durante uma aula são dinâmicas e simbióticas e que se concretizam nas interlocuções diádicas situacionais que pertencem apenas aos envolvidos e, por isso mesmo, pautadas em tempo e espaço únicos. Portanto, conclui-se, a avaliação se amplia na sua concepção, pois é uma ação circunstancial que se constitui a partir das percepções do avaliador e que se permite deconstruir a todo o momento. Assim, essa proposta de instrumento de acompanhamento da inclusão contextualizado no transcorrer de atividades motoras avança para uma futura mudança paradigmática que não mais se pautar nos alicerces sógnicos da sociedade, mas que se perspetive rumo à gestão de processo do desenvolvimento das interações grupais.

Palavras-chave: Avaliação; Educação Física; Inclusão

ABSTRACT

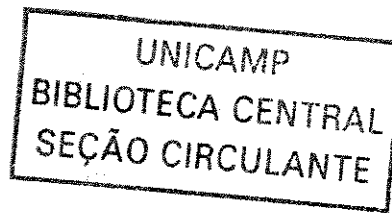
This research considers about the presuppositions, which orientate the evaluation in the educational ambit, aiming the Physical Education and the current inclusive context. The specific target of this research was to build a tool of evaluative observation, which aids the Physical Education professional in the administration of the inclusion process during the moving activities. For so, a qualitative research was developed under a critical-dialectic approach. The intended tool has as feature the systematized observation of relationship abilities which you/they were planned out starting from the analysis of tasks sustained by the fundamental movements and different approaches of games: games with collective results, cooperative or semi competitive games and elaboration or creation games. The results obtained with this research are listed in observed evaluative spreadsheets, individual and collective registration charts and task planning spreadsheets. In order to test this material, an exploratory study was achieved with participant observation, in which nine individuals participated, among children and adolescents, and four assessors that used the proposed tool. Semi structured interviews with the participant assessors are found in this research. It is concluded that the relationship abilities are not always being valorized by the Physical Education for the effecting of motion tasks, because the evaluation proposals are usually arrested to the execute/do. If the human diversity is considered, we can see that the understanding is overcastted in the evaluation. The premises that can promote the effecting of a motion task may be delineated through methodological proposals that challenge the shared participation, so that we can recognize that there is not equality in the individuals, but likenesses, which can be highlighted by the differences structuring the group. This way, evaluation and intervention should make perspectives which can build, model and rebuild didactic arrangements, sustaining that the interactions during a class are dynamic and symbiotic and come true in the dyadic situational interventions which only belong to the involved in and that's why they are described in unique time and space. We affirm that the conception of evaluation is enlarged because it is a circumstantial action that is built starting from the evaluator's perceptions and can be un-built at every moment. This way, this contextual zed in the duration of motion tasks inclusion accompanying tool proposal goes ahead to a future paradigmatic change, which is not based on society signs, but seeks the development of group interactions.

Keywords: Evaluation; Physical Education; Inclusion

SUMÁRIO

RESUMO	xviii
ABSTRACT	xv
INTRODUÇÃO	1
 CAPÍTULO I: QUADRO TEÓRICO	 3
1.1 Tempo e Espaço na Educação Atual.....	3
1.2 Escola: que Universo é esse?.....	14
1.3 Educação Física: Um Breve Panorama.....	29
1.4 Adentrando a Avaliação.....	49
 CAPÍTULO II: OBJETIVO	 73
 CAPÍTULO III: METODOLOGIA	 74
3.1 Delineamento Metodológico.....	74
3.1.1 Percurso Metodológico.....	75
3.1.2 Categorias Orientadoras da Observação de Manifestações.....	81
3.1.3 Proposições Alternativas.....	85
3.1.4 Planificação de Atividades: Descrição dos Elementos Básicos Fundamentais.....	86
3.1.5 Construção das Intervenções.....	88
3.1.6 Considerações Metodológicas Finais.....	89
 CAPÍTULO IV: RESULTADOS	 90
4.1 Modelo das Planilhas de Registro Avaliativo.....	92
4.1.1 Planilha com Categorias Avaliativas Observáveis.....	92
4.1.2 Planilha/Mapa para o Registro Individual das Categorias Avaliativas Observáveis.....	94
4.1.3 Planilha/Mapa para o Registro Grupal das Categorias Avaliativas Observáveis.....	96
4.2 Modelo das Planilhas de Planificação de Atividades Motoras.....	98
4.2.1 Planilha para Planificação da Tarefa (elencada).....	98
4.2.2 Planilha para Planificação das Tarefas Diárias.....	100

CAPÍTULO V: ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	102
5.1 Modelo da Ficha de Inserção Individual dos Participantes	102
5.2 Roteiro da Entrevista com as Colaboradoras.....	104
5.3 Resultados.....	106
5.3.1 Descrição e Apresentação dos Resultados do Estudo Exploratório.....	106
5.3.2 Preparando as Atividades.....	109
5.3.3 Planilhas de Registros Individuais das Intervenções.....	119
5.3.4 Mapas Individuais e Grupais das Intervenções.....	137
5.3.5 Entrevistas com as Colaboradoras.....	197
5.3.6 Comentários Gravado com o Grupo de Colaboradoras	214
 CAPÍTULO VI: DISCUSSÃO.....	 217
 CONCLUSÃO.....	 246
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 250
 ANEXOS.....	 259



INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a pretensão de abrir um canal de comunicação entre os discursos inclusivos e as ações cotidianas da prática escolar na Educação Física. Sabemos que a tarefa é árdua, mas transcender as narrativas é incorrer num ideário que sustenta a maioria de nós, educadores. Este atrevimento de buscar, nas fronteiras dos discursos, a sustentação da agência humana de assumir sua dignidade de ser diferente remonta-nos conceber o rompimento do individualismo sombrio que ora nos enraíza. Pensar sem fragmentar os pilares impostos entre atitudes e procedimentos parece-nos inevitável no momento em que vivemos.

Nos dias de hoje, parece que há uma conversão sobre as formas de conhecer e aprender, o que nos coloca frente a uma grande responsabilidade: ler e reler a atualidade da educação. Explicitar a dinâmica complexa que permeia os espaços educacionais nos remete ao cerne da concepção do conhecimento e sua dinamização nesse momento histórico.

Com certeza, nossa análise vai à busca de um raciocínio denso que elucide as várias deformações sociais que se entrecruzam e, muitas vezes, transformam a urgência pedagógica em ausência. Com o intuito de situar e permitir uma reflexão sobre os aspectos que dimensionam algumas práticas na Educação Física, especialmente a avaliação, construímos esse trabalho.

Tendo como objetivo a construção de um instrumento de observação (avaliativo) que auxilie o profissional de Educação Física na gestão do processo de inclusão durante as atividades motoras, sentimos a necessidade primeira de apresentarmos nossa compreensão sobre o ordenamento do sistema que nos envolve — o nós e o entorno — na esfera da educação. Isso nos levou a configurar um quadro

teórico que envolve considerações acerca da educação atual, da escola, das práticas avaliativas e da Educação Física no espaço escolar.

Esse percurso justifica-se na medida em que pontuamos nossa preocupação com as práticas interventivas que se findam no processo escolar e, atualmente, perspectivam a inclusão de pessoas com necessidades especiais. Como historicamente nossa sociedade concebe atitudes e procedimentos que corroboram para a exclusão, valorizando a homogeneização e não as diferenças, buscamos penetrar nesse universo a fim de disponibilizar direcionamentos que possam vislumbrar a transformação das interações articuladas durante as atividades motoras nas aulas de Educação Física.

A partir das reflexões abordadas anteriormente, visualizamos, com essa pesquisa, colaborar para a ampliação das propostas metodológicas avaliativas no âmbito educacional, especificamente da Educação Física. Entendendo que o momento atual da Educação vem se configurando na perspectiva inclusiva, preocupam-nos as dinâmicas que se constituem nas aulas. Então, nossa perspectiva é compor e disponibilizar um corpo teórico sobre a avaliação no contexto atual.

Para isso, desenvolvemos, sob uma abordagem crítica dialética, uma pesquisa de cunho qualitativo que propõe um instrumento de observação sistematizado e contextualizado durante atividades motoras. Sugerimos, ainda, algumas premissas que podem nortear a elaboração e a planificação das tarefas veiculadas em aulas de Educação Física que têm como base a análise dos movimentos básicos fundamentais, a análise de tarefas e abordagens de classificação de jogos.

Enfim, procuramos, com essa pesquisa, a possibilidade de dialogar com o contexto no qual diariamente estamos envolvidos, buscando elaborar um espaço de reflexão e entendimento coerente com os efeitos das nossas atitudes.

CAPÍTULO I

QUADRO TEÓRICO

Tempo e Espaço na Educação Atual

No mundo de hoje, sob uma dinâmica globalizada em que as sociedades convivem com imediatismos, incertezas, coexistência de verdades, interdependência das "autonomias", desterritorização e cibernética, entre outras coisas, temos a sensação de que está sendo impulsionado um abalo na concepção de espaço e tempo, para que possamos pautar uma determinada análise.

A presença simultânea de normas globais e de velocidade instantânea, nas quais o espaço www (world wide web) acaba com as clausuras e dogmas de verdades que sustentavam o mundo, traz à tona o rompimento da noção de distância e de tempo cronológico. Urge uma nova dimensão do tempo onde o espaço físico se desvincula do espaço vivido, pois a conectividade transporta a vivência ao imaginário e ao campo das possibilidades de quebra das frações do passado, presente e futuro.

O hoje se refere ao conhecimento que se consubstancializa no indivíduo, de modo que ascende e/ou regressa de sul a norte, num mesmo momento, através do tempo on-line. São a informatização e a "bitização" desfigurando a noção de espaço e direção, pois podemos ir para frente e para trás e descaracterizar a impossibilidade de retorno. Com isso, o tempo que concebemos faz parte de uma presença virtual do ir, vir, retornar, retroceder,..., que exprime uma permissividade de transformar o tempo em permitir ou não a noção de realidade, de modo que o que antes era pode não ser mais.

Observa-se que a existência da escolha muda substancialmente a noção de sucessão das coisas e do tempo. O tempo e a indeterminação da existência do tempo são consumidas pela condição do que o indivíduo é. Assim, a partícula que sou no universo não é mais a parte do todo, mas o próprio todo, pois a cada instante vivido é o meu tempo de informação de tempo que vivo.

Bem, esse raciocínio nos remete pensar que se o que captamos, o que assimilamos de informação, o que transmitimos e o que permutamos é transformado e dinamicamente ordenado e/ou desordenado através dos nossos 'filtros', isso não segue uma linearidade, pois envolve a significação e a personificação do que abstraímos.

Existe, com isso, o estado de imprevisibilidade da elaboração que ora se estrutura. Refletindo sobre o raciocínio exposto, ou seja, a situação de tempo reversível, ambigüidade da interação das informações disponíveis, indefinição do ponto "inicial e final" de processos vigentes redimensionando a noção de trajeto (distância, direção...), instantaneidade dos raciocínios, perda da fragmentação e linearidade das verdades circulantes, somos apresentados a uma nova ótica.

Essa transformação que vem ocorrendo marca a arena social e também a científica. Na visão de CAPRA (1996, p. 25), baseada na generalização da definição de paradigma proposta por Thomas Khun na década de 30, a noção de estado atual das coisas e do mundo, pode ser definida como "...uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhadas por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular de realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza."

Assumindo essa definição, observamos que as aproximações que estamos supondo concebem uma mudança no paradigma que, até muito pouco tempo, reinava.

Vemos cair por terra o cartesianismo dos raciocínios e a linearidade das relações, pressupondo a emergência de análises que se constituam na diversidade, na dinâmica dos sistemas complexos e na percepção da auto-regulação. Essa nova visão dimensiona a crise paradigmática que vivemos na atualidade.

Isso desestabiliza o cientificismo mecânico e empirista imperado durante muito tempo como padrão explicativo e compreensivo da realidade. Os procedimentos disponíveis para a explicação de fenômenos parecem se tornar insuficientes para a compreensão e o entendimento do universo. As ações e formatações obstaculizam ainda a percepção dos processos vigentes via pressupostos da ordem e da certeza.

Firma-se a emergente presunção de paradigmas pautados na visão processual e sistêmica que se figurem não mais nos modelos que simulam "harmonia", mas sim na flexibilidade das instâncias de análises na qual as certezas, a imutabilidade, a previsibilidade e a conformidade se dissipem e constituam uma nova configuração paradigmática.

Na nova concepção epistemológica, as "coisas" existem em virtude de suas relações mútuas consistentes. Essa concepção epistemológica dispensa o primário e o secundário, ou, ainda, qualquer tipo de alicerce. Nela, o espaço intelectual e o espaço social são muito diversos daqueles da concepção de conhecimento como representação mentalista. Começa a configurar-se um ser humano não como descobridor do mundo mas um ser humano capaz de conceber um mundo como seu constituinte. (STRIEDER 2000, p.34 - 35)

Com as muralhas das certezas absolutas descristalizadas, um frutífero espaço vem sendo permitido. Muitos são os passos que vem transformando o cenário da epistemologia, propondo diversidade de compreensão das "coisas", linguagens e caminhos que focam a abrangência da complexidade da vida.

Como pensamento e ação humana são intrincados, o mundo e a relação interativa com o outro remete aos comportamentos percebidos e as análises favorecidas. Nesse sentido, estamos diante do que se pode chamar de teoria.

O ato de teorizar implica na estruturação da relação entre pensamento e discurso, pois inala a interação relacional com o mundo. Isso traduz a compreensão de mundo que está submersa nas óticas de análises dos mais diversos fenômenos.

É claro que com essa concepção de teoria podemos entender como as diversas abordagens de análises são articuladas num tempo e espaço, no qual o homem vem buscando dar sentido aos seus atos em sua relação com a natureza.

Do pensamento clássico filosófico ao grande salto da ciência moderna, do distanciamento asséptico com o objeto de análise à enredada relação, da lógica formal ao fenômeno material, a provocadora ciência vem consagrando a formalização de leis e linguagens que norteiam e são norteadas pelas visões de mundo vigentes. Mais especificamente, a partir da ciência moderna, o ato de teorizar vem criando uma relação de coroamento entre a teorização e a prática, buscando dar sentido aos atos e às ações e articulando significações. Concebe-se, então, que "Teorizar bem, ascender à práxis, tem muito que ver com sua capacidade de abrir-se ao mundo, aceitá-lo e/ou negá-lo para poder transformá-lo." (PEREIRA, 1995, p. 85)

Nesse momento histórico que vivemos, podemos observar que as teorias mais recentes que surgiram procuram abranger a complexidade, apesar de adotarem nomes diferentes. De modo geral, a intrincada e refinada rede entorno do homem/ambiente, num complexo sistema autônomo e auto-organizativo formam e sustentam muitas das visões teóricas atuais.

Para MORIN (2000), a história da humanidade sofre determinações sociais e econômicas muito fortes marcadas por acidentes e acontecimentos que

desconsolidam a História. Apesar do século XX ter sido marcado por grandes avanços e descobertas, as grandes derrotas econômicas e as descrenças nas salvaçãoes religiosas, entre outras coisas, introduzem as incertezas do futuro. Para esse mesmo autor pode-se identificar três princípios de incerteza do conhecimento humano: cerebral, físico e epistemológico. Neles estão sustentados a noção de que o conhecimento nunca é reflexo do real, é tributário de interpretação e decorrente da crise dos fundamentos da certeza.

A partir de Nietzsche, na filosofia, e depois com Bachelard e Popper na ciência, a noção de tributação da interpretação e a aceitação da tradução e da construção do real, com base na possibilidade do erro, marcam as teorias que emergiram. Dentre tantas, a nova era do conhecimento vem se deparando com a "teoria da complexidade", a "teoria dos sistemas dinâmicos", a "dinâmica de redes", as "estruturas dissipativas", a "auto-organização" etc.

Contudo, o que se abstrai desse novo contexto é que há um favorecimento para a compreensão das configurações inéditas, das flutuações e oscilações dos processos, bem como do acaso. O trânsito entre caos e ordem parece perfilar o que chamamos de complexidade nos sistemas. Isso não significa abandonar o reducionismo sistemático, mas conciliar a articulação e vínculo entre autonomia e dependência, junção e separação, no qual a totalidade não transgride as partes e sim, seja a própria parte.

O desafio é entender como essa relação é permeada. A interdependência e a flexibilização estrutural marcam a sustentabilidade dos sistemas. Esta concepção de dinamicidade torna as unidades interdependentes, co-responsáveis e co-criadoras de circunstâncias. Surge com essa abordagem a exploração dos conceitos de auto-organização veiculados nas teorias atuais, tais como

realimentação, transformação contínua, entre outros. As unidades assumem o papel de variáveis constantes. Para CAPRA (1996, p. 234),

É dessa maneira que os ecossistemas se mantêm num estado flexível, pronto para se adaptar a condições mutáveis. A teia da vida é uma rede flexível e sempre flutuante. Quanto mais variáveis forem mantidas flutuando, mais dinâmico será o sistema, maior será a flexibilidade e maior será sua capacidade para se adaptar a condições mutáveis.

Nessa ótica, a idéia de *continuum*, característica dos processos sistêmicos, admite a noção de "teia", abandonando a noção arbórea. Com essa perspectiva, visualizamos que há espaço para toda diversidade de relações e interações, marcando a perda da noção de direção e trajeto previsível, o que implica na dimensão de nova concepção de espaço processual.

Assim, os novos paradigmas sinalizam plataformas circunstanciais, em dinâmicas relacionais, nas quais o individualismo se amplia para a virtuosidade da individualidade, conjugando um universo de pluralidade. Nesse universo, a partícula elementar oscila entre a consistência e a efemeridade, de modo que essa organização constitui o delineamento difuso dos paradigmas mais atuais.

Esse quadro nos transporta ao reconhecimento de que toda e qualquer análise, de quaisquer elementos constituintes, será deparada com a heterogeneidade, a associação, e o trânsito uno e multidimensional. Nas palavras de STREIDER (2000, p. 54), "...somos parte de uma rede de relações interdependentes e inseparáveis, onde a divisão analítica, em busca do simples, é impossível e onde toda certeza é o risco do erro. Fica cada vez mais exposto o fato de sermos responsáveis diretos pelo que decidimos fazer e pelas condições de vida que criamos."

Nessa visão de mundo dinamizada e interdependente, uma concepção que também vem sendo difundida na compreensão dos processos dinâmicos é a de que vivemos numa sociedade de fluxos. De acordo com CASTELLS (1996), as redes que são estruturadas socialmente geram e organizam posições dos elementos constituintes, indivíduos e instituições que se estabelecem em diversos "níveis" de atuação. O acesso às diferentes possibilidades dessa estrutura depende da capacidade de gerar e interagir nessa rede de fluxos. Assim, "...a habilidade de gerar novo conhecimento e recolher informações estratégicas depende do acesso aos fluxos de tal conhecimento e informação." (Ibid., p. 26)

Encontramos, com isso, uma realidade instaurada na dependência do conhecimento que o indivíduo tem disponível para alcançar os mecanismos que sustentam a sociedade. Conseqüentemente, a participação efetiva nesse fluxo intercambiado nas redes de organizações fica na dependência das decodificações dos conhecimentos veiculados. E é exatamente nesse contexto, de criar possibilidades de acessos, que se instala, no nosso ponto de vista, a educação.

Visualizamos que a educação tem papel primordial nessa organização, pois é com a disseminação dos saberes universalizados que se ascende aos conhecimentos em constante dinâmica de transformação. O domínio e a tradução da maior quantidade de saberes permitirão decifrar os mecanismos que promovem sempre novas possibilidades de conexões no fluxo constante de conhecimento, tratando de admitir novas inter-relações.

Genericamente, a humanidade elabora instrumentos, artefatos, formas de comunicação e estruturas de convivência que são vivenciadas pelos diferentes grupos sociais. Associa-se a isto uma bagagem genética que juntos garantem a

permanência e existência humana. Essa estrutura é processada e adquirida pelas novas gerações através da socialização; e a isso podemos chamar educação.

Com o advento de estruturas sociais mais complexas, como as sociedades atuais, surgem formas diferentes de suprir as necessidades de subsistência dos indivíduos, formas especializadas diante da diversificação de tarefas e funções para satisfazer as exigências, como a educação sistematizada, vislumbrada no modelo que conhecemos de escola. A preparação das novas gerações perpassa pela condução dos novos indivíduos à participação no mundo do trabalho e na vida pública, delineando a função peculiar da escola "...atender e canalizar o processo de socialização" (PÉRES GÓMEZ, 1998).

Para PÉRES GÓMEZ (1998), a função da escola é concebida como conservadora, pois se caracteriza em reproduzir comportamentos, valores, idéias, instituições e formatos de relações que são importantes para a sustentação dos grupos. Nesse prisma, os indivíduos são meros espectadores, já que se prima pela manutenção do *status quo*.

Sob essa percepção, as facetas democráticas e de cidadania não se mostram agentes. São aspectos determinantes que legitimam a imutabilidade das estruturas. Essa concepção, para RIGAL (2000), é estabelecida em quatro dimensões: "cidadania tímida, acrítica, fragmentada e apática e consumidora cultural" (p. 186).

Na nossa visão, essa dimensão leva a uma desumanização dos propósitos da educação e da escola. Os indivíduos ficam reduzidos a sujeitos segmentados que fazem parte de grupos, de classes etc. São consumidos pela imposição de situações estagnadas e conformados com a manutenção da dominação presente. Essa abordagem supõe que "O conhecimento e os saberes que são transmitidos são

fundamentalmente como objetos assépticos de consumo cultural, não de apropriação crítica. A contrapartida disso é um sujeito pensado como agente passivo, adaptado e adaptável." (Ibid., p.185)

Entretanto, essa tendência conservadora se choca com os que buscam modificar essas características. Isto propulsiona um conflito nas instâncias complexas da sociedade que buscam um equilíbrio de convivência entre os diferentes elementos do tecido social.

Na esfera social, a educação deve ascender aos conhecimentos, aos comportamentos e às idéias que possam permitir aos indivíduos atitudes "livres", participativas e cooperativas, na ótica da responsabilidade compartilhada. Porém, na esfera política desse mecanismo, verifica-se que há primazia aos que detém maior propriedade econômica, o que evidencia uma tensão: os mesmos direitos não são exatamente para todos.

Ao menos em aparência e no terreno teórico se manifesta uma grande contradição entre a sociedade que quer para seu funcionamento político e social a participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados por direito como iguais, e essa mesma sociedade que na esfera econômica, ao menos para a maioria da população, induz à submissão disciplinada e à aceitação de escandalosas diferenças de fato. (PÉRES GÓMEZ, 1998, p.20)

Nos diferentes elementos estruturais que se configuram socialmente, pode-se observar que a forma implícita ou explícita de uma ideologia de valores hoje rege o que a escola transmite e consolida. Nota-se o individualismo, a competitividade e a dificuldade na formação da solidariedade, que podem estar introjetados na igualdade formal de oportunidades e na desigualdade inicial dos que sustentam esse mecanismo.

Vale ressaltar que a educação sistematizada e organizada nesse modelo de escola que conhecemos, desde a sua origem, foi marcada como instrumentalizadora da ideologia vigente e elemento mantenedor da sociedade delegada em níveis, classes. À medida que os sistemas econômicos foram se solidificando, as organizações e estruturas educacionais também tomaram corpo na mesma perspectiva.

O discurso da Modernidade foi "imitado" também na escola. O centro das idéias de justiça, igualdade e distribuição de saberes delineou as narrativas educacionais na perspectiva de um sujeito histórico racional, autônomo e livre. Diversos fenômenos surgiram no decorrer da história da humanidade que demonstram o trajeto do fracasso dos ideais até então sustentados. A alienação, a exclusão, a burocratização e a exploração, entre outros, marcam a fragilização desse processo.

Essa estrutura incorporada no sistema educacional assume os dispositivos ideológicos de ser "democraticamente para todos", numa sociedade que desconsidera a diversidade do ser humano, em todas as suas instâncias. A escola depara-se com uma situação conflitante que advém das contradições disseminadas.

Enquanto propulsora de atitudes e articuladora dos mais diferentes conhecimentos que podem abrir acessos autônomos e responsáveis, a escola se choca com a incorporação da submissão do mecanismo ao mundo do trabalho. Isso culmina no detrimento do papel da escola, pois ao passo que se dispõe no corpo de idéias perspectivas de ascensão a um cenário de possibilidades de oportunidades iguais, a realidade concreta desmascara essa amplitude no momento em que visualizamos a aceitação da equiparação do ponto inicial dos indivíduos nesse mecanismo.

A escola é marcada pela arbitrariedade de aceitar a diversidade e cultuar a homogeneidade. Legítima essa ótica homogeneizadora que é marca de um processo social de contradições e de negação da própria individualidade do homem.

A análise crítica da realidade é um primeiro passo para entrever as contradições entre a realidade social e os valores de uma educação na medida da pessoa. A diversidade deve apostar na introdução da análise e na denúncia dessas contradições e estabelecer caminhos para um trabalho transformador... (IMBERNÓN, 2000 p.88)

Adotar a lógica da diversidade nas diferentes matizes que configuram a escola pode ser um caminho para substituir a homogeneidade arraigada no sistema. Mas essa tarefa de romper com essa tensão entre a reprodução e a mudança está condicionada à utilização do próprio conhecimento que adquirimos nesse mesmo mecanismo educacional no qual vivemos.

Escola:

Que Universo É Esse?

A grande maioria das escolas que conhecemos hoje se organiza na lógica da uniformidade de currículo, ritmos e métodos para atender a todos os alunos. Os precedentes dos alunos, tais como família, ambiente, grupo e comunidade em que vivem, experiências anteriores, entre outros, ficam longe da cultura acadêmica.

O modelo que prevalece consagra a desigualdade e a injustiça porque se reafirma nas capacidades, atitudes e pautas de conduta, padronizados em virtude da quantidade e não na qualidade das experiências e intercâmbios sociais que os indivíduos apresentam. Existe uma apropriação da visão classificadora e competitiva que rege as práticas escolares.

Nesse modelo uniforme de processo, os indivíduos são igualados para que a partida se inicie no mesmo ponto e patamar para todos. No desenvolvimento do processo, vemos que a educação está condicionada a transmitir e distribuir informações e conteúdos similares para todos. Porém, está contaminada pela ótica uniforme e obrigatória que consagra a discriminação, a exclusão e a desigualdade.

Mesmo que se fomente uma aprendizagem individualizada nessa estrutura, as mesmas atitudes formais de avaliação e classificação serão utilizadas, de modo que a pluralidade inicial irá emergir. A concepção de uma educação para todos dentro dessa estrutura é parte de um discurso que nivela todos os alunos, num marco de partida homogeneizador.

O acesso à escola para todos, que instiga o desenvolvimento igual das capacidades também para todos, não permite atender realmente a cada um desse todo/todos, pois permanecer no processo é perspectivar uma igualdade na

diversidade, sustentado pela normalidade que prevalece na educação. Os indivíduos e/ou grupos que advêm de famílias ou comunidades bem diferentes da "cultura" da escola, com certeza, estarão fadados a consagrar o insucesso.

Para DUARTE (1996, p. 1), o papel da educação escolar na formação do indivíduo é o "...de mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social do indivíduo...". A observação do autor deixa claro que a educação é para o indivíduo singular, pois deve estar vinculada ao conhecimento público histórico perfilado no contexto individual de cada aluno.

Essas considerações trazem como premissa as diferenças individuais e o entendimento de que os resultados da educação serão distintos no que se refere à previsibilidade de respostas, geralmente uniformes. As informações recebidas nos diferentes âmbitos da vida do aluno, nas suas interações e inter-relações, serão parte da construção, elaboração e reconstrução dos conhecimentos de cada indivíduo.

Isso nos leva a abstrair que o marco da educação, nessa compreensão, é a pluralidade, sendo que os resultados esperados só podem ser discutidos a partir da diversidade e do multiculturalismo. Podemos, então, identificar nesse processo o grau de autonomia que cada indivíduo constrói, organizando dinamicamente novos intercâmbios simbólicos e novas relações a partir das suas interpretações e interesses. Assim, PÉRES GÓMEZ (1998, p. 22) define que a função da escola está

...imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionada como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências supérfluas do *status quo* real – assumido como natural pela ideologia dominante –, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações.

Portanto, o indivíduo é um ser atuante no processo e legítimo nas suas reflexões, o que torna suas ações, nas relações que estabelece, autônomas e co-responsáveis, pois sua presença ultrapassa o âmbito da conexão asséptica porque oferece o desencadeamento de possibilidades diversas. A educação com essa ótica passa pela via da mediação e reconstrução do conhecimento, condicionada à crítica, reflexão e diversidade de possibilidade de aplicação e direcionamentos. Então, o discurso da homogeneidade como ponto de partida parece não ser mais sustentável.

Outro aspecto importante é que a igualdade de oportunidades que tem sido bandeira das escolas se desfigura quando observamos que seu papel não é exatamente esse, e sim o de atenuar os efeitos das desigualdades que marcam a inserção dos indivíduos nesse processo. A educação nos dias atuais, segundo PÉRES GÓMEZ (1998) deve se concretizar em dois eixos: organizar o desenvolvimento da função compensatória das desigualdades de origem, estando atenta para a diversidade e provocar e facilitar a reconstrução e reelaboração dos conhecimentos da criança, considerando o contexto no âmbito escolar, paralelo e anterior à escola.

Isso evidencia que o conhecimento é sempre fruto do seu próprio tempo e tem a dimensão do espaço entorno de cada um. A complexidade que envolve essa dinâmica é marca da nossa autonomia como ser. O que cada um de nós é, ou poderá vir a ser, ou melhor, o percurso de nossa vida, só será possível de ser visto pelas nossas próprias releituras circunstanciais.

Nessa perspectiva, a educação da atualidade parece se transformar em instância dinâmica, deixando aquele velho 'jargão' da formação — instrução. Necessita assumir o sentido de propulsora da auto-organização, no qual o construir, o gerir e o criar dimensionam uma nova configuração.

Numa sociedade como a dos dias atuais, na qual a velocidade e a avalanche de informações disponibilizadas são sustentadas pela ética do útil e do supérfluo ditada pela regência do poder econômico corroendo-nos, a educação tem um papel primordial de instigar a autonomia dos indivíduos.

Contudo, deve-se ressaltar que a autonomia do indivíduo não significa atuação individual. O sentido de autonomia está relacionado com a possibilidade de decisão versada no contexto de responsabilidade e competência para tal. Nesse sentido, a autonomia está intimamente ligada à criação de premissas que possibilitam decifrar e discernir elementos que configuram os diferentes conhecimentos que possam atender as exigências individuais de cada pessoa para poder analisar, refletir, opinar, adaptar, criar e dar continuidade aos processos pertencentes.

Essas considerações perfilam a disponibilidade e mobilidade da aquisição de conhecimentos, tornando-as transponíveis para as mais diversas situações. Isto é muito diferente da noção de acúmulo de conhecimentos. Por mais que se possa imaginar que existe a possibilidade de permeabilidade, aqui, o eixo da reflexão é a negação do acúmulo, pois entendemos que, com a compreensão de processo dinâmico, não há possibilidade de acessar o que foi apreendido, mas somente aquilo que é circunstancialmente adaptável e transponível.

A transformação do conhecimento em dispositivo sensível para o desencadeamento de novas aprendizagens resulta inicialmente da porção significativa que o indivíduo atribuiu ao conhecimento. Os recursos que foram sensibilizados para que os saberes fossem "fixados" passam pelo diálogo entre motivação, singularidade do indivíduo e sentido da atribuição do próprio significado que o indivíduo "enxerga" no conhecimento.

Para PERRENOUD (2000, p. 72), esse contexto é construído e instigado com a participação dos envolvidos, pois a " construção de sentido não é inteiramente ditada pela cultura do ator, evolui com a situação, ao sabor das interações."

Por mais clara que esteja, toda veiculação de saberes passa pela via do "individual", no sentido da unicidade dos participantes. Existe o respeito ao que é próprio do indivíduo, porém sem cair no individualismo. Isso implica numa mudança de mentalidade, pois a condição excludente e interpenetrada é descartada totalmente. Os envolvidos são presentes com gostos, sabores e saberes diferentes e sensíveis para estabelecer possibilidades.

Com isso, concebe-se o ser humano engajado no entorno, implicando num reconhecimento da interdependência e coexistência dos elementos que participam do sistema. Dessa maneira, prevalece a compreensão de complexidade, em que os conflitos, as conquistas e os desenvolvimentos são partes de um mesmo universo que se auto-organiza. O diálogo vivido é que serve de combustível para reconstruções e reelaborações. Para STREIDER (2000, p. 47), esse tipo de proposta auto-organizativa afasta o

...perigo da queda num individualismo solipsista, uma vez que a auto-organização significa que o ordenamento da estrutura e da funcionalidade deixa de ser imposto pelo entorno para se constituir a partir e dentro da organização viva. Implica não o afastamento, nem o isolamento do entorno, mas o constante interagir, sem permitir um determinismo dependente para organizar-se.

Todavia, podemos observar que existe um impasse entre a escola que conhecemos e atualmente vigora e essas novas requisições. Os sistemas educativos surgem sempre de forma atrasada diante da velocidade dos sistemas de informação e propagação de novos conhecimentos. Isso leva o sistema educativo a se deparar

com uma crise diante das premissas atuais. Para RIGAL (2000), a crise em que a escola se encontra é manifestada sob três aspectos:

- falência na constituição de sujeitos políticos;
- pela liquefação de seu monopólio cultural;
- dificuldade de reconversão diante da dinâmica da produção científica e tecnológica.

O modelo atual tem uma profunda ligação com a realização mundial do capital, que estrutura-se sob a égide da funcionalidade, da utilidade imediatista, na qual a ética vigente é utilitarista. A escola cumpre o papel de organizar-se para esse fim tendo como consequência o enaltecimento do melhor, do mais forte, e o investimento naqueles que mais se adequam ao modelo. Aos que não estão exatamente dentro desse perfil, resta a exclusão e a posição de coadjuvantes no mecanismo que flui o sistema.

Observamos que a pauta que rege nesse perfil de ensino é fundada na relação intra-individual. Os personagens são planejados para serem meros espectadores, consumidores de uma mentalidade fixada na absorção das diretrizes do sistema econômico. Somos todos espectadores, e quase nunca atores. Desaparece praticamente a possibilidade de autonomia.

Entretanto, com a configuração da crise escolar, hoje visualizamos que a vinculação direta entre escola e economia, que caracterizou o deslocamento da educação da esfera Estado para a esfera privada, depreciou a formação de cidadãos autônomos e críticos, em função da manutenção e sustentação da ordem imposta.

À medida que a educação perde autonomia, proporciona uma contribuição funcionalmente eficaz para a realização dos interesses de setores econômicos dominantes; enquanto subalterniza o objetivo político, também contribui para o estabelecimento de uma democracia restrita. (RIGAL, 2000, p. 184)

Isso faz com que a própria escola perca autonomia, estando à mercê das tomadas de decisões administrativas do gerenciamento dominante, o governo. Percebe-se que, nesse contexto, os envolvidos no processo funcionam como uma roldana, na qual transita o que é controlado pelos "pesos econômicos".

Já num projeto crítico de escola, engajada na visão sistêmica e processual das interações que nela se findam, a potencialização da autonomia está na maximização das possibilidades das unidades participantes. Há a valorização dos aspectos humanos, como agentes e atores de uma nova ótica. Existe a concepção de um estado inacabado, emancipatório e com autonomia para tornar os sujeitos protagonistas na história da sociedade.

O desenvolvimento de cada um dos envolvidos se dá pela participação cooperativa interativa no processo vivido. Com esse contexto, as autonomias assumem relevância e condição necessária para o *continuum* do sistema.

Esse aspecto é importante para a compreensão da educação atual, pois configura a aprendizagem de forma dinâmica, sem unilateralidades. Portanto, não há, nessa visão, espaço para concepção de processo de aprendizagem que não tome como referência as unidades (indivíduos, ambiente, circunstâncias) envolvidas.

A potencialização dos indivíduos traz à luz alguns aspectos do sistema de ensino, e a compreensão da concepção de individualização do ensino enquanto processo e não como ensino individual sinaliza perspectivas nesse sentido. Entendendo a individualização a partir de BISHOP (1977), na qual alunos envolvem-

se em atividades adequadas ao seu estilo de aprender, verificamos que o foco versa-se para o poder de opção do indivíduo. Porém, não vemos que é uma propriedade optativa polarizada somente no aluno, mas permitida aos envolvidos no processo, daí uma certa autonomia e imprevisibilidade.

Ainda nessa perspectiva, RODRIGUES (1998) clareia que a individualização nos remete vislumbrar processos educativos sinalizados pela provisoriedade, maleabilidade e circunstância, tendo como cerne a diversidade e a complexidade das relações e a unicidade do ser, frente às possibilidades diversas das significações que atribuímos na aprendizagem. Entretanto, muitas são as unidades participantes do momento da aprendizagem. São elementos circunstanciais próprios do processo: o momento concreto e as adjacências objetivas e subjetivas que perfilam o contexto processual.

Desta forma, a educação perpassa pela dinamicidade da vida que se pauta na permissividade das possibilidades de ação. Para tanto, dispomos de unidades, tais como grupos, pessoas, saberes e conhecimentos, que permitem se conectar para que haja fluxo e novos engajamentos.

Criar, reelaborar, permitir novas unidades que possam estar acessíveis para ser acionadas é instigar no indivíduo a semente de aprendizagem de novos conhecimentos, considerando a complexidade abarcada por esse mecanismo processual. Para esse acionamento de alguns determinantes e potencialidades desencadeadoras de novos conhecimentos, alguns autores vêm utilizando o termo competências.

MACHADO (2001) esclarece que esse termo não é novo e que, de tempos em tempos, retorna. Para nós, o importante é compreender que competência não está orientada pela ótica de satisfazer a perspectiva de um resultado. Não significa

capacidade para atingir determinado objetivo, mas preconiza a maleabilidade em tornar as opções em decisões próprias, a partir das significações que atribuímos. A esse respeito, numa entrevista cedida à Revista Educação, Nilson Machado pontua que:

A idéia de competências tem três ingredientes básicos. Primeiro: relaciona-se diretamente à idéia de pessoa. Você não pode dizer que um computador é competente; competente é o seu usuário, uma pessoa. Segundo: a competência vincula-se a idéia de mobilidade, ou seja, a capacidade de se mobilizar o que se sabe para realizar o que se busca. É um saber em ação. Aliás, da má compreensão desse aspecto vem outra crítica, a de competência como mero saber fazer algo. Agir é mais que fazer. "Ação" é uma palavra com uma dignidade incrível.
(...) a competência sempre está restrita a certo âmbito. Sempre há um limite. Não dá para ser competente para o que der e vier. A competência sempre é exercida dentro de um contexto. (MACHADO, 2001, p.8)

Ao referir-se à competência, o autor anteriormente citado parece contemplar a concepção de autonomia do indivíduo na permissividade de novos saberes de acordo com sua singularidade. Nesse sentido, a tentativa de construir competências perpassa pela aceitação de entender o indivíduo a partir do que ele é, na sua concretude circunstancial, e o que ele sabe tacitamente. Assim, o entendimento de competência passa pelo viés da compreensão de indivíduo engajado no entorno ambiente, por uma visão de educação e mundo como ente desse processo universal.

Entretanto, a competência dos indivíduos tem sido pensada na perspectiva de capacitação para fazer algo. Isso recai sobre a visão de escola que já foi abordada anteriormente, na qual os princípios econômicos ditam o tipo de capacitação que necessitam e almejam para suprir o sistema. Dessa forma, criam-se mecanismos no âmbito da educação que circunscrevem no mesmo sentido.

Assim, retorna-se às diretrizes da educação, pois se cria o controle da "qualidade" do ensino a partir dos resultados esperados. O trabalho educativo passa a servir, dentro de um modelo disciplinador, como acompanhante dessa lógica que rege o processo total, desde o aparato instrumental e humano até os ideais que subjazem a educação.

Novamente, emerge a noção de conflito que há no sistema escolar. As competências que têm sido enaltecidas e buscadas por tantos, na maioria das vezes, não passam de articulações do poderio dos dirigentes. A qualidade aceita socialmente como nível de excelência no ensino é, geralmente, a qualidade que serve ao sistema.

Na sua dinâmica institucional, a escola está intrincada em uma organização e uma estrutura de produção que não estão atadas aos conteúdos escolares, mas são efetivamente os verdadeiros vetores da escola. Os alunos são habitualmente expostos aos processos de medição como se isso fosse sinônimo de qualidade das competências conquistadas. Nessa perspectiva, a qualidade, prosperada e quantificada, não dá conta de avaliar o acesso ao conhecimento nem tão pouco da transposição do mesmo, pois a educação não consegue processar essa dinamicidade.

Existe uma confusão entre o que impera enquanto concepção de qualidade na educação e concepção de competência dos envolvidos no processo educativo. Refletindo, podemos considerar que "A qualidade não está associada à promoção de uma competência selvagem que 'facilite' um melhor rendimento escolar." (RIGAL, 2000, p. 185). A qualidade está atrelada aos instrumentos que provam a disponibilidade de acesso ao conhecimento.

Apesar disso, os alunos, entes atores desse processo, não são "diretamente tocados", pois os fins da escola estão sustentados pelo investimento

que se faz nos indivíduos que irão manter o processo (econômico) ativo, de modo que o que se pretende é o adestramento das competências que atenderão os propósitos econômicos.

É possível visualizar que as competências e autonomias acabam sendo restritas, daí nossa preocupação em evidenciar as particularidades dos indivíduos envolvidos, de modo que se reestruturem sentidos para a educação a partir dos significados que atribuem seus próprios atores. Isso deve acontecer com a preocupação de dotar os indivíduos de uma noção do sentido que eles têm num sistema global, conscientizando-os de sua autonomia e potencialidade na construção de novas realidades.

Com essa mesma perspectiva, RIGAL (2000, p. 189) ressalta que a escola tem a função de ser

Produtora de sentido, ao facilitar que cada indivíduo reconstrua conscientemente seu pensamento e ação por meio de um processo coletivo de descentralização e reflexão sobre a própria experiência e a dos demais e tenha autonomia intelectual para analisar criticamente os processos e os conteúdos socializadores recebidos e articula-los em um âmbito totalizador.

Refletindo sobre o abordado até o momento, é possível ver que existe um grande desafio para os envolvidos em analisar e construir a educação. Não há mais como negar que as esferas educacionais estão carentes de uma cultura crítica que seja orientadora de uma nova dimensão. São choques constantes entre a realidade dos envolvidos e a ótica vigente.

O plano público da humanidade tomou a dimensão de privado e tatuou a desvalorização da autonomia de cada unidade individual que temos nesse mundo. Existe um sentimento de impotência e competitividade que vem imperando na

sociedade, solidificando um individualismo exacerbado nos indivíduos. Isso leva ao afloramento das exclusões e das desigualdades.

Existem pluralidades de sentidos e uma grande diversidade de culturas que configuram uma gama heterogênea de estruturas nas sociedades, que não se sustentam mais pela ótica da homogeneidade. A visão sistêmica das análises das práxis que vigora precisa superar a noção de "roldana" e necessita assumir o papel superlativo que os indivíduos têm, maximizando as possibilidades e dando sentido às competências de cada pessoa.

Somos unidade de um sistema no qual temos a possibilidade e autonomia para gerar e/ou fluir os saberes para um projeto menos alienado e excludente que o atual. Essa construção de novas possibilidades está na concepção de gerir as mais diversas relações e transposições no meio em que vivemos.

Entendendo que somos seres engajados num sistema mais amplo que vige e que projeta ideologias e, dentro delas mesmas, nos constituímos, as "frações" — unidades — na escola vêm se eximindo da transformação dessa estrutura em função das práticas interventivas que se consubstancializam. Isso remete questionar de que forma o pensamento excludente vem coagindo as inter-relações na escola e as organizações educacionais, que acabam por perfilar na classificação dos indivíduos em engajados e excluídos do sistema formal de educação.

Se a nossa preocupação se instala nas práticas educativas que vigoram no âmbito da educação formal, é interessante resgatarmos o universo da escola para compreendermos a institucionalização dos processos que nesse ambiente se vivificam.

O termo escola, segundo ESPÓSITO (1991), é de origem grega e designa estabelecimento público ou privado onde se ministra sistematicamente o ensino

coletivo. Percebe-se que o termo coletivo refere-se ao que compete a muitos e que, de certa forma, como esclarece essa autora, se opõe a próprio. Nessa mesma linha de raciocínio, evidencia-se também que, sistematicamente, relaciona-se com metódico, ordenado. Assim, da correlação entre os aspectos terminológicos que definem escola, sinaliza que a esfera escola "...é uma instituição peculiar que visa à estabilidade, onde se ministra a muitos, metodicamente, um determinado conjunto de doutrinas, leis, princípios que regulam um sistema." (Ibid., p. 18)

Considerando que as raízes históricas do ensino escolar, as quais se consubstancializaram com o registro da escrita, deram-se no sentido da manutenção e disseminação dos engendramentos reguladores da vivência social, verificamos que a concepção ideológica na escola se promulgou desde sua origem. Pode-se observar também que com a intenção peculiar de tornar público o que, de certa forma, era dimensionado no campo da permanência da coesão do privado, a escola subestimou, no seu contexto, a pluralidade imediata dos indivíduos.

A partir dessa articulação de permanecer como instrumento de um imaginário igualitário para todos, no qual o acesso escolar seria irrestrito, pode-se perceber que habita um amplo jogo de poder que desconsidera as desigualdades e diferenças, pois se salienta que todos estarão diante do "mesmo conjunto de doutrinas, comportamentos, leis etc." que serão incorporados.

A normalização e a igualdade parecem instalar-se com a presunção de sucumbir à diversidade, não somente diante da pluralidade dos indivíduos, mas, também, nas diferentes ascensões que os mesmos possam almejar. O plural e o diverso nessa ótica não estão presentes na escola, nem na sua concepção e nem nas suas perspectivas.

Analisando a instituição escola, verificamos que, à medida que foi consolidando e "cristalizando" o sistema capitalista, sua estrutura organizacional, sua designação, se constituiu um mecanismo social que circunscreve as mesmas perspectivas. Ao "difundir" uma ideologia dominante, ela legitima uma sociedade de classes que se organiza nas diversas esferas sociais no mesmo modelo, pois nele, as unidades, nós, somos concebidos, criados e construídos.

A disputa que se dá na articulação dos propósitos escolares é organizada a distância daqueles que mais necessitam desse espaço "fictício" democrático. As alternativas que "sobram" para a maioria das pessoas são permitir a formatação e o acesso "dócil", firmado principalmente pelos mecanismos que perfilam as práticas escolares.

Esse espaço de conflito que é gerado confirma a extorsão das ações discriminativas e repressivas. Isso vem se consolidando com a discrepância de propósitos objetivados pela escola com relação à dinâmica atual da vivência cotidiana.

Na atualidade, a demanda social vem questionando continuamente a estrutura escolar, pois o mundo da escola não está restrito apenas a ela. Há repercussões devastadoras no seio social das atitudes e ações educativas veiculadas na escola, tais como se pode observar nas opções metodológicas avaliativas.

Como afirmam diversos autores, uma reprovação, ou melhor, uma despadronização perante o modelo proposto, designa não somente um insucesso acadêmico, mas, sim, um insucesso na vida. Como seres atuantes diretos no âmbito da escola que são, os professores precisam refletir sobre os processos nos quais estão imersos, para que suas verdades e dogmas não se perpetuem como sinônimos de estandartes, defendidos como bandeiras de uma sociedade.

No contexto significativo que lhes cabe, precisam ter ciência suficiente para entenderem que suas atitudes dimensionam amplitudes, mas, geralmente, escondem as profundidades das intenções do mecanismo escolar. Assim, no ambiente social, suas ações devem ser contextualizadas na perspectiva de que

...a diversidade não pode ser entendida como simples ação que facilita a aprendizagem dos alunos com ritmos diferentes de maturidade; não é unicamente a apresentação de estratégias didáticas alternativas para estimular os alunos desmotivados; não é apenas a incorporação de ferramentas educativas adequadas para cada realidade acadêmica individual; a atenção à diversidade deve ser entendida como aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, como uma forma de ver a realidade social defendendo ideais democráticos e de justiça social. (IMBERNÓN, 2000, p. 83)

É possível verificar que a estagnação das práticas educacionais está cristalizada em seus diversos modelos, pois parece estar calcada no pressuposto do tempo hierárquico e cronológico. As ações consubstancializam na linearidade do antes, durante e depois, o que não está dimensionado na noção dinâmica e circunstancial dos processos que emergem nas relações.

As opções metodológicas, na sua grande maioria, ainda não abarcam isso, de modo que o que podemos visualizar são atitudes momentâneas de caráter abstrativo que demarcam um trajeto construído de forma paradoxalmente contextual. Essa percepção induz uma reflexão específica, de que forma presencia-se um racionalismo seletivo nas ações educacionais. Isso canaliza as considerações para a dinâmica avaliativa que se finda no meio escolar, as avaliações.

Educação Física:
Um Breve Panorama

Ao longo de sua história no nosso país, a Educação Física sempre respondeu aos diferentes determinantes sociais, políticos e econômicos vigentes. Entretanto, pela sua própria constituição enquanto área, sua configuração se dá pelas inter-relações com a promoção da saúde, com o mercado de trabalho, com a busca de uma identidade científica e/ou com a preocupação de revesti-la de procedimentos pedagógicos próprios que dêem sentido à cultura corporal de movimento no âmbito escolar.

As pulsões conflitantes de inquietação de muitos de nossos colegas professores e estudiosos da área marcam, há tempos, uma crise que se pode dizer constante na Educação Física e instiga questionamentos que vão desde o significado do seu ensino às questões sociais.

Tentando compreender como se processa essa área no campo científico, GAMBOA (1994, p. 38) aponta para uma concepção que delinea a Educação Física como uma ciência que tem "...seu objeto de pesquisa a ação, a prática, a práxis, respeitando suas especificidades...". Considera, ainda, que a forma concreta em que se dá essa ação é o movimento, a motricidade, e buscam-se novas possibilidades e dimensão para compreensão do seu objeto de estudo.

Assim, tomando a Educação Física como uma ciência da prática e da ação, e que, como salienta o mesmo autor, tem na ação e na prática o "...ponto de partida e chegada a motricidade ou movimento humano ou a corporeidade...", podemos verificar que sua natureza não é material, pois sua especificidade está no processo da atividade, ou seja, no ato de correr, saltar, jogar, dançar etc. (Ibid., p. 39).

Parece que, nesse sentido, estamos falando da própria natureza humana, na sua magnitude vivencial, em sua relação com o entorno. Logo, depara-se com o privilegiado contexto do homem interativo, de modo que a análise da Educação Física perpassa pela observação do humano nas esferas circunstâncias que perfilam suas relações nos distintos espaços de atuação da área.

Para SANTIN (1987, p. 26), "O homem é corporeidade, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença (...) O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora. Aqui, justamente, nesse espaço, está a Educação Física."

Compreende-se que a concepção de homem que se desdobra, conhece e busca, através do lúdico e das diferentes manifestações culturais, representa exatamente o contexto processual do homem e de seus atos. Entretanto, torna-se interessante refletir sobre essa possibilidade de visão, porque pode nortear nossas considerações no que se refere às diferentes abordagens de análise do movimento no próprio contexto da Educação Física, situação essa que parece uma "marca" na identidade da área.

As flutuações perceptíveis em muitas outras áreas, com a tomada da dinâmica da evolução das diferentes pesquisas científicas e a necessidade de diferentes articulações do conhecimento sobre determinado fenômeno, situa uma Educação Física "articulada". Porém, o que nos parece um dado promissor, para muitos, pode soar como falta e/ou comprometimento de sua identidade.

Para nós, interessa focar o quanto essa possibilidade de diferentes arranjos para a questão do movimento pode dimensionar possibilidades e perspectivas. Nessa ótica, visualizamos que a Educação Física tem essa maleabilidade eminente no seu próprio cerne.

Porém, muitas dessas flutuações nas análises realizadas na área passam pela incorporação das visões de outras áreas, sem que migrem os saberes abstraídos novamente para a Educação Física. Portanto, devem ser ressaltados os motivos pelos quais se buscou abarcar diferentes focos de análise, clareando os diferentes objetivos que pressupõem as análises.

É possível compreender que os espaços de discussão e conhecimento tendem a ser interdisciplinares, pois, há muito, a segmentação vem sendo percebida como insuficiente. Sejam quais forem os referenciais adotados nos conhecimentos articulados pela Educação Física, devem justificar suas abordagens nos diferentes contextos nos quais se pautam. É a partir dessas considerações que nossa intenção é pontuar o espaço no qual pretendemos discutir a Educação Física — a escola.

A Educação Física na escola cria, persegue, instiga e realiza valores que são intrincados na cultura escolar, onde se instalam conflitos e tensões que se exploram e se transformam. Para entendermos essa dinâmica, há que se compreender o contexto histórico socialmente construído nesse espaço, pois lá existe uma dinâmica que se processa conforme a sociedade constrói e constitui os homens, suas intenções e ações e, conseqüentemente, a Educação Física nesse espaço.

Tendo em vista as várias abordagens presentes no âmbito da Educação Física escolar, visualizamos que todas se inclinam para o diálogo com determinados valores que denotam uma rede de significações que configuram um complexo processo de existência. Logo, as abordagens tomam corpo e assumem a formação de determinado tipo de homem, à medida que seus eixos de discussões sustentam suas próprias intenções num dado momento histórico.

Não é a intenção dessa pesquisa aprofundar as considerações sobre as diferentes abordagens que fazem parte do universo da Educação Física. Pretende-se tecer comentários sobre algumas dessas abordagens — as mais representativas e as que parecem mais próximas do cotidiano escolar — para que se possa compreender a dimensão da temática no âmbito educacional. Dessa forma, o percurso histórico da Educação Física torna-se importante por entendermos que a proposta dessa pesquisa somente produzirá algum sentido se for clareada a trajetória que culminou o momento atual da Educação Física, a partir de um contexto historicamente situado.

Os diversos modelos que surgem na trajetória da Educação Física sinalizam um significativo anúncio de mudanças que produz variadas perspectivas na própria área. Os diferentes momentos históricos vividos vislumbram as interconexões políticas e ideológicas presentes, bem como seus desdobramentos na compreensão de homem diretamente relacionada com as formas de manipulação presumíveis pelas próprias ações e atitudes na escola.

A Educação Física surge na escola no Brasil com a reforma Couto Ferraz em 1851, de acordo com DARIDO (1999). Apesar desse marco, foi somente na década de 20 que realmente foi incluída a Educação Física nas escolas, aparecendo freqüentemente com o nome de ginástica. Começa, nessa época, a ser possível visualizar a valorização dos hábitos de higiene e saúde instigada pelo movimento higienista liderado pela medicina. Para BRACHT (1999, p. 73),

...o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborador na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

Posteriormente, com o surgimento das fábricas, os modelos de "cidadãos" deveriam ser circunscritos para servir a demanda das indústrias e da prosperidade da nação. É interessante que se observe como a escola serve a esses mecanismos como veiculação de propósitos.

Se o contexto citado anteriormente for analisado, é possível verificar que o conhecimento que dimensiona a escola e, conseqüentemente, a Educação Física nesse espaço predita as formas de atuação, seleção, organização e sistematização dos próprios conteúdos veiculados. Assim, nos modelos já citados, observa-se que o projeto de escolarização foi moldado para pessoas que satisfaziam os requisitos que sustentariam os próprios modelos. Sendo assim, os que não se ajustavam eram "reajustados" em outros espaços, como instituições de caridade e filantropia de cunho público e privado que estavam em plena expansão no país, principalmente para o atendimento de pessoas comprometidas mentalmente. (BUENO, 1993)

Com as grandes guerras, o modelo militarista impera na escola, produzindo corpos que podem sustentar embates e confrontos. É possível, nesse momento, reconhecer que as práticas seletivas e excludentes impregnam a Educação Física. O professor é uma figura central na ordem e na instrução, servindo como modelo rígido. Esse momento pode ser reconhecido pelas práticas extenuantes, baseadas nos movimentos repetitivos, padronizados, e homogeneizantes, influência dos métodos ginásticos importados das grandes potências mundiais.

Com a influência das idéias do movimento Escola Nova, pós-guerra, nota-se uma tímida tentativa de resgate ao respeito à personalidade das crianças, de modo que se enfatiza o aprender através do fazer. Porém, com a ditadura militar, observa-se a ascensão do esporte, pois, com ele, o país poderia ser promovido em competições internacionais. A partir de então, o esporte passa ser o objetivo e o conteúdo da escola, e a figura do professor deixa de ser instrutora e assume um perfil de treinadora (DARIDO, 1999).

O ensino diretivo, centralizado no professor e seletivo, desenha as propostas desse momento em que o eixo paradigmático é a aptidão física. Para MARCASSA* (1999, p. 143), esse modelo pode ser nomeado de Tradicional, pois "...tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões...".

Para OLIVEIRA (1999), esse momento postula a perspectiva de alto rendimento, na qual a aptidão física, como padrão de referência nos planejamentos e avaliações, é ditada inclusive pelo Decreto n. 69.450/71 e pela Lei n. 6.251/75, a qual estabelece: "...o aprimoramento da aptidão física da população..." como o objetivo básico da Política Nacional da Educação Física.

Com certeza, a marca da exclusão no contexto da Educação Física está explicitada no seu percurso histórico, na medida em que podemos observar que as

* Vale ressaltar que essa autora faz uma análise sobre as propostas metodológicas voltadas à Educação Física a partir do trato do conhecimento nas diferentes abordagens da organização e da normatização escolar. No caso do ensino Tradicional, baseia-se nas considerações de CHARLOT (1983), a qual define a pedagogia Tradicional como o saber por acumulação e, por isso mesmo, denuncia a passividade da inteligência na aquisição dos conhecimentos. Marcassa aponta, ainda, que, nessa abordagem, "... autoridade, orientação, os procedimentos e os conteúdos de ensino se concentram no professor — guia competente do processo de educativo." (p.143) In: MARCASSA, L. P. Do ponto de vista da prática cotidiana da Educação Física, quais as metodologias de ensino predominantes e seus referenciais teóricos adjacentes? *Revista Motrivivência*. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, ano XI, n. 13, p. 139-150, 1999.

ações da área na escola circunscrevem-se nas questões da habilidade motora e nas resultantes das relações de gênero (Ibid.).

Até esse momento, o que se pode observar é que o modelo mecânico-esportivo caracteriza a Educação Física. É possível visualizar que a ênfase paradigmática que voga nessa perspectiva é a relação produto — processo no ensino. Para o COLETIVO DE AUTORES (1992), o significado evidenciado da Educação Física nesse momento é a meritocracia. Observa-se que existe a preocupação centrada "...na quantidade e exatidão de informações que o aluno conseguia reproduzir nos testes e provas práticas realizadas individualmente. O professor, ao avaliar, fortalece o controle que a ideologia dominante tem sobre as consciências dos alunos." (OHLWEILER, 1992, p. 94)

A avaliação por si própria é vista nessa abordagem como um processo, de modo que permanece uma posição acrítica e técnica, na qual as habilidades são requisitadas conforme padrões pré-estabelecidos, como os testes esportivo-motores. O surgimento de grupos habilidosos e não habilidosos é fatal com esse tipo de enfoque, pois as margens que demarcam o processo ensino/aprendizagem se desenvolvem com a perspectiva de polarizar os valores de eficiência e competitividade eminentes no regime político-econômico daquele momento. Isso se dá de maneira formal, através de medidas e avaliações que culminam na seleção e classificação dos mais fortes, habilidosos, e velozes e, conseqüentemente, nos eliminados e excluídos, já sistematicamente segregados informalmente durante as aulas.

Assim, as "competências" dos indivíduos são inatas e desenvolvidas para um fim. É interessante que se reflita, ainda, que a concepção de homem presente nas práticas perfiladas metodologicamente por essa visão é a crença no potencial

individual de cada pessoa, sobretudo no esforço pessoal para conquistas e recompensas posteriores. Isso firma um discurso oculto presente e pautado na dependência do progresso social que se faz a partir de esforços individuais. Para OLIVER (1999, p. 169), essas práticas escolares "...favorecem a construção de um individualismo narcísico em que o indivíduo acredita que tem o controle total da própria vida e que o sucesso (e, conseqüentemente, também o fracasso) é de sua exclusiva responsabilidade, ignorando determinações dos jogos de dominação social."

Refletindo, é possível perceber que o indivíduo passivo, estruturado e modelado por normas (metas) de conduta, sem participação ativa, parece ser a perspectiva das ações e atitudes que formam essa abordagem. Pode-se ainda constatar que o indivíduo/objeto é ente de manobras e manipulações, pois a configuração se dá na descaracterização do indivíduo enquanto sujeito de um processo.

Em decorrência da crítica a esse modelo, em meados dos anos 80, nota-se o desenvolvimento de outras tendências na Educação Física, as quais, segundo CASTELLANI (1998), surgem pelos seguintes motivos: falta de sincronia do modelo educacional com a emergência dos novos tempos, no que tange a consciência dos homens com relação ao tempo/espço em que vivem, e a desfiguração do modelo de corpo, o qual nesse momento estava sendo secundarizado pela automação e moldado pela indústria.

Com a aproximação da Educação Física do âmbito universitário, observa-se que muitos dos docentes que visam a qualificação acadêmica passam também a buscar novas matrizes teóricas para as suas análises do movimento humano ou para a cultura corporal do movimento, sinalizando as críticas aos modelos esportivistas tradicionais. Isso se deu, segundo BRACHT (1999), com a entrada decisiva das

ciências sociais e humanas na área, o que impulsionou o chamado Movimento Renovador na Educação Física.

Num primeiro momento, vê-se que os estudos baseados no desenvolvimento humano entram em cena. Exemplo dessa abordagem pode ser visualizado nas propostas de Tani et al. e também na de Krebs, de acordo com BRACHT (1999). Torna-se pertinente ressaltar que essas abordagens dirigem-se a crianças de quatro a quatorze anos de idade, defendendo que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. A aula deve priorizar a aprendizagem do movimento e deve estar atenta às experiências motoras adequadas ao desenvolvimento e ao crescimento, para que se alcance a aprendizagem.

As avaliações parecem ser sustentadas pela observação da correspondência do comportamento motor aos níveis de habilidades. Para DARIDO (1999), não há menção quanto ao papel eminente do contexto sócio cultural nessa abordagem.

Já a Educação Psicomotora, preconizada na Educação Física por Le Boulch, impulsionou uma prática que tentou unir o desenvolvimento motor ao afetivo e cognitivo. Reconhecida e explorada por muitos até nossos dias, alguns autores conferem-lhe a crítica de que a Educação Física nessa abordagem não apresenta uma especificidade, subordinando-se a outras disciplinas. O movimento é apenas um instrumento, não sendo o movimentar-se um saber a ser transmitido na escola. (BRACHT, 1999)

Outra proposta que pode ser visualizada no interior da escola é a construtivista interacionista, baseada nos estudos de Piaget e apresentada por Freire por volta de 90. Considera as diferenças individuais e as experiências vividas, opondo-se à tendência mecanicista. Porém, é considerada muito próxima às duas

abordagens citadas anteriormente, porque se fundamenta basicamente na psicologia do desenvolvimento, embora preocupada com a cultura infantil. Nessa visão, caminha-se para uma avaliação que descarta a punição, com ênfase no processo de auto-avaliação. Destaca-se a construção do conhecimento a partir da interação com o meio.

BETTI (1991) salienta que o aumento da complexidade e a variabilidade da prática nessas abordagens são enfatizados, pois o importante para o professor é conhecer a progressão dos alunos para que possa auxiliá-los. Já para BRACHT (1999, p. 79), as abordagens de cunho psicopedagógico têm em comum "...o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, no sentido de fazer uma crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central."

Para MÜRMANN & BAECKER (1998), essa tendência psicopedagogizante na Educação Física continua sendo discriminativa e seletiva no que se refere à avaliação, pois nela se vê um fim em si mesma, na medida em que se preocupa com desempenhos satisfatórios, ou não, dos aspectos psicomotores. Nessa mesma ótica, podemos, então, entender que haverá uma discriminação dos grupos que atendem aos resultados propostos pelos testes psicomotores ou observações, de acordo com os padrões estabelecidos (idade, por exemplo), que culminará na subdivisão de grupos diferenciados.

Convém enfocar que, nessa corrente, a educação também está centrada no indivíduo — o aluno como sujeito do conhecimento —, o que faz surgir a idéia de processo educativo como desenvolvimento da natureza infantil. O professor nesse contexto, "...não é o traço de união entre o material e a criança, cabendo a ele somente estimular 'acompanhar' a ação do aluno, apagando sua autoridade e sua própria personalidade."(MARCASSA, 1999, p. 145)

Fica claro que, apesar de o sujeito ser um ente atuante no processo de ensino, a noção de atuação e sucesso e/ou insucesso é pertinente somente ao indivíduo, pois sua posição de ser "autônomo" e responsável pelo seu próprio destino dá margem às ambíguas e obscuras possibilidades que as propostas podem perspectivar, de modo que essa permissividade repercuta numa situação despadronizada pelo projeto político-pedagógico no qual está presente. Isso deflagraria a interpretação de desajustes ao modelo, o que poderia culminar na exclusão.

Também em oposição à tendência mecanicista, um grupo de autores começa a disseminar uma proposta que se baseia no discurso da justiça para a Educação Física. Denominada pelos próprios precursores de crítico-superadora, essa abordagem levanta questionamentos referentes às relações de poder, interesse, esforço e contestação inerentes aos espaços sociais como ditames de estado atual dos fatos e ações compreendidos através da contextualização e historicidade dos acontecimentos.

Essa proposta versa sobre a contemporaneidade, a adequação aos indivíduos (aspectos sociais e cognitivos) e a relevância dos conteúdos, fazendo uma reflexão a partir de considerações políticas e pedagógicas, situando a cultura corporal. Organiza-se em forma de ciclos, contemplando o jogo, o esporte, a ginástica e a dança, propondo a apreensão desses conteúdos de forma historicizada, dimensionando movimentos contraditórios.

Essa proposta busca a (re)significação da realidade social, a partir da problematização, considerando que a própria expressão corporal dos envolvidos — os alunos —, é produto de uma imposição calcada nas relações de poder entre as

classes dominantes nos diversos contextos sociais. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Quanto aos instrumentos teóricos e práticos, salienta-se a adequação à realidade, porém, especificamente aos aspectos concernentes ao processo avaliativo, essa proposta é "...duramente criticada, porque vem estimulando uma prática discriminatória aos interesses da classe trabalhadora." (DARIDO, 1999, p. 25)

Contudo, a recomendação se dá em torno de um processo contínuo de observação que transcende o caráter seletivo das formas avaliativas comumente utilizadas e que se processa explicitando claramente as finalidades, o sentido, os conteúdos e a forma coerentes ao projeto político-pedagógico do qual faz parte.

No mesmo espectro de pensamento, podemos identificar a abordagem crítico-emancipatória influenciada pela pedagogia de Paulo Freire e pelas análises fenomenológicas do movimento humano, de acordo com BRACHT (1999). O principal formulador dessa abordagem é Elenor Kunz, que concebe o movimento na dimensão dialógica. Esta proposta apresenta a perspectiva de tematização dos elementos da cultura corporal do movimento, incitando uma aprendizagem que se pautar na capacidade de analisar e agir criticamente.

Ainda no início dos anos 90, identificamos, no livro de Betti, Educação Física e Sociedade, as primeiras aproximações de uma abordagem considerada sistêmica. Observa-se, segundo DARIDO (1999), que existe a preocupação de se garantir a especificidade corpo/movimento da Educação Física como meio e fim da área. Foca-se a Educação Física engajada num sistema mais amplo e hierárquico, que é contextualizado num campo de controle de órgãos superiores e inferiores, de secretarias à direção de escolas e professores.

Ressalta-se que as habilidades motoras são um dos objetivos da Educação Física escolar e devem ser desenvolvidas para que o indivíduo adentre o universo da cultura corporal/movimento, levando-se em consideração o princípio da diversidade de atividades e da não exclusão — acesso de todos os alunos às atividades. Salienta-se, nessa abordagem, a importância da vivência corporal/movimento através da experimentação e do papel do educador como agente consciente do processo (BETTI, 1999).

No que se refere à avaliação, as considerações pautam-se em torno da resolução de conflitos e das soluções de problemas. Existe a preocupação com o controle interno do grupo, que se realiza a partir de uma consciência crítica, criativa e conscientizadora dos integrantes, o que, de certa forma, parece dar liberdade ao educador e ao grupo de buscarem possibilidades, inclusive avaliativas, que não se estruturam em determinados modelos.

A Educação Física plural, também veiculada na área, tem como condição primeira, segundo DAÓLIO (1997), representante e divulgador dessa abordagem, o respeito à pluralidade das ações e dos indivíduos, baseando-se na perspectiva cultural humana de movimento. Salienta-se a relevância dos aspectos vivenciais nas experiências motoras, configurando uma proposta norteadas da experiência real à compreensão crítica para o primeiro e o segundo grau, a fim de reelaborar e transformar as ações motrizes. Observa-se ênfase na diversidade humana, o que implica em ações plurais.

Nessa abordagem, a avaliação parece estar diluída na própria concepção de pluralidade de ações, que vislumbra a abrangência das sistematizações e abre perspectivas para reconstruções a partir dos diferentes contextos culturais.

Com esse breve percurso por entre algumas das abordagens vigentes no ambiente escolar, é possível perceber atitudes e ações que transitam entre tradicionais e progressistas, conforme classificam alguns autores (MARCASSA, 1999; CASTELLANI, 1998). Observa-se que as proposições delineadas são fruto de diferentes matrizes teóricas que buscam analisar e compreender a complexidade do homem/movimento. Salienta-se, assim, a contribuição que cada uma dessas abordagens vislumbra para a área.

Tendo eixos paradigmáticos diversos, o reflexo na prática cotidiana da Educação Física concretiza-se em metodologias também diversas que subjazem concepções de homem, mundo, educação, ensino e Educação Física, circunscritas nas atitudes e ações que se realizam. As abordagens consubstancializam-se, elucidando visões de mundo, sociedade e ser e aflorando diferentes tendências pedagógicas (libertadora, libertária, histórico-crítica) que prescreverão abordagens, como desenvolvimentista, construtivista, crítico-emancipatória, crítico-superadora, sistêmica, plural, entre outras, como já mencionado anteriormente.

No entanto, os argumentos que sustentam a busca de diferentes análises parecem ser impulsionados pelas questões que estão presentes nas próprias relações políticas e pedagógicas que se findam no cotidiano escolar, no qual, muitas vezes, as idéias vigorantes são, à primeira vista, insuficientes para direcionar uma compreensão dos diversos impasses que confrontamos.

Diferentes propósitos e orientações são veiculados, dirigindo o percurso das relações em aula. Observa-se que, nesse direcionamento, estão embutidas intenções ditadas nas esferas superiores dentro da hierarquia da Educação. Assim, a condução técnico-metodológica pela qual um professor direciona seu processo de ensino encontra-se permeável diante do espaço escolar.

Apesar disso, assim como as abordagens ditam perspectivas de análises e posturas diferentes, as opções metodológicas das quais os professores dispõem no dia-a-dia envolvem discernimento e responsabilidade político-pedagógica, pois, como elucida o próprio ditado popular, "os meios justificam os fins". Dessa forma, quando, anteriormente, buscou-se referenciar algumas das diferentes abordagens existentes na Educação Física escolar para reflexão sobre as dimensões das metodologias veiculadas, foi porque é iminente discutir as ações avaliativas como propostas de intervenções que se constituem impregnadas por um projeto de construção social. Essa clareza no cotidiano escolar deve ser exaustivamente refletida, pois, ao imergir-se em atitudes e opções metodológicas, é ditada uma proposta de construção de homem, sociedade e mundo.

Ao refletir sob o ponto de vista das avaliações que vêm sendo dimensionadas na Educação Física, verifica-se que existe uma pujante tendência na área, pelas opções polarizadoras que discriminam: forte/fraco, bom/ruim, veloz/lento etc. (MÜRMANN & BAECHER, 1998). Transcendendo essas considerações para o projeto social verificado, é plausível considerar que o modelo polarizado propõe relações de superioridade, nas quais uns sobrepõem-se aos outros, pelas características imbuídas na proposta seletiva.

Este tipo de processo avaliativo, seletivo, demonstra uma concepção altamente racionalista dos saberes na escola, com repercussões excludentes dentro e fora desse espaço, pois o próprio sistema escolar se auto-alimenta pelo que produz e reproduz e manifesta as intenções que regem a sociedade. A estratificação dos indivíduos através da ação seletiva constrói o consenso da valorização "simbólica" dos que ocupam as categorias dos mais fortes e hábeis. Como contraponto, desencadeia-se uma desvalorização dos perfis que não "alcançam" os patamares de

exigência numa categoria elencada. Nesse sentido, a exclusão é fruto da invasão do direito ao respeito às individualidades do homem.

Em função de modelos metodológicos que se firmam na manutenção hierárquica social no paradigma utilitarista, a organização avaliativa nas práticas da Educação Física camufla a competência individual e a conquista do espaço social dos indivíduos dentro da escola. Nesse sentido, BONETI (2000, p. 28), ao discutir a manifestação da exclusão, afirma que "Excluir significa criar e perpetuar condições sociais que tornam permanente o ato de morrer."

Considerando a escola um espaço de "transformações" sociais e políticas ao qual todos têm acesso — os discursos, pelo menos, versam nessa direção —, onde ficam os não polarizados "superiormente"? É sabido que a grande massa popular não está contemplada pelas "qualidades" e exigências dos modelos seletivos, principalmente dos que têm como base a "performance" motora. Não se visa, neste momento, a minoria, e, sim, a maioria. Estariam as aulas de Educação Física batizando os alunos com a tatuagem da exclusão? Que projeto de relação e manifestação de cidadania se perspectiva com esses modelos de práticas avaliativas? Firma-se a perda da maximização de potencialidades individuais, pois as propostas não abarcam a manifestação da diferença e do compromisso de construir um ambiente participativo.

Para BONETI (2000, p. 104) a "...exclusão social na escola ainda pode dar-se pela estigmatização e desconsideração das histórias de vida de cada sujeito que constitui a comunidade escolar." Há populações, ou melhor, indivíduos que foram historicamente agrupados por não estarem dentro do padrão da maioria e, também, por não satisfazerem os perfis almejados no projeto político-econômico disseminado nas esferas da sociedade. Dentre eles, os considerados deficientes — a própria

denominação desse grupo circunscreve a relação simbólica que se visualiza — são focados neste momento, pois são legítimas a busca e a luta pelo acesso aos seus direitos, especialmente à educação.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) estabelece normas de igualdade de oportunidades para todos os indivíduos no que se refere à educação. Também está explícito no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069 de 13 julho de 1990) que é um dever do Estado assegurar a educação à criança e ao adolescente, sendo que o Artigo 54 referencia que os serviços para pessoas com necessidades especiais devem ser preferencialmente na rede regular de ensino (MAZZOTTA, 2001).

É possível verificar que, legalmente, o direito à educação é garantido para as pessoas com necessidades especiais e que deve ser oferecido de modo integrado e, mais recentemente, de forma inclusiva na rede regular de ensino. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados a fim de orientar as práticas educacionais vigentes, sendo fonte de referência para o Ensino Fundamental e Básico em todo o país, também fazem referência às pessoas com necessidades especiais.

Os PCN dirigidos ao ordenamento da Educação Física Brasileira destinam um tópico a essa população, enfocando o estigma com relação a esse grupo, a importância do reconhecimento de suas especificidades, a qualificação do profissional que atua diretamente com esses indivíduos e aspectos referentes ao convívio social (BRASIL/SEF, 1998).

Porém, mesmo havendo algumas determinações que circunscrevem o reconhecimento de pessoas com necessidades especiais na escola regular, entre outros grupos que configuram a heterogeneidade da população, a solidificação de

práticas historicamente "rançosas" nem sempre permitem a transformação social diante da demanda do momento atual. Isto significa um não reconhecimento da inclusão de PESSOAS no espaço escola.

Entre as diversas discussões que hoje pairam na sociedade, a inclusão de grupos excluídos em vários espaços comuns na sociedade, entre eles a escola, vem delineando uma dimensão paradigmática inclusiva. Trata-se de uma mudança, uma redefinição e uma nova configuração social, as quais ultrapassam os muros da escola e da Educação Física, pois prescrevem uma nova realidade social que se perspectiva na consolidação da identidade pessoal e respeito ao humano — diversidade humana.

Todavia, no espaço da escola, a inclusão, especificamente de pessoas com necessidades especiais, demanda articulação nas diversas esferas que o ensino possa estabelecer. Assim, para MANTOAN (1998, p. 32), "A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos - professores, alunos, pessoal administrativo - para que obtenham sucesso na corrente educativa geral."

Fica claro que, para atender a todos, as práticas vigentes precisam ser reavaliadas. Os critérios adotados como parâmetros para dimensionar as relações de ensino/aprendizagem, bem como os processos avaliativos, parecem cair por terra, se forem solidificadas na homogeneidade da população. Não parece utópico pontuar que, geralmente, são.

Imersos na urgente necessidade dessas novas exigências sociais que visam promover o respeito à diversidade e ao multiculturalismo, numa abordagem inclusiva e que, conforme salienta SASSAKI (1998, p. 30), vêm "...apontando para a inclusão como uma tendência irreversível em todo o mundo no campo educacional...", surge a angústia de refletir sobre como a Educação Física depara-se com essa nova

dimensão social/educacional. Efetivamente as abordagens mais recentes apontam perspectivas nesse sentido, porém, como fica o confronto com as soluções concretas diante da cultura corporal de movimento no que se refere aos propósitos atitudinais e procedimentais?

Outro aspecto a ser pensado é que, em algumas propostas metodológicas (algumas mencionadas anteriormente), parece existir um vácuo entre as concepções delineadas e a configuração da metodologia. Talvez essas abordagens busquem ampliar as características procedimentais, justificando-as como contextuais. Porém, excelentes propostas se desenvolvem sem que seja divulgado e sem que haja espaço para a discussão a respeito da finalidade das ações.

Percebe-se que as abordagens que não explicitam algumas diretrizes metodológicas são amplamente questionadas. É possível encontrar um delineamento teórico que se distancia das atitudes aplicativas dos pensamentos configurados. O anúncio das abordagens metodológicas é, muitas vezes, proclamado e formulado a partir de um imaginário da comunidade escolar.

Ao constituir-se na realidade concreta educacional pelos próprios veios históricos adjacentes à Educação Física e ao professor, materializam-se as metodologias em dimensões opostas à proclamada. As linhas gerais de orientação deparam-se com os conflitos pulsantes na escola, tais como a desigualdade e a exclusão, que precisam ser administrados num espaço relacional através de atitudes circunstanciais não estabelecidas nas propostas metodológicas.

Sabe-se que o processo de construção é constante, e, por isso, a necessidade pedagógica imediata do professor que atua diariamente também é. Mas, mesmo assim, não se vê a contemplação de instrumentos orientadores avaliativos que possam guiar um processo avaliativo dinâmico. Nota-se que os valores eivados nas

avaliações de cunho individual, reprodutivo, estão claros, assim como suas ações e atitudes. Entretanto, no momento atual, no qual as noções temporais e espaciais estão dinamizadas nas relações circunstanciais, os conflitos iminentes num grupo são desenhados pela dinamicidade que se configuram, e isso nem sempre tem sido objeto de preocupação das práticas avaliativas na Educação Física.

Retornando às propostas consideradas por muitos autores, dentre elas, algumas já mencionadas anteriormente como progressistas, verifica-se que há foco na complexidade, na diversidade, na pluralidade — se quisermos usar as mesmas denominações utilizadas pelos próprios divulgadores — e no contexto global e específico, bem como circunstancial. Dessa forma, são intuídas margens para criarmos nossos próprios instrumentos metodológicos, a partir das diretrizes elaboradas pelas diferentes abordagens.

Adentrando a Avaliação

O termo avaliação parece incomodar a muitos na educação. Ao mesmo tempo em que é a tormenta de alguns, flutua como uma colméia ambulante no âmbito da educação. Não se discute porque o mecanismo funciona, já que a produção do mel é constante. O mel agrada a todos, pois é doce. Quem se atreveria a dialogar com as abelhas, "alterando suas rotinas?" Todos, alunos e professores, estão imersos no doce mel da lógica produtivista da educação atual. A avaliação, margem incondicional entre processo e produto, elucida os pousos no cacho "vespeiro". Assim, enquanto alimenta a produção do mel, regurgita o incômodo da azia deste sistema.

Desgastada pelo estigma que carrega, a palavra avaliação, no meio educacional, quase sempre sinaliza o marco limite entre o bom e o mau aluno, entre o competente e o desejável, entre o desejo individual e o desejo social. Na maioria das vezes, a sobreposição no ser do ideal imaginário de excelência, segundo normas fictícias de realidade, é o paradigma que sustenta as práticas avaliativas.

Não se pode dizer que a avaliação vem sendo pouco estudada, mas é possível afirmar que esta prática não vem acompanhando as discussões emergentes na educação. Talvez porque o verdadeiro cerne das práticas educacionais se sustente no seu próprio "nó", a avaliação. Muito além dos modismos, verifica-se que a avaliação coloca em cheque todos os mecanismos e interpretações das abordagens no sistema educacional. Fala-se assim porque a lógica que sustenta o processo avaliativo é permeada pelos "por quê?", "para quê?", "de que forma?" e "o que isto representa?".

Para uma prática educacional que vem sendo sustentada pela ótica capitalista que sobrepuja o ser como ente transformador, em ação e formação,

nenhuma destas perguntas necessita ser respondida, mesmo porque as respostas, nesta lógica, seriam racionáveis e evidenciariam as mesmas perspectivas. Com este raciocínio, fica claro que a avaliação faz parte de uma engrenagem de funcionamento didático, que, por muitas vezes, apenas serve para gerir os fluxos.

Todavia, parece haver consenso, na maioria dos trabalhos que enfocam avaliação, em visualizá-la como parte integrante de um processo, sendo este, o processo ensino/aprendizagem. Não se está, neste momento, questionando os fins da avaliação empregados nos diversos modelos de ensino/aprendizagem. A avaliação é concebida como um processo amplo, independentemente dos pressupostos e contextos nos quais essa prática acontece.

Neste sentido, o processo avaliativo não deixa de construir e negociar uma imagem de valores e interesses, disseminando uma trajetória que nem sempre clareia se é a partir de competências contextualizadas ou desempenhos fragmentados, solicitados em função de lógicas onipresentes.

Num olhar dirigido às práticas de avaliação, as dimensões paradigmáticas envolvidas também devem ser evidenciadas, para que não sejam subscritas leituras superficiais diante da complexidade que prenuncia o processo avaliativo. Verifica-se, portanto, a necessidade do resgate de alguns aspectos considerados de suma importância para uma discussão que envolva as práticas avaliativas.

Ao longo do tempo, as investigações de cunho educacional descreveram um percurso que pode estar evidenciando muitas das práticas avaliativas conhecidas.

Inicialmente, as investigações sobre avaliação respaldavam-se nas características dos professores que eram considerados "bons", com condutas decentes que influenciavam decisivamente o alcance dos efeitos desejáveis, segundo

GONÇALVES (1994). Nesta concepção, os traços da personalidade do professor eram o foco da investigação.

Existe uma associação direta entre perfil do profissional e resultados do processo ensino/aprendizagem. Porém, as inconstâncias e contradições encontradas nos esforços de mapeamento dos resultados obtidos evidenciavam a presença de variáveis que não haviam sido controladas no processo e que comprometiam todo o "desenho" das investigações. Os mecanismos valorativos arbitrários atribuídos aos envolvidos indicavam um modelo pautado na referência social, pois os "bons professores" e os "bons resultados" estavam sendo interpretados diante de uma meta hegemônica na qual descartavam-se e desconsideravam-se os objetivos não alcançados.

Neste período, pretendeu-se operacionalizar nas investigações o perfil dos professores capazes de gerar nos alunos maiores efeitos de rendimento. Entretanto, diante deste quadro de insucessos nas investigações e sem grandes ganhos significativos com relação ao delineamento dos êxitos de algumas práticas, as preocupações investigativas tomam outro rumo, pois passam da pessoa do professor para o que ele faz.

Começaram, então, as comparações de várias classes ensinadas por métodos diferentes. Com isso, os estudos, que eram pautados nas "qualidades didáticas do 'bom' professor", passam a ser investigados na ótica do "melhor" método seguido por determinados professores.

As investigações, que antes estavam preocupadas em identificar os perfis dos professores que obtinham maior "sucesso", voltam-se neste momento para as metodologias que vinham sendo aplicadas.

Posteriormente, já no início da década de 70, passa a haver um grande impulso no desenvolvimento e utilização de sistemas de observação e análise sistemática da relação pedagógica. Agora, os investigadores concentram-se na análise dos fenômenos observáveis nos períodos de ensino.

As interações pedagógicas que acontecem na aula começam a ter grande relevância para que se possa identificar e descrever o processo ensino/aprendizagem, sob forma de comportamentos de ensino e de realização dos alunos. As investigações são, neste momento, pautadas na caracterização dos comportamentos observáveis.

Isso permite identificar que dois modelos paradigmáticos de investigação estão instalados: o paradigma de produto — processo e o tipo correlacional, no qual observa-se a descrição, a correlação e a experimentação.

Primeiramente será considerado o produto — processo. Segundo GONÇALVES (1994), Mitzel, em 1960, foi quem inicialmente descreveu esse modelo. A proposta baseia-se na organização de um modelo de estudo do ensino, discriminando diversos fatores presentes no processo ensino/aprendizagem, originalmente subdivididos em quatro categorias de variáveis: as variáveis de presságio, de contexto, de processo e de produto.

As variáveis de presságio estão diretamente relacionadas aos profissionais envolvidos, considerando sua formação, histórias pessoais, experiência, valores, enfim, um perfil do profissional. As variáveis de contexto, como a própria nomenclatura informa, abordam aspectos que não são diretamente controlados pelo professor e são inerentes ao ambiente de estabelecimento das relações de ensino/aprendizagem, tais como ambiente físico escolar, turma de alunos,

experiência pessoal e individualidade de cada um dos envolvidos, aptidões, entre outras.

Já as variáveis de processo são determinadas pelo desenvolvimento das ações comportamentais de ensino dirigidas pelo professor e sua relação direta com a aprendizagem do aluno, durante as aulas. Por fim, as variáveis que se referem ao produto voltam-se para a "evolução" dos comportamentos dos alunos, caracterizados pelos efeitos imediatos, ou não, das intervenções nas interações e comportamentos observados e pela implicação sobre o desencadeamento dos comportamentos na personalidade e hábitos de vida do aluno.

Posteriormente, este modelo foi sendo adaptado por outros autores, que visualizaram a necessidade de diferenciar algumas variáveis, que poderiam também estar influenciando no desenvolvimento das interações nas aulas. São atribuições diretas realizadas pelos professores, como: tipos de objetivos, natureza dos conteúdos de ensino e formas de avaliação adotadas. Essas adaptações citadas foram propostas mais recentemente por Tousignant e Brunelle em 1982.

Com esses aspectos implementados, pode-se observar que o modelo caracteriza-se com variáveis independentes que se formalizam através da observação da relação pedagógica professor/aluno e nos progressos de aprendizagem do aluno, sendo essa a variável dependente. Assim, o modelo aponta, a partir da correlação entre as variáveis, o processo de investigação que desenvolve através da identificação de comportamento e ações no decorrer do ensino e o produto das associações dessas relações identificadas. Daí, o modelo processo — produto como percurso de um perfil de investigação nestes moldes.

Esse modelo constitui muitos estudos na área de atividade física, mas, em virtude da especificidade da Educação Física, novas propostas também apontam um delineamento diferenciado do modelo anteriormente abordado.

Segundo GONÇALVES (1994), foi a partir de um grande projeto de investigação no ensino geral, o Benning Teaching Evaluation Study, que surgiu uma proposta na área de Educação Física para substituir a noção de produto quantificável nos alunos. Chamado de Academic Learning Time-Physical Education — ALT-PE — (Tempo Potencial de Aprendizagem em Educação Física), este projeto que alavancou uma abordagem menos simplista e atomizada das intervenções, incorpora o poder preditivo nas medidas que sustentam um “produto” no aluno.

Com essa perspectiva, não mais é possível assegurar que um ou outro fator é mais ou menos eficaz na relação estabelecida no contexto de ensino. Nota-se que a relação de competência pedagógica, que vigorava no paradigma processo — produto, agora está permeada pelos aspectos contextuais nos quais está inserido o processo, bem como sua análise.

Apesar das várias propostas existentes pautadas no modelo processo — produto, atualmente reconhece-se que o paradigma de investigação que se estrutura nessa abordagem não abre possibilidades de se considerar alguns aspectos inerentes à relação de ensino, tais como o processo de desenvolvimento de professores e alunos, e a reciprocidade interacional entre professor, aluno e integrantes do grupo de aula, apontando uma relação simplista de causalidade, apesar da complexidade dos fenômenos envolvidos.

A esse respeito, GONÇALVES (1994) ressalta que muitas críticas são levantadas com relação ao paradigma produto — processo, por visualizarem neste enfoque uma “... inspiração behaviorista em relação à abordagem da eficácia e do

rendimento no ensino, de reducionista na perspectiva da aprendizagem e de tecnocrata na visão do processo educativo..." (p.118).

Com a visão de superação deste modelo, surge o paradigma dos processos mediadores, nos quais não se rejeita o modelo processo — produto, mas integram-se a ele os processos de pensamento do professor e do aluno, caracterizando-se uma complementação. Já com esta perspectiva de processos mediadores, alguns autores, como, por exemplo, CLARK & PETERSON (1986), propõem sugestões que salientam categorias para os processos de pensamentos dos professores. São elas:

- as teorias implícitas, pré-concepções e crenças dos professores, que são transportadas, segundo os autores, para a atividade docente;
- o planeamento do professor, decisões, pensamentos pré e pós-interativos;
- os pensamentos e decisões interativas, que são realizadas durante a interação de aula.

Abordando e citando esses autores, GONÇALVES (1994) apresenta uma figura que delinea as decisões de avaliação e planeamento, que observamos e distinguimos três fases:

- pré-interativa: comporta concepções, valores, objetivos, conhecimentos do professor, estratégias de instrução, decisões de planeamento e estratégias de organização;
- interativa: foca a apresentação da tarefa, empenho do aluno, comportamento verbal do professor, gestão e controle da aula;
- pós-interativa: engloba a avaliação da ação educativa.

Nota-se nessa organização que o ato de ensino alarga-se às decisões que antecedem as interações propriamente dita, pois requisita um planeamento e

decisões que são efetivadas posteriormente à ação interativa. Fica evidente que a redução de uma análise linear de ensino/aprendizagem estabelecida somente a partir dos comportamentos observáveis não se coaduna com a abordagem mediadora.

A tônica dominante na investigação que se delineia pelo paradigma processo — produto tende a estar no papel desempenhado pelo professor e na sua pessoa. O aluno, nesse enfoque, é o receptor e não o sujeito ativo, e a análise é realizada através do comportamento observável. No paradigma processos mediadores é considerado o comportamento interativo nas atividades de aprendizagens. Relevam-se, também, os significados que os comportamentos de ensino do professor suscitam, bem como a correlação com as propostas que o mesmo realiza.

Nessa abordagem, são reconhecidas a valorização de experiências anteriores, a percepção dos conhecimentos e a atribuição dos significados inerentes aos contextos situacionais e às ações. As tomadas de decisões condicionam-se ao tratamento dessas informações, das percepções dos comportamentos dos envolvidos e das próprias discriminações das competências, para ambos: professor e aluno.

Essa postura implica numa mudança na prática profissional e na contextualização teórica da formação do profissional, pois perpassa pela reflexão da ação do professor. Emerge, assim, o desenvolvimento de uma práxis reflexiva que procura ultrapassar os limites da racionalidade técnica instrumental. Essa visão surgiu no início da década de 80 como uma perspectiva diferente de análise da ação profissional educativa.

Com isso, assumem-se as seguintes características imersas no processo de investigação/ação: situacional, participativa e auto-avaliativa. Abstrai-se, a partir de então, que os objetivos pautam-se na melhoria da compreensão das

práticas educativas, na modificação qualitativa das interações e intervenções pedagógicas e no redimensionamento do contexto/ambiente no qual as práticas acontecem. Portanto, visa-se produzir conhecimentos, transformar os atores do processo (indivíduos envolvidos) e modificar contextos.

A partir da análise dos paradigmas que sustentam as práticas avaliativas, tem-se uma noção de alguns pressupostos que vem direcionando as ações profissionais. Apesar da diversidade dessas práticas, as abordagens geralmente apresentam um cunho objetivo e/ou subjetivo e são tratadas por alguns como antagônicas e por outros como complementares. Estas duas abordagens, evidenciam-se na Educação Física.

No entanto, algumas discussões fundamentam-se nas validações das avaliações a partir de um debate estruturado em torno da objetividade e da subjetividade da avaliação, ou, ainda, em torno do caráter quantitativo ou qualitativo que as mesmas assumem.

A abordagem objetiva, que, na maioria das vezes, é considerada "cientificamente objetiva", caracteriza-se pelas opções metodológicas, pelas questões investigativas e pelos instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados serem abordados de forma exaustiva nos trabalhos. Isto pode propiciar a possibilidade de reaplicação.

Como a objetividade é obtida por instrumentos rigorosos, como testes e questionários padronizados, e os dados coletados são analisados com base em técnica quase exclusivamente quantitativa, os pressupostos epistemológicos dessa abordagem são de natureza uniforme. Propiciam, assim, a formulação de lei através do método indutivo e da semelhança metodológica entre as ciências naturais e sociais, com sua complexidade (FERNANDES, 1994). Os fatos observáveis podem

assumir os agrupamentos em categorias em que, a partir de técnicas apropriadas, definem-se as variáveis. Esse delineamento fica muito próximo das análises experimentais.

Analisando-se esse contexto e assumindo a uniformidade e, muitas vezes, a generalização, absorve-se a indução da característica das ciências naturais para as ciências sociais. Nessa perspectiva, o conceito de objetividade está diretamente relacionado à explicitação dos instrumentos e ao "distanciamento" ou "neutralidade" em que se findam, em forma de acordo entre avaliador e avaliado.

As abordagens subjetivas são dirigidas pela descrição não pormenorizada dos procedimentos, para que se possa observar as coisas, haja visto que as formulações assumem um caráter propositivo pautado no contexto do estudo, não universal. As asserções têm como referência os participantes, e as análises e resultados são sugeridos a partir das experiências e conhecimentos desenvolvidos com a investigação devidamente contextualizada. As interpretações dos avaliados assumem o mesmo "valor" que as dos avaliadores. Com isto, múltiplas perspectivas podem ser evidenciadas. Desta forma, as generalizações não se coadunam com esta abordagem. Porém, podem indicar um caráter de coincidência com algumas proposições.

Independentemente da abordagem, o debate epistemológico não sucumbe ao reconhecimento da qualidade das investigações que assumem um ou outro delineamento. Alguns aspectos das duas abordagens são relevantes, por permitirem um conhecimento profundo e detalhado do objeto avaliado. O conflito emerge na escolha de uma ou outra abordagem em face da elucidação do que se pretende. Daí, a necessidade de discernimento da análise e adequação dos objetivos e pressupostos que evidenciam a necessidade do processo avaliativo.

Apesar de alguns estudiosos não aceitarem, tem sido colocado em prática uma abordagem eclética, integrando os métodos ditos objetivo e os subjetivos. Os pressupostos que apóiam a escolha desse tipo de opção pautam-se na complementação que as abordagens geram. Enquanto a abordagem objetiva, com seus métodos predominantemente quantitativos, limitaria os resultados e a significação dos dados obtidos, a abordagem subjetiva poderia implicar em conclusões não aplicáveis às decisões mais gerais no âmbito da educação (FERNANDES, 1994).

Esse ecletismo de abordagem pode ser justificado, tendo como referência um objetivo concreto e a possibilidade de potencializar a geração de informações. Provavelmente, esses aspectos tornam-se, no momento atual, muito mais condizentes do que a justificativa das idéias pré-concebidas acerca da concepção de abordagem legítima de avaliação.

É notável destacar que o termo avaliação sugere compreensões diversas, que podem ser observadas nas próprias denominações correlacionadas. Há uma intercambialidade na terminologia avaliação, podendo ser encontrados os termos testagem, mensuração e diagnóstico. Porém, mesmo considerando todos esses termos, o que está em foco é uma tomada de decisão em que, segundo critérios definidos, torna-se público o gatilho da fundamentação da decisão a ser precedida. (SALVIA & YSSELDYKE, 1991)

Os termos adotados num processo de regulação de procedimentos, tais como testes, medidas e avaliação de aquisições, entre outros, são delineados por linhas de investigação que foram ou são as referências dos avaliadores.

MARSENACH (1987) apud DUARTE (1994) distingue as linhas de pesquisa sobre a avaliação em trabalhos que visam à racionalização da avaliação e em investigações cuja perspectiva é descrever e explicar o fenômeno. Nesta primeira linha, observam-se as práticas que conduzem a emergência do oculto ou a produção de etapas, processos e instrumentos avaliativos. Já para a segunda vertente, os comportamentos dos professores e impactos dos processos que avaliam os alunos são focados.

Essa distinção permite refletir sobre o processo de reconhecimento que desencadeia a avaliação. Na maioria das vezes, o ato de avaliar incorpora a comparação com o produto final (o resultado), tendo como base o modelo de referência inscrito no profissional que avalia.

Como já mencionado anteriormente, o paradigma processo — produto vem, por longo tempo, sendo subscrito nas práticas avaliativas. Tem-se visto que, pautada por critérios e instrumentos geralmente normativos, certifica-se uma regulação vertical de procedimentos que se estabelece com relação às aquisições. Neste sentido, cria-se a noção de hierarquização e classificação. Sob essa ótica, a avaliação, por muitas vezes, passa ser confundida com classificação. Para haver uma classificação, deve haver uma avaliação precedente. Porém, uma avaliação não conduz necessariamente a uma classificação (DUARTE, 1994). Esse aspecto nem sempre é claro nas investigações avaliativas.

O significado de classificar, segundo FERREIRA (1986), relaciona-se com o ato de distribuir em classes, organizar e determinar categorias (de um conjunto). Esta definição nos remete, conseqüentemente, às diferentes

formas de olhar um todo, ou seja, à possibilidade de visualizar diferentes momentos, circunstâncias e objetivos em uma dada realidade.

Exemplificando, tendo em mãos um bolo, tem-se o conhecimento de que tal alimento foi composto por vários ingredientes. Também é sabido que, conforme a receita é quantificada e preparada, surgem novas possibilidades de novas receitas e, muitas vezes, possibilita ainda um outro alimento, tal como um pão.

Por mais simples e óbvio que possa parecer este exemplo, nem sempre está claro que a organização e quantidade dos "ingredientes" utilizados proporcionam um tipo de "massa" e um "alimento" final. Transcendendo, ainda, estas considerações, sabe-se que uma só receita nem sempre propicia um alimento com as mesmas características ou o mesmo "sabor", em mãos diferenciadas.

Na realidade, o intuito de elucidar o raciocínio com esse exemplo é pontuar que as classificações, apesar de serem didaticamente interessantes, podem ocultar uma complexa situação. A classificação, muitas vezes, reduz uma análise avaliativa a um dado numérico e/ou funcional. Isto somente faz sentido se for compreendida a noção de representação dos dados obtidos, ou seja, o motivo dessa organização/fragmentação, o processo, o produto final, e, primordialmente, o todo no contexto analisado. Desta forma, a classificação, diante da avaliação, perpassa pela compreensão da adoção e/ou opção por um tipo de olhar, no qual focaliza-se, com pressupostos e lógicas objetivadas, um determinado momento de uma dada situação.

Estudando a avaliação da aprendizagem, SILVA (1993) analisou concepções de avaliação em Educação Física e observou que prevalecem cinco áreas de concentração sobre a temática, denominadas áreas pedagógica, biológica, psicossocial, psicobiológica e técnica.

Na área pedagógica, foram consideradas as metodologias utilizadas em avaliação, tipos, paradigmas, propostas, teorias gerais da avaliação, pressupostos político-econômico-sociais, avaliação do professor e do ensino e legislação.

A área biológica ateu-se aos conteúdos relacionados à antropometria, à maturação biológica e aos processos metabólicos e neuromusculares em seus contextos avaliativos.

A classificação psicossocial incorporou os seguintes aspectos: personalidade, socialização, relacionamento interpessoal, percepção subjetiva de esforço, nível sócio econômico e educacional, estado nutricional, avaliação psicológica e autoconceito.

O esquema corporal, a habilidade motora, a percepção temporal, a estruturação espaço-temporal e a aprendizagem motora compuseram os critérios que definiram as avaliações da área psicobiológica.

Por fim, a área técnica foi considerada a partir da biomecânica, do rendimento técnico desportivo, da estatística e da construção de escalas.

Os critérios que foram adotados pelo autor ilustram que as análises avaliativas atingem proporções gigantescas, que originam conhecimentos dimensionados a partir de uma mesma realidade. Essa gama de variabilidade avaliativa torna a avaliação uma ação polarizada por diferentes excelências observáveis originárias das áreas de concentrações visadas pelos avaliadores.

Isso evidencia que existe uma diversidade de interpretação de uma realidade, que emerge da relação estabelecida na operacionalização mobilizada, pois o seccionamento, do ponto de vista didático/teórico, parece claro. Assim, muitos são os autores que distinguem a avaliação em vários tipos, discriminando-os em diferentes momentos no ato de avaliar, estejam eles compondo ou fragmentando

essa ação. Os diferentes tipos de avaliações que são utilizados e citados na literatura pautam-se na noção temporal das tomadas avaliativas e nos aspectos pertinentes aos objetivos que se prestarão aos dados coletados.

BLOOM et al. (1983) apontam três tipos de avaliação:

- diagnóstica, que refere-se à identificação de capacidades e/ou déficit que o indivíduo apresenta no início do processo;
- formativa, cuja pretensão é dar indícios sobre o posicionamento do aluno face a uma aprendizagem e propor soluções a partir da identificação de alguma dificuldade, a fim de alcançar determinado objetivo;
- somativa, que se instala com o objetivo de observar o resultado alcançado depois de uma intervenção. Esse tipo de avaliação geralmente presta-se à classificação, com função de categorizar e/ou quantificar. É sua função atribuir valores, notas, enfim, eleger uma posição numa hierarquia.

GIANNICHI (1984) e DI DIO (1980) classificam a avaliação em três fases, que se aproximam do modelo de Bloom e incluem a mesma terminologia:

- diagnóstica, cuja função é detectar condições do sistema e/ou do aluno, salientando pontos fracos e fortes;
- formativa, a qual indica as modificações que estão ocorrendo, segundo objetivos desejados;
- somativa, a verificação no final de um curso.

Para PERRENOUD (1999), os vários tipos de avaliação podem, ou melhor, deveriam fazer parte do processo avaliativo de forma que renunciasses diferentes

processos e progressões de programas. Esse autor classifica a avaliação nos seguintes tipos:

- formativa (regulação da ação pedagógica);
- cumulativa ou certificativa (faz balanço dos conhecimentos);
- prognóstica (fundamenta uma orientação);
- iniciativa (seu propósito é pôr os alunos a trabalhar);
- repressiva (previne ou contém eventuais excessos);
- informativa (destinada aos pais, por exemplo).

Encontramos, também, a classificação da avaliação como funcional, que segundo PAULA et al. (1998), é a designação dada para a avaliação de uma função específica, a capacidade de cuidados pessoais, que incluem as atividades diárias e de rotina para se viver. Esse tipo de avaliação, algumas vezes aplicado no âmbito escolar e, geralmente, associado às pessoas com necessidades especiais, é predominantemente utilizado por médicos, terapeutas, professores, monitores, etc.

Considerando os aspectos referentes aos tipos de avaliações, verifica-se que os mesmos são polivalentes e, em sua maioria, prepotentes. Por mais complexa que possa ser uma avaliação, não parece tornar possível uma tomada da complexidade de um determinado fenômeno.

São inúmeros os ângulos que podemos assumir diante de uma situação avaliativa. Especificamente quando tomamos conhecimento dos tipos de avaliação que são disseminados no âmbito educativo, a noção cíclica e viciosa de uma programação educativa parece tornar a avaliação uma ação estagnada, que deve seguir um momento definido durante o processo. Sobre essa visão, é interessante ressaltar que KISS (1987, p.3) faz uma adaptação de um modelo de avaliação proposto por Turra em 1975, no qual, através de um desenho com formato de

círculo, subscreve objetivos, critérios, avaliação e reformulação de objetivos, evidenciando, ainda, que "... a avaliação constitui uma fase específica e distinta dentro de um ciclo dinâmico...". Esse enfoque justifica a ação de avaliar na sua definição de função. Tal mecanismo atrela a avaliação aos objetivos a que essa ação se propõe e talvez seja por esse motivo que muitos autores vêem na avaliação um objetivo único, o de detectar e, geralmente, classificar.

É perceptível que o ato de avaliar, como já dito anteriormente, interioriza uma forma momentânea, que embute o objetivo que a precedeu, de olhar determinada situação. Nota-se, então, uma predefinição de destino na forma de avaliar, ou seja, "para que" servirá o olhar focalizado num momento específico.

Na realidade, a avaliação é uma representação de uma relação social específica que atua com base numa organização ideológica complexa, na qual o jogo de interesses é, geralmente, estratégico e envolve interesses e expectativas distintas, muitas vezes antagônicas. Essa trama de restrições é que prenuncia o processo avaliativo e generaliza as exigências e as próprias definições envolvidas de excelência.

Assim, o ato de avaliar se inscreve num contexto quantitativo e qualitativo, o qual envolve aspectos técnicos e metodológicos e, com isso, refere-se à epistemologia e à metodologia de medidas, geralmente classificatória e hierárquica.

Entende-se, então, que a ação avaliativa tem funções definidas. Processa-se com intuits variados, e conseqüentemente, com várias realidades operacionais.

É interessante observar como os diversos conceitos de avaliação são permeados pela ótica de objetivos almejados. É possível visualizar, nas próprias

definições, as concepções que as subjazem, de modo que se pode quase sempre identificar as dimensões que a definição anuncia, sua natureza.

MATHEWS (1980, p. 1) aponta que a "...avaliação implica julgamento, estimativa, classificação e interpretação tão fundamentais ao processo educacional total."

Para KISS (1987, p. 2) a "...avaliação: é a interpretação dos resultados obtidos pelas medidas clássicas, ou comparação de qualidade do aluno ou atleta, com critérios também preestabelecidos."

As considerações de SALVIA & YSSELDYKE (1991, p. 13) referem-se ao ato de avaliar como "...um processo de coleta de dados com dois propósitos: (1) especificação e verificação de problemas e (2) tomada de decisões sobre e pelos alunos."

PERRENOUD (1999, p. 9) aborda a avaliação como sendo uma forma de "...privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros...".

Sem o intuito de questionar concepções pessoais e valorativas dos autores anteriormente citados, mas, a título de exemplificação, vê-se que, com essas definições, a relação conceito/objetivo está estabelecida na compreensão e assunção de uma realidade, que se compõe da administração da dimensão de mundo do avaliador e da ação política de um projeto pedagógico. Essa interpretação permite discutir a avaliação a partir da função que a mesma alcança, ou seja, quais são as margens de interpretação que uma concepção avaliativa pode esclarecer.

HOFFMANN (1998) apresenta um quadro no qual lê-se o pronunciamento de interpretações do significado de avaliar. Considerando que a avaliação significa

controlar o aluno, para que o mesmo alcance comportamentos definidos, como ideais, a autora abstrai que o aprender clareia-se a partir da mudança de comportamentos produzida por quem ensina. Concebendo a avaliação como ação provocativa e desafiante nas reflexões abordadas durante situações vivenciadas, o aprender é encarado como descoberta da razão das coisas e pressupõe uma reflexão conjunta de professor e aluno sobre o objeto de conhecimento.

Essas considerações exprimem que há pressupostos que o delineamento da ação avaliativa compreende e comporta e podem ser, muitas vezes, identificados a partir da ação e da orientação enunciada. Com isso, pode-se observar que existem avaliações orientadas por objetivos para tomada de decisões, para exploração de contradições, para compreensão de uma dada realidade, enfim, para tantas quantas forem as indagações ressaltadas. Emergem, nesse contexto, os vários tipos de informações que desencadeiam uma ação avaliativa para fins de orientação, regulação e classificação, entre outros.

Segundo BENTO (1987), a avaliação orienta-se em dois sentidos dominantes: definição do estado alcançado e precisão dos planos. Isso implica numa análise temporal, ou seja, retornarmos à questão do olhar: em que momento identifica-se a ação avaliativa?

Para uma compreensão não estagnada de avaliação, um redimensionamento da noção de planejamento de intervenção merece ser refletido. Se o planejar for considerado prever, embute-se a perspectiva de precedentes. Porém, se essa abordagem for enfocada como uma atitude reflexiva, com relação ao planejamento, identifica-se que a interação construtiva entre o ato de prever e a ação planejada redimensiona o processo.

Isso torna o trajeto dinâmico, "quebrando" a noção linear do próprio planejamento, pois se depara com a diluição dos resultados. Nesta ótica, a interpretação de LUCKESI (1992, p. 125) pode explicitar nossa visão: "... a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim, como o é no redimensionamento da direção da ação."

No que se refere ao planejamento da ação avaliativa, KISS (1987) apresenta uma seqüência que considera fundamental para operacionalização de uma avaliação, que é:

- formulação de objetivos e definições de atributos (o que medir);
- determinação de condições (situações) e de critérios (com o que comparar);
- seleção de procedimentos (como medir);
- quantificação do atributo em unidades ou graus e interpretação dos resultados individuais ou do grupo, de acordo com os tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa (como comparar com o referencial escolhido).

GIANNICHI (1984) esclarece que, para proceder a uma avaliação, deve-se ter claros alguns princípios:

- esclarecer o que será avaliado inicialmente;
- selecionar as técnicas de avaliação em função dos objetivos;
- ponderar os pontos positivos e limitados das técnicas de avaliação empregadas;
- considerar uma variedade de técnicas para assegurar uma avaliação compreensiva;

- conceber a avaliação como meio e não fim.

É necessário compreender que a avaliação, por mais estratificada que seja, compõe-se não somente de um universo técnico. Um aspecto essencial é reconhecer que os valores que sustentam as formas de educação, as quais congregam os estilos de avaliação, explicitam as atribuições de um projeto político-pedagógico. Isso implica em reconhecer que a dimensão da avaliação abarca reflexões acerca da abrangência dessa ação, tais como fatores de ordem política e econômica, organizacional, de âmbito local, pessoal e social.

O esclarecimento do projeto social que direciona a educação e, portanto, a composição das práticas pedagógicas por ela orientada, elucida os mecanismos de sobreposição que estão presentes nas teorias educacionais, teorias pedagógicas e procedimentos metodológicos. Isso significa que as ações avaliativas que se processam em determinados contextos têm suas sedes em aspectos instrumentais que são não apenas aspectos técnico-procedimentais, mas, sim, políticos, pedagógicos e sociais revividos e incorporados numa avaliação.

De qualquer forma, sem considerar méritos e julgamentos sobre os diferentes procedimentos que vêm sendo usualmente adotados, visualiza-se que, na sua maioria, os critérios geralmente utilizados consolidam e reforçam a função seletiva e disciplinadora. As informações que são obtidas pelos eventos avaliativos somatizam um distanciamento do indivíduo avaliado da realidade na qual ele está inserido, pois muitas delas apontam reducionismos abstratos.

O fato de serem disponíveis testes, medidas, observações, entre outros, sem reflexão e análises contextualizadas, leva a atitudes seletivas, classificatórias e discriminativas, geralmente inoperantes. Independentemente, então, da utilização de quaisquer instrumentos de avaliação, deve-se considerar as conseqüências

pedagógicas, políticas e sociais advindas da ação avaliativa, sendo que é importante haver atenção às possíveis limitações nas finalidades, formas e conteúdos da avaliação. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Portanto, a determinação dos procedimentos que serão disponibilizados diante de um processo avaliativo expõe a abordagem de uma atitude profissional, que compatibiliza e unifica as premissas de todos os determinantes envolvidos. Com essa perspectiva, concordamos com DUARTE (1994, p.83), no que se refere à relação que se estabelece socialmente na ação de avaliar: "Por mais que os especialistas de avaliação queiram construir desta uma imagem abstrata e asséptica, a avaliação escolar tem de integrar os indivíduos, as organizações, os conflitos, as racionalidades contraditórias, o implícito e o não implícito."

Pensar no ato avaliativo sugere, então, clareza, discernimento, opção, engajamento intencional e comprometimento. Isso significa que a avaliação está além das exigências formais de conteúdo, já que ultrapassa os procedimentos técnicos burocráticos e não se concretiza por atitudes desintegradas, mas por ações inter-relacionadas, seja a partir de dependência, submissão ou deliberada exacerbação de poder.

Entretanto, a especificidade da ação avaliativa, a qual, por muitas vezes, revela-se como aspirações valorativas e esbarra no limite dos seus próprios valores, calca-se na relação dialética das atitudes humanas. Isso denota que existe espaço para alienação, conflitos e interesses diversos. Porém, no exercício profissional da docência, fermentam as contradições que permeiam a organização educacional na qual vivemos, operando diferentes ambigüidades sociais, políticas, econômicas e ideológicas. Neste sentido,

...a reflexividade não se pode diluir ou esgotar nas dificuldades científicas e pedagógicas. Ser professor exige uma reflexão educativa que formule as finalidades da educação, uma reflexão institucional que interroge o significado, as funções e o funcionamento das instituições onde a educação acontece e uma reflexão epistemológica que alimente a consciência crítica do professor sobre o seu próprio saber. (Gonçalves, 1994, p.130)

Sendo assim, ao resgatar a avaliação como um processo que se realiza, geralmente para apurar em que estágio encontra-se determinada aprendizagem, é possível perceber que o evento avaliativo que se consubstancializa em um momento específico não é um ato estagnado, momentâneo. Pode-se considerar que a ação avaliativa é um processo acompanhado por um panorama de atribuições operantes que advém de uma trajetória circunstancial e histórica, a qual instrumentaliza-se e formaliza-se num território dialético e simbólico.

O campo no qual a ação avaliativa acontece, o qual se finda num agir dinâmico carregado de ranços históricos arquitetados pelos diferentes pólos que ali se inserem, é gerado por um contexto de inter e intradependências das instâncias gestoras e dos entes direta e indiretamente atuantes.

Contudo, a compreensão da ação avaliativa cotidiana que está presente no âmbito da Educação Física está ligada às diferentes abordagens e tendências que se consolidam nesse espaço.

Sabendo disso, como seria constituir os aspectos procedimentais de uma proposta com dimensão avaliativa que contemplasse a diversidade das relações possíveis que acontecem em aula, ressaltando a pluralidade dos indivíduos, visualizando os entes atuantes como co-participantes de um processo de construção e reelaboração da cultura corporal, permeados pelos seus próprios valores e linhas de conduta? Há como valorizar nas dinâmicas avaliativas o estar no mundo conectado com o entorno?

Essa idealização não é uma tarefa fácil, pois todos somos fruto das contradições que vivemos e elementos também de reprodução. Porém, acreditamos que existe necessidade de avançarmos rumo à mudança nesse *status quo*, no qual as avaliações na Educação Física vêm se processando. Ora vê-se exclusão, ora descaso. Na área educacional, não há circunstância que não seja emergente, pois as relações educativas são perspectivas. Na contramão do individualismo, da seletividade, da reprodução de papéis sociais configurados na divisão social, existe a possibilidade da instigação da autonomia, da participação e da cooperação entre os envolvidos, o que já nos impulsiona a deflagrar um processo de transformação.

Compreendendo a educação como um contexto que dialogicamente constitui e reelabora os atos e ações mutuamente e possibilita perspectivas diferentes, intui-se que um instrumento avaliativo com essa premissa deve incorporar as diferentes situações dialógicas que se processam. Assim, nosso objetivo é buscar alguns elementos processuais que sustentem um processo avaliativo articulado com essa concepção, a partir da co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas.

CAPÍTULO II

OBJETIVO

Como objetivo específico desta pesquisa, foi construir um instrumento de observação (avaliativo) que auxilie o profissional de Educação Física na gestão do processo de inclusão durante as atividades motoras.

Torna-se importante explicitar que nossa proposta não se encerra na pretensão de criar um instrumento fechado, mas é disponibilizar um material que venha a servir de premissa para o início da gestão de processo inclusivo e que possa instigar futuras adaptações aos diferentes contextos.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa sob uma abordagem crítico-dialética. Um instrumento de observação sistematizado é proposto, a partir de categorias preestabelecidas.

A fim de atender às observações, sugerimos que a planificação das tarefas oriente-se com base em:

- padrões fundamentais de movimento;
- análise de tarefas;
- diferentes abordagens de jogos.

Realizamos, também, um estudo exploratório, que se delineou com observação participante, do material proposto. Por entendermos que este material deveria ser testado por outras pessoas, três colaboradoras participaram, conosco, desse estudo. Então, promovemos uma entrevista semiestruturada com cada uma dessas pessoas, coletando informações pertinentes ao material.

Percurso Metodológico

Tornando claros os passos planejados para a realização dessa pesquisa, é importante dimensionar esta investigação, buscando a inferência de alguns autores que discutem a temática.

Assim, iniciamos a apresentação dos aspectos metodológicos adotados nessa pesquisa, utilizando algumas palavras de ALVES (1989, p. 80): "...o ponto inicial não pode e não deve ser a metodologia, mas antes a relevância do problema."

Nas primeiras aproximações desse trabalho tratadas anteriormente, buscamos colocar nossa posição defronte às questões relativas ao processo avaliativo no âmbito da Educação Física na atualidade, a fim de pontuar a problematização que nos leva à investigação proposta.

A questão dos processos de avaliação é algo que norteia todas as intervenções educacionais e que não está resolvido, ou melhor, parece que, atualmente, está sendo insuficientemente explorado e discutido. Isso congrega a iminência dos desajustes e conflitos da crise da formação dos profissionais, pois se posiciona como o cerne das atitudes, concepções e procedimentos que estruturam as intervenções. Esse aspecto é pertinente a toda área da educação.

Especificamente no campo da Educação Física, essas preocupações vêm se formatando sob a ótica do fazer/realizar, deixando uma grande margem para discussão sobre os pressupostos que sustentam esse "executar". Isso não está claro para qualquer população em foco, o que torna mais complexas ainda as considerações que permeiam os grupos "especiais".

Assim, as formulações investigativas constituíram-se pela nossa própria imersão numa realidade concreta — o cotidiano das aulas de Educação Física. Com

isso, é possível clarear que se trata de uma pesquisa baseada nos preceitos das ciências humanas, na qual "Os objetos das ciências humanas não são entidades físicas ou processos externos, mas manifestações da mente." (SANTOS FILHO, 1995, p.39)

Nesse sentido, a realidade observada está circunscrita num imaginário ideológico que tenta dialogar, criticar e autocriticar, para que se confrontem e renovem demarcações, nas quais se constroem novas problematizações. Para DEMO (1989), as ciências sociais trazem certas marcas do convívio em sociedade, tal como uma "imprevisibilidade" quanto ao resultado pretendido, pois estão diretamente relacionadas com aspectos ideológicos e a qualidade política, a qual pontua a questão dos fins, dos conteúdos e da prática histórica.

Assim, pode-se inferir que a realidade é dependente da mente dos entes envolvidos, e isso a torna permeável e mutável. Configura-se a predominância da aceitação da dinamicidade dos fatos concretos em suas significações, que pode ser caracterizada como investigação de cunho qualitativo (TAVARES, 2000).

Segundo RICHARDSON (1985, p. 39), os estudiosos em metodologia de pesquisas apontam pelo menos três situações que implicam conotações qualitativas para as análises, que são situações em que:

- se evidencia a necessidade de substituir uma simples informação estatística por dados qualitativos;
- fica clara a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que encerra;

- observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais.

Considerando essas três possibilidades, percebemos que nossos estudos se dimensionam entre a segunda e terceira situação, pois se trata de proposta de premissas que subsidiam uma avaliação das atitudes e interações de grupo durante atividades motoras.

Vale salientar que, vendo que somos entes de um universo que se configura pelo entorno em que somos agentes atuantes de novos delineamentos e que nos consideramos parte da organização escolar, optamos por refletir as ações que verificamos nesse espaço. Embora isso possa ser esclarecido nas narrativas, essa visão torneará as opções da intervenção.

Logo, a relação que se estabelece entre pesquisador, pesquisado e pesquisa não é marcada pelo distanciamento. Torna-se difícil retratar e descrever uma situação abstraindo-se totalmente da circunstância, de modo que estamos falando que nosso posicionamento está intrincado na subjetividade com que são tratados os reconhecimentos num dado espaço.

Uma vez que a realidade é dependente da mente, na ótica da pesquisa qualitativa; é impossível o investigador e o processo de pesquisa não influenciarem o que é investigado - como o instrumento não pode separar-se do que está sendo medido -, sendo este uma extensão do pesquisador e um fator na construção da realidade pesquisada. (Santos Filho, 1995, p. 40)

Verifica-se que não é apenas uma abordagem e/ou leitura da realidade que se circunscreve nas ciências humanas, mas um espaço para discussão da própria atuação social. Os pressupostos das análises que se findam estão sustentados por

uma visão de mundo que explicita a leitura realizada das demarcações construídas, elucidando, de tal forma, a lógica implícita na abordagem adotada.

Nossa postura não esconde o posicionamento que adotamos perante nossas análises, já que nossas considerações são demarcadoras de nosso perfil e, conseqüentemente, configuram o tipo de abordagem favorecido por nosso posicionamento. Como nossa intenção vem sendo estabelecer um diálogo crítico no que tange aos aspectos avaliativos educacionais e na estagnação da educação com relação à dinâmica atual, verificamos que estamos imersos nas configurações das pesquisas que são classificadas como crítico-dialéticas, pois segundo GAMBOA (1994, p. 97) são pesquisas que se constituem por:

Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o 'conflito das interpretações', o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um 'interesse transformador' das situações ou fenômenos estudados, resgatando a dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança.

Estando imersos na educação e envolvidos diretamente com as questões que afligem as dinâmicas nesse local, nossa opção foi privilegiar, num nível técnico e metodológico, uma pesquisa que fosse operacionalizada por essa marca de envolvimento e que trouxesse alguma colaboração na perspectiva de mudança do estado atual verificado. Dessa forma, GAMBOA (1994, p. 107) esclarece que "...os diversos elementos implícitos na concreticidade de uma determinada opção epistemológica, é responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico, teórico, epistemológico e filosófico que o pesquisador faz durante o processo de investigação. "

Como nossa pesquisa objetiva a elaboração de um "instrumento" avaliativo, o processo de construção desse material precisa ser elucidado. Assim, identificamos que a complexidade que está envolta nas relações estabelecidas nos processos educacionais e os indicadores que estabelecemos para visualizarmos dinâmicas de grupos são determinantes na adoção de procedimentos metodológicos, pois devem nos permitir assumir a dinamicidade relacional e circunstancial das interações.

Retornando, então, às situações apontadas por Richardson anteriormente, a observação qualitativa à qual se refere esse autor, para ser efetuada, deve ser assistematicamente ou sistematicamente estruturada, conforme sugerem LAKATOS & MARCONI (1991). Com isso, podemos destacar que os atributos caracterizados nas observações são determinados pelo conjunto de informações visualizadas em "estágios" anteriores à própria observação, que é pré-planejada e sistematizada, pelas premissas estabelecidas para análise e chamados de categorias de análise para ordenação de informações que serão coletadas. Essas categorias podem ser vistas nos instrumentos ou material didático desenvolvidos para coletar os dados referentes aos objetivos traçados.

É interessante pontuar que, tendo como intenção a produção de um material de apoio à avaliação das dinâmicas que se concluem durante atividades motoras, necessitamos estabelecer as esferas orientadoras do processo avaliativo. Sendo assim, consideramos que a avaliação deveria ser pontuada por alguns aspectos observáveis. Com isso, optamos, portanto, por realizar de forma sistemática nossa observação a partir de alguns elementos elencados como eixo da perspectiva que visualizamos com esse trabalho.

Torna-se importante salientar que as categorias propostas foram escolhidas após a realização de um estudo piloto na cidade de Porto Ferreira - SP,

com crianças e adolescentes, na faixa etária de 8 a 16 anos. Isso nos propiciou optarmos pela definição das categorias propostas, com base na evidência dos acontecimentos que emergiam no transcorrer das atividades motoras. Sabe-se que outras tantas categorias surgiram e foram observadas e não devem ser desconsideradas. Porém, as escolhas pelas categorias que estão descritas nesta pesquisa fizeram-se mais presentes e fortes durante o estudo piloto.

Pode-se, dessa maneira, certificar que outras categorias podem aparecer durante a vivência de atividades motoras. Definimos, todavia, neste momento, evidenciar e considerar para essa pesquisa somente as categorias discriminadas a seguir, desconsiderando quaisquer outras que venham a aparecer.

É primordial que os passos e procedimentos de construção do instrumento de observação, os quais se findam num material avaliativo, sejam especificados.

Categorias Orientadoras da Observação de Manifestações

As categorias elencadas como orientadoras das análises, são:

- Prontidão
- Parceria
- Persistência
- Incentiva
- Insulta
- Criação
- Inibição

Para uma melhor compreensão dessas categorias, os termos foram considerados a partir das seguintes reflexões:

Prontidão: Pode-se definir Prontidão, segundo FERREIRA (1986, p 1401), como "...a qualidade do que é pronto; estado de quem se acha pronto para fazer determinada coisa". Para que esse conceito se complemente é necessário que nos atenhamos ao contexto no qual o enfocamos, que, nessa pesquisa, é de aprendizagem. Isso nos leva a relacionar Prontidão com aprendizagem, o que foi possível a partir de FALCÃO (1989, p. 44), que nos esclarece que "...a noção de prontidão para a aprendizagem realmente serve para dar ênfase à inter-relação das muitas coisas que se combinam para determinar a reação total do indivíduo a situações que requerem aprendizagem...". Contudo, consideramos Prontidão um estado no qual o indivíduo demonstra predisposição para atuar na dinâmica grupal, seja auxiliando ou sendo solidário às ações dos membros do grupo.

Parceria: Como Parceria entende-se "...reunião de pessoas para um fim de interesse comum..." (FERREIRA, 1986, p. 1269). Com essa consideração, podemos

aférir que a Parceria implica numa interação entre indivíduos sustentada por um propósito. Subentende-se que, sendo um propósito comum, configura-se um quadro cooperativo permeado por um propósito entre as pessoas. Para essa pesquisa, visualizamos a Parceria como as atitudes cooperativas entre os indivíduos, sejam elas através de uma identificação pessoal, aproximação das idéias ou aproximação gestual, por toque ou contato.

Persistência: Para FERREIRA (1986), a definição de Persistência relaciona-se com a perseverança, ou seja, com a qualidade ou ato de persistir. É possível compreender que, para que uma ação ou atitude persista, deve haver um estímulo que, pessoal ou não, instigue a perseverança. Se considerarmos que estímulo é "...um termo geral que evita especificar a forma em que a estimulação é apresentada..." conforme aponta-nos VERBO (1984, p. 95), podemos concluir que um comportamento persistente implica em algum tipo de motivação inerente à atitude do indivíduo. Portanto, o ato de persistir congrega a sensibilização do indivíduo por um estímulo motivante.

Incentiva: Com relação ao incentivo, FERREIRA (1986, p.930) define: "Que incentiva, que incita ou excita." É perceptível que a relação do ato de incentivar com a instigação da motivação pode ser desencadeada por estímulos diversos, propiciados pela mobilização do aparato sensório-motor através do som, do tato, entre outros. Isso significa que a categoria Incentiva pode ser verbal ou gestual e pode se processar de acordo com o meio e com as relações estabelecidas num dado contexto. Para essa pesquisa, Incentiva está relacionada às atitudes motivantes propiciadas pelos indivíduos, podendo ser verbais ou gestuais.

Insulta: FERREIRA (1986, p. 954) define insulto como "Injúria, ultraje, afronta, ofensa." Com essa designação, pode-se considerar que a categoria Insulta

caracteriza uma agressão. Em VERBO (1984), podemos observar que a agressão é uma tentativa deliberada de agredir e que se apresenta ora como um comportamento, ora como um estado emocional e, às vezes, como intenção. Pode resultar numa agressão instrumental, agredindo-se para alcançar algum outro objetivo ou de forma hostil, motivada por emoções e sentimentos antagônicos. Concebemos, então, Insulta como uma perturbação instalada em forma de rebeldia, manifestando-se através da expressão verbal (violenta) e ou gestual.

Criação: Pode-se associar a Criação com o ato criador, de criar. Para KNELLER (1971, p. 18) o "...ato criador é resposta a uma situação particular, ele deve resolver, ou ao menos, clarear a situação que o fez surgir." Se observamos esse enfoque, verificamos que nem sempre considera-se o novo para se obter a criação, mas, sim, algo adequado a uma dada situação. Já para VAYER (1989, p. 169), a criação pode ser considerada "...a organização da informação existente em uma produção nova e original simultaneamente, tanto em relação à realidade do mundo presente, quanto aos dados anteriores." Com base nessas definições, pontuamos que a Criação implica em uma autonomia organizativa diante do proposto, de modo que o novo e o adequado são elaborações circunstanciais que congregam experiências anteriores, abstração da realidade contextual e autonomia.

Inibição: Para STRATTON (1994, p. 129), o termo inibição geralmente é empregado para referir-se "...a diminuição ou restrição de um comportamento, como resultado da superexposição ou de algum outro tipo de estimulação direta...". A Inibição é a condição na qual a pessoa apresenta-se inibida, limitada diante de uma função ou reação (FERREIRA, 1986, p.947). Assim, pensamos que a Inibição se manifesta de modo a tolher reações diante de algumas situações. Pode-se, ainda, aferir que há uma resistência psicológica íntima a certos sentimentos. A Inibição,

nesse trabalho, é uma introspecção do indivíduo que se manifesta por falta de prontidão e/ou ajustamento à situação proposta, uma relativa falta de interação com o grupo.

Proposições Alternativas

Explicitado os termos que compõem as categorias consideradas observáveis, escolhemos os seguintes questionamentos e/ou aspectos que possam orientar a observação da manifestação dessas atitudes ou ações:

- Prontidão: Demonstra prontidão, auxílio? É solidário?
- Parceria: Procura parceria? Toca o outro? Aproximação.
- Persistência: Demonstra persistência nas ações?
- Incentiva: Incentiva verbalmente ou gestualmente o outro?
- Insulta: Insulta verbalmente o outro? Agride gestualmente?
- Criação: Participa da criação? Expõe suas idéias? Associa-se? Partilha?
- Inibição: Demonstra inibição perante o grupo na ação motora? Ajusta-se à situação?

A partir disso, visualizamos as possibilidades de manifestação observadas, ou não, para que possam ser registradas objetivamente, de forma diretiva, havendo, portanto, apenas duas alternativas de resposta observáveis:

- Sim
- Não

Com essas considerações pontuadas e preestabelecidas, nossa proposta de instrumento de avaliação constituiu-se, então, de sete categorias e duas possibilidades alternativas de avaliação de manifestação para cada um desses pontos.

Planificação de Atividades:

Discriminação dos Elementos Básicos Fundamentais

Verificamos que nossa proposta postula a adoção de um procedimento metodológico do tipo observação para que possa revelar as próprias implicações que o instrumento venha a apontar quando for utilizado. Assim, concordamos com RICHARDISON (1985, p.45) que, referindo-se ao procedimento de observação, salienta que "...sua função é descobrir novos problemas...".

Percebemos que, para que essa proposta de instrumento pudesse ser testada, haveria a necessidade de propor uma estrutura para seleção e planejamento de atividades motoras. Sendo assim, tomamos como base os movimentos fundamentais, a análise de tarefa e diferentes abordagens de jogos e construímos uma planilha orientadora de atividades motoras, de acordo com as pretensões dessa pesquisa.

A planilha foi organizada de forma que, a partir de uma atividade específica ou jogo, estaríamos, inicialmente, decompondo as tarefas motoras implícitas na atividade elencada, com base no modelo de análise de tarefa. Kalakian e Eichstaedt's, citados por DAVIS & BURTON (1991, p. 158) afirmam que "A análise de tarefa é o processo no qual as habilidades motoras individuais são quebradas em componentes."

Isso significa que, para que possamos identificar numa determinada atividade a sua composição, temos que ter como referência pressupostos fundamentais dos movimentos. Então, elegemos fragmentar a atividade escolhida, buscando nela identificar os movimentos básicos fundamentais, que são, de acordo com TANI et al. (1988), locomoção, manipulação e equilíbrio.

Ainda com base nesses autores, denominamos locomoção a possibilidade de exploração de espaço, em qualquer direção, desde que haja a promoção de deslocamento. Estão contidos nessa categoria os movimentos de andar, saltar, correr, trepar, rolar, galopar e saltar no mesmo pé.

Para a categoria de manipulação, tomamos como referência a possibilidade de relacionamento de um indivíduo com um objeto. Podemos, então, considerar o arremessar, rebater, receber, chutar, e a condução de um objeto, podendo ser com os membros superiores, inferiores ou cabeça.

Com relação ao equilíbrio, contemplamos a variabilidade de posturas corporais que ora encontram-se estáticas e, por muitas vezes, em situações dinâmicas, como, por exemplo, manter-se sobre o apoio de um só pé, parada de mãos (com um e dois apoios) e posições nas quais observa-se a manutenção do indivíduo em pequenas bases, com ou sem deslocamento.

Com a fragmentação da atividade baseada nos movimentos básicos fundamentais, através do procedimento de análise da tarefa, podemos ter a sua decomposição. Com isso, torna-se possível verificar o objetivo a atingir — a atividade a ser realizada — e os processos que perfazem o todo na atividade.

Construção das Intervenções

Ao terminar a proposta de categorias avaliativas e, posteriormente, a planilha para planejamento e análise de tarefas, preocupamo-nos com o perfil das atividades que comporiam as aulas. Surgem, então, três propostas de abordagem que poderiam configurar as características das atividades, que são jogos:

- com resultados coletivos;
- cooperativos ou semicompetitivos;
- elaborados pelos próprios participantes.

Definimos jogos com resultados coletivos as atividades que têm como objetivo cooperação entre os participantes. Para BROTTTO (1999), esse tipo de jogo é possível para todos, pois tem como objetivo o ganhar junto, visualizando os componentes da atividade como parceiros, na qual a relação deve ser de parceria, e o resultado torna-se compartilhado.

Para os jogos cooperativos ou semicompetitivos, focamos a identificação de jogos que se configuram, ainda, na perspectiva da cooperação partilhada, mas cujos resultados finais não seriam a partir de apenas uma referência, como por exemplo, "os mais...", "os melhores em..." etc. e, sim, metas que poderiam ser cumpridas de diversas formas, a fim de haver diversas possibilidades de se atingir o objetivo final. ORLICK (1989) classifica "semicooperativos" os jogos por nós chamados cooperativos ou semicompetitivos.

Enfim, os jogos elaborados pelos participantes seriam as atividades criadas com base na requisição de um dos componentes elencados na realização da análise de tarefa, tendo como foco um dos movimentos básicos fundamentais. Dessa forma, uma determinada ação motora deveria estar compondo o jogo que seria criado.

Considerações Metodológicas Finais

Após descrevermos os procedimentos para a elaboração de nossa proposta, podemos pontuar que tínhamos em mãos as seguintes planilhas:

- planilha com as categorias avaliativas (Prontidão, Parceria, Persistência, Incentiva, Insulta, Criação e Inibição) com duas opções de manifestações observáveis durante uma atividade motora (Sim ou Não);
- planilha para realização da análise da tarefa motora, baseada na discriminação de movimentos básicos fundamentais;
- planilha para planejamento das atividades que comporiam uma aula, sendo situações de jogos com resultados coletivos, jogos cooperativos ou semicompetitivos e jogos elaborados pelos próprios participantes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Nesse trabalho, a construção do próprio instrumento de observação é o alvo da pesquisa. A elaboração, a "testagem" e a busca de um material que seja um produto avaliativo essencial ao desenvolvimento das interações no grupo e que abarque a diversidade humana e de relações, para que as atividades motoras possam ser vivenciadas por todo um grupo, não se configuram somente em um processo metodológico, mas no objetivo de investigação.

Entretanto, esse tratamento foi planejado visando colocar nossa proposta para ser testada. Isso possibilita colocar a proposta frente a uma realidade concreta, na qual estaríamos utilizando o material proposto. Esse procedimento pode ser nomeado estudo exploratório (LAKATOS & MARCONI, 1991). Tendo essa pretensão, definimos, também, que, no estudo exploratório, seríamos "ente participante" do processo de testagem, o que caracteriza, ainda, uma observação do tipo participante.

Inicialmente, nosso propósito foi o de produzir um instrumento avaliativo com categorias observáveis, o que resultou numa planilha. Mas, conforme já mencionado anteriormente, resolvemos testar esse material num estudo exploratório que nos levou a preparar outros materiais para o registro e efetivação do estudo. Baseando-nos em RICHARDSON (1985, p. 44) e a fim de "...completar informes ou aprofundar aspectos essenciais e identificar aspectos ou pontos que facilitem a reformulação do produto...", o instrumento avaliativo, apresentamos as entrevistas realizadas com as colaboradoras que trabalharam nessa pesquisa.

Com isso, apresentaremos os resultados de nosso trabalho agrupando o material confeccionado da seguinte maneira:

➤ Modelo das Planilhas de Registro Avaliativo

- Planilha com categorias avaliativas observáveis;
- Planilha/mapa para o registro individual das categorias avaliativas observáveis;
- Planilha/mapa para o registro grupal categorias avaliativas observáveis.

➤ Modelo das Planilhas de Planificação das Atividades Motoras

- Planilha para planificação da tarefa (elencada);
- Planilha para planificação das tarefas diárias.

➤ Estudo Exploratório

- Modelo da ficha de inserção individual dos participantes;
- Roteiro de entrevista realizado com as colaboradoras.

➤ Descrição e Apresentação dos Resultados do Estudo Exploratório

MODELO DAS PLANILHAS DE REGISTRO AVALIATIVO

➤ Planilha com Categorias Avaliativas Observáveis

DATA:		
NOME:		
ENCONTRO:		
AVALIADOR:		
Habilidade: <u>LOCOMOÇÃO</u> Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		
Demonstra persistência nas ações		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se à situação)		

Esse modelo foi confeccionado visando ao registro das categorias observáveis, a partir dos questionamentos visualizados nos campos acima, tendo como base as categorias de Prontidão, Parceria, Persistência, Incentivo, Insulto, Criação e Inibição, descritos anteriormente. Para cada um dos questionamentos, observa-se a possibilidade de manifestação, ou não, resultando no registro direto nos campos à direita: Sim ou Não.

Pode-se verificar que, no cabeçalho da planilha, temos os campos referentes à identificação do avaliado, do avaliador, da data da avaliação e do número do encontro no qual efetuou-se o registro, que pode ser acompanhado pelo planejamento das tarefas.

Uma importante informação está contida no campo Habilidade (em destaque). Esse registro torna possível identificar em qual momento (atividade) e em que situação da decomposição de uma tarefa elencada foram visualizados os

comportamentos manifestados. É registrado se o foco era locomoção, equilíbrio, manipulação e/ou estágio combinado entre esses movimentos fundamentais.

Vale salientar que essa planilha de registro foi planejada para ser utilizada com a planilha de registro de planificação de tarefas diárias. Daí, o campo Habilidade estar vinculado ao momento específico de um planejamento.

➤ Planilha/Mapa para o Registro Individual das Categorias Avaliativas Observáveis

Esse modelo de planilha/mapa para o registro individual das categorias avaliativas observáveis foi confeccionado para que fossem registradas as avaliações das manifestações observadas individualmente, durante um dia de realização de tarefas planejadas. Vê-se que alguns campos estão em destaque (azul) para que possamos verificar como podem ser preenchidos.

No rodapé da planilha, está o registro da situação da decomposição de uma tarefa elencada, como, por exemplo, locomoção. Isso também pode ser visualizado na lateral direita da planilha. Existe um campo para o registro do avaliador, da data e do número de encontro, que deve ser preenchido de acordo com o planejamento da planificação das tarefas diárias, o que vincula o registro com um momento específico.

O principal campo nessa planilha, que possibilitará o preenchimento do mapa propriamente dito, é o Código de Identificação do sujeito que será avaliado. Esse modelo foi planejado com um diagrama de cruzamento de números e letras para cada indivíduo. Nas colunas, estão situados os números e, nas fileiras, as letras.

Sendo assim, cada indivíduo deve ter um Código de Identificação com um número e uma letra. Nesse modelo, observa-se o número 1A, o qual possibilita o preenchimento do campo 1 (coluna) e campo a (fileira). Pontuando o cruzamento dessas informações, temos o registro do indivíduo com essa sigla no mapa. Portanto, cada indivíduo a ser avaliado deve assumir um código específico, contendo uma sigla intransferível, com número e letra.

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
criação	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO

Data:

Encontro:

Nome:

Avaliador:

Código: 

LOCOMOÇÃO

➤ Planilha/Mapa para o Registro Grupal das Categorias Avaliativas Observáveis

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO	☐	☐	☐		☐	☐	☐		☐	☐	☐	
				b				a				a
				c				b				b
								c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA	☐	☐	☐		☐	☐	☐		☐	☐	☐	
				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☐	☐	☐		☐	☐	☐		☐	☐	☐	
				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA	☐	☐	☐		☐	☐	☐		☐	☐	☐	
				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA	☐	☐	☐		☐	☐	☐		☐	☐	☐	
				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
criação	☐	☐	☐		☐	☐	☐		☐	☐	☐	
				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
inibição	☐	☐	☐		☐	☐	☐		☐	☐	☐	
				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

Locomotores

Data:
Encontro:
Nome: Todos
Avaliador:

Esse modelo é basicamente o mesmo modelo da planilha/mapa para o registro individual das categorias avaliativas observáveis. Porém, contém o registro de todo um grupo avaliado durante um dia de atividades. É importante salientar que somente é possível preencher todos os campos para o grupo após realizar individualmente a avaliação dos participantes.

Cada participante terá seu código de identificação, como já mencionado, o que possibilitará verificar o mapa de manifestação de todo o grupo. Então, a planilha terá seus campos preenchidos, ou não, conforme as manifestações observadas.

MODELO DAS PLANILHAS DE PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES MOTORAS

➤ Planilha para Planificação da Tarefa (elencada)

PLANIFICAÇÃO DA TAREFA

ATIVIDADE:

OBJETIVO	HABILIDADES	DOMÍNIO	ESTRUTURA	MATERIAIS
		Estático ()	Individual ()	
		Dinâmico ()	Coletiva ()	

OBSERVAÇÕES:

Com esse modelo, a partir de uma Atividade determinada, torna-se possível analisar as tarefas que a compõem. O Objetivo deve ser identificado, de modo a serem planejadas as tarefas que estão envolvidas no mesmo.

O campo Habilidades deve ser preenchido tendo em vista a análise da atividade determinada com base nos movimentos fundamentais: locomoção, manipulação e equilíbrio, dos quais extraem-se as variadas formas de exploração desses mesmos movimentos.

Do ponto de vista do Domínio, a análise deve ser realizada considerando-se a dinamicidade da tarefa e observando se há, ou não, predominância da exploração do espaço.

Com relação ao campo Estrutura, as considerações da análise pautam-se no caráter coletivo ou individual predominante durante a execução da atividade. Por fim, é possível julgar a atividade com relação à utilização de Materiais específicos, os quais configuram a própria atividade.

Para alguns aspectos que se façam necessários na análise e que possam servir para complementar a mesma, o campo observações poderá ser preenchido.

➤ Planilha para Planificação das Tarefas Diárias

Para a planificação das tarefas diárias, confeccionamos um modelo de planilha que pudesse contemplar a estrutura das atividades que iriam compor a aula, discriminando nome, estrutura, objetivo, descrição da atividade a ser executada, bem como os materiais utilizados para a realização.

A constituição das atividades planificadas estaria sendo constituída dentro de uma estrutura organizada a partir da Habilidade foco, evidenciada anteriormente na análise de tarefas: locomoção, manipulação, equilíbrio e suas combinações, preenchendo o campo à esquerda da planilha.

Outro aspecto a ser considerado é a abordagem das atividades planejadas. Conforme já definido anteriormente, as atividades necessitariam ter como perfil os jogos com resultados coletivos, jogos cooperativos ou semicompetitivos e jogos elaborados pelos participantes (criação). Esse modelo formatado foi estruturado tendo em vista as perspectivas dessa pesquisa. Portanto, nesse modelo de planilha, as atividades deveriam ser planejadas individualmente, com base nos movimentos fundamentais e nas abordagens de jogos.

Por fim, na área superior da planilha há o campo de registro da Data e do Número do Encontro planejado.

DIA:	Encontro:
-------------	------------------

HABILIDADE	JOGOS COM RESULTADOS COLETIVOS	JOGOS COOPERATIVOS / SEMICOMPETITIVOS	ELABORAÇÃO / CRIAÇÃO
	Nome:	Nome:	Nome:
	Estrutura:	Estrutura:	Estrutura:
	Objetivo:	Objetivo:	Objetivo:
	Descrição:	Descrição:	Descrição:
	Materiais:	Materiais:	Materiais:

CAPÍTULO V

ESTUDO EXPLORATÓRIO: PLANEJAMENTO

MODELO DA FICHA DE INSERÇÃO INDIVIDUAL DOS PARTICIPANTES

Para que o estudo exploratório fosse realizado, necessitamos confeccionar um cadastro dos participantes, o qual foi denominado Ficha de Inserção. Essa ficha foi baseada no modelo de TAVARES et al. (1997), para a inclusão de pessoas com necessidades especiais em programas de atividades físicas. Cabe ressaltar que ela deve ser acompanhada por outros dados que sejam necessários para complementar as informações pertinentes aos indivíduos participantes.

O modelo apresenta os campos referentes aos dados pessoais, como nome, data de nascimento, sexo, escolaridade, endereço e telefone, acrescidos de pessoa responsável para contato e data da coleta das informações contidas na ficha.

Em dados essenciais, consideramos as informações pertinentes à segurança do estado de saúde dos participantes, nos quais podemos encontrar discriminação de algum consumo de remédio e/ou doenças. Ainda referindo-se ao estado pessoal da cada participante, pode-se visualizar o campo das especificidades do participante, enfocando principalmente se o mesmo é acometido por alguma deficiência, bem como sua forma de aquisição.

Ainda é pertinente constarem, nessa mesma ficha, algumas características pessoais dos indivíduos, no que se refere às suas expectativas e vivências motoras anteriores. Entendemos, ainda, que o grau de compreensão sobre as atividades mencionadas pelo próprio participante deveria ser um dado de

registro. Já, o campo de observações pode ser complementado tanto pelo informante como pelo avaliador.

FICHA DE INSERÇÃO

DADOS PESSOAIS Data:

Nome: _____ Sexo: _____
 Data de nascimento: _____ idade: _____
 Escolaridade: _____
 Endereço: _____
 Telefone: _____ recado com: _____

DADOS ESSENCIAIS

Você toma algum remédio? Sim () Não ()
 Você sabe para que serve este remédio? Você sabe o nome?

Asma () Diabetes Mellitus () Doença Cardíaca () Epilepsia ()

Portador de deficiência auditiva () mental () visual () física ()

Causa da deficiência:

EXPERIÊNCIA MOTORA

Você já participou ou participa e alguma atividade motora / esportiva?

Sim () Não ()

Quais?

Quais atividades você gostaria de participar / praticar?

Como é esta atividade?

Você gostaria de perguntar ou falar alguma coisa?

OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR

Data:

Data:

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS COLABORADORAS

A fim de coletar informações sobre uso das planilhas e todo o material utilizado para a realização do estudo exploratório, um roteiro de entrevista foi estruturado.

As informações iniciais, com fins de identificação das colaboradoras (sujeitos) que participaram desse estudo, buscam pontuar referências quanto à formação acadêmica e experiência profissional.

O roteiro ficou assim configurado:

ROTEIRO

FORMAÇÃO:

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

1) COM RELAÇÃO AO INSTRUMENTO

- a) Qual a sua opinião sobre a explicação recebida para utilização?*
- b) A explicação para preencher o quadro foi suficiente ? Você conseguiu entender o que deveria ser feito?*
- c) Você consegue enxergar nesse instrumento alguma finalidade? Para quê seria utilizado?*
- d) Quais foram as suas dificuldades para utilizar o instrumento?*
- e) Então suas dificuldades foram os parênteses...*
- f) Você acha isso prático? Você vê praticidade nesse instrumento?*
- g) Vantagens, você vê alguma?*
- h) As desvantagens seriam...*
- i) Você vê alguma relação entre a utilização desse instrumento e a inclusão?*

j) Você acha que daria para manipular a situação tendo esse mapa nas mãos? Na questão a inclusão...

2) COM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES

a) As atividades foram planejadas dentro de uma estrutura. Havia jogos com resultados coletivos, semi competitivos e semi cooperativos, e de criação conforme você pode visualizar nas planilhas. Você acha que outras estruturas seriam possíveis adequar-se ao instrumento? Isso alteraria os resultados esperados no grupo, no seu ponto de vista?

b) Você teria sugestões, no que se refere às atividades?

RESULTADOS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

➤ Descrição e Apresentação dos Resultados do Estudo Exploratório

O estudo exploratório foi realizado na cidade de Jundiaí, nas dependências da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí e no complexo do "Bolão" — Ginásio Poliesportivo Dr. Nicolino de Lucca.

Inicialmente, fizemos uma reunião com os coordenadores do Projeto PEAMA — Programa de Esportes e Atividades Motoras Adaptada —, que pertence à Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Jundiaí e atende aproximadamente duzentos alunos com necessidades especiais. Apresentamos nossa proposta e solicitamos um encaminhamento de crianças com o seguinte perfil: faixa etária de 8 a 13 anos de idade, sem qualquer especificidade.

Paralelamente, contatamos professores de Educação Física que ministram aulas no Ginásio Poliesportivo, para que pudessem encaminhar crianças, também, de 8 a 13 anos, ao estudo. Estivemos, ainda, num dia comemorativo da "Escolinha de Tênis" desse mesmo centro, esclarecendo aos interessados e familiares os objetivos do estudo.

Nessa mesma oportunidade, estendemos o convite aos irmãos e conhecidos dos alunos da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí.

Como resultado desse primeiro momento, foram encaminhadas seis crianças do PEAMA, seis da Escolinha de Tênis e quatro da comunidade. Entretanto, após contarmos pessoalmente os pais dos interessados para fins de esclarecimento e agendamento das datas dos encontros, constatamos que não seria possível realizar o estudo com todos os inscritos, por incompatibilidade de horários disponíveis. Esse motivo nos levou ainda a optar por realizarmos os encontros, num

total de seis, durante o período de férias escolares. Mesmo assim, pudemos contar efetivamente com nove participantes.

O grupo ficou assim caracterizado:

- um aluno com 8 anos, sem referência de escolaridade^{*};
- dois alunos com 10 anos de idade, um deles cursando a 3.^a série e outro a 4.^a série do ensino fundamental.
- Três alunos com 11 anos de idade, dentre os quais um cursava a 4.^a série, um a 5.^a e o outro a 6.^a série;
- Um aluno com 12 anos de idade, na 5.^a série^{**};
- Dois alunos com 13 anos de idade, sendo que um deles cursa a 8.^a série, e, o outro, uma sala de alfabetização Alfa III.^{***}

Nesse grupo, podemos identificar crianças que apresentam deficiência(s) física, auditiva e/ou mental, que podem ser identificadas individualmente na Ficha de Inserção dos participantes (em anexo).

Participaram, ainda, desse estudo três colaboradoras vinculadas à Escola Superior de Educação Física. Duas delas, estudantes do 4.^o ano de graduação em Educação Física, e uma, pós-graduanda em Psicossociologia da Motricidade Humana.

Com as colaboradoras, realizamos uma reunião[#], expusemos o material que seria utilizado (planilhas e mapas), esclarecemos a dinâmica dos encontros e estabelecemos: uma delas preencheria as planilhas após a realização dos encontros, outra, preencheria durante, ora participando, ora avaliando, e a terceira não

^{*} O informante sobre os dados do aluno foi o pai, que não soube esclarecer o grau de escolaridade do filho. Somente clareou o nome da Instituição que o filho frequenta (em anexo na Ficha de Inserção do participante).

^{**} Esse aluno, segundo informaram os pais, não está alfabetizado e possui histórico educacional em instituição que atende crianças especiais (em anexo).

^{***} Essa nomenclatura é dada pela instituição que o aluno frequenta, segundo informação dos pais. Isso não nos possibilitou traçar com clareza o nível de escolaridade do aluno.

[#] Pauta da reunião em anexo.

recebeu nenhuma orientação de como proceder com o material. Essa deveria tentar interpretá-lo e utilizá-lo. Todas elas participariam efetivamente das atividades. Há que se considerar, ainda, que nós participamos também totalmente do processo, utilizando nossa planilha somente após a realização das atividades.

Com relação aos participantes, estabelecido o grupo, tratamos de realizar um contato individual com cada um dos integrantes, para que pudéssemos coletar as informações para sua inserção no estudo. Após esse contato, identificamos quais dos participantes necessitariam de auxílio financeiro para poder freqüentar os encontros. Posteriormente, entregamos aos pais uma carta com referências para contato, agenda das atividades e o auxílio transporte aos que requisitaram.

➤ Preparando as Atividades

Em posse das Fichas de Inserção dos participantes, pudemos reconhecer as principais atividades que os participantes almejavam realizar, bem como o entendimento das mesmas, relatado pelos próprios participantes. Listamos todas e pudemos eleger três atividades que foram as mais citadas. Como somente poderíamos escolher uma delas, optamos por realizar um sorteio aleatório, o qual selecionou a atividade FUTEBOL.

A partir de então, utilizamos a Planilha para Planificação da Tarefa, a fim de realizarmos a análise da tarefa FUTEBOL. Isso pode ser visualizado na planilha abaixo:

ATIVIDADE: ***Futebol***

OBJETIVO	HABILIDADES	DOMÍNIO	ESTRUTURA	MATERIAIS
➤ <i>Chutar no alvo do adversário</i>	➤ <i>Correr;</i> ➤ <i>Chutar em alvo estático e móvel;</i> ➤ <i>Receber com os pés;</i> ➤ <i>Correr manipulando a bola;</i> ➤ <i>Agarrar com as mãos.</i>	Estático () Dinâmico(X)	Individual () Coletiva (X)	<i>Bola</i>

OBSERVAÇÕES:

As atividades listadas a seguir foram sugeridas pelos participantes desse estudo na pesquisa prévia realizada antes do início dos encontros. Está, também, discriminado o número de vezes que as atividades apareceram no formulário usado:

- *Musculação: 1*
- *Caratê: 1*
- *Ciclismo: 1*
- *In-line skating: 1*
- *Arremesso de peso: 1*
- *Pular corda: 1*
- *Handebol: 1*
- *Ginástica olímpica: 1*
- *Bocha: 2*
- *Natação: 2*
- *Corrida: 2*
- *Salto com vara: 2*
- *Basquete: 2*
- *Tênis: 3*
- *Futebol: 3*
- *Vôlei: 3*
- *Brincadeiras com corridas: 6*

Optamos por um sorteio entre as atividades mais citadas, o tênis, o vôlei e o futebol, no qual o jogo de FUTEBOL foi sorteado. Não utilizamos nesse mecanismo as "Brincadeiras com corridas" citadas seis vezes, por entendermos que as outras três modalidades mais citadas poderiam incorporar essas brincadeiras.

Após a realização da análise da tarefa FUTEBOL, preparamos as atividades que seriam vivenciadas (exceto a de criação elaborada pelos participantes). As atividades foram planejadas tendo a locomoção, ou a manipulação, ou o equilíbrio, ou, ainda, a combinação entre essas habilidades, como pano de fundo (objetivo geral), e a ação motora da atividade escolhida na análise de tarefa como foco (objetivo específico) a ser explorado durante uma aula.

Assim, a habilidade motora Correr, implícita na atividade do FUTEBOL e fragmentada através da análise de tarefa, com base nos movimentos básicos fundamentais, foi o foco da primeira atividade do primeiro encontro.

Para a segunda habilidade desse mesmo encontro, elencamos o Chutar, que também está imerso no FUTEBOL. Já para a terceira atividade, criação/elaboração, foi pedido aos participantes que criassem ou sugerissem uma atividade que envolvesse a locomoção, que era a base da habilidade motora do primeiro encontro.

Vale lembrar que as atividades que comporiam um encontro deveriam ser vivenciadas em situações de jogos com resultados coletivos, jogos cooperativos ou semicompetitivos e jogos elaborados pelos próprios participantes, como já foi explicitado anteriormente.

Dessa forma, foi realizado o planejamento para todos os encontros, sustentado pelas seguintes habilidades básicas: locomoção, manipulação, equilíbrio, locomoção e manipulação, locomoção e equilíbrio e, por fim, locomoção com manipulação e equilíbrio. Essa estrutura configurou os seis encontros previstos para o estudo exploratório. Para cada encontro, foram programadas três atividades, de modo que, ao final do estudo, tivemos a vivência destas dezoito atividades:

ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES

1.º DIA: 10 DE JULHO

HABILIDADE	JOGOS COM	JOGOS	ELABORAÇÃO / CRIAÇÃO
	RESULTADOS COLETIVOS	COOPERATIVOS / SEMICOMPETITIVOS	
L O C O M O Ç Ã O	Nome: Pega-Pega Corrente	Nome: Dupla Gol	Nome: Pega-Pega Americano
	Estrutura: Coletiva	Estrutura: Dupla	Estrutura: Individual
	Objetivo: Pegar o outro	Objetivo: Chutar e receber	Objetivo: Pegar o outro
	Descrição: Pegar o maior número de pessoas para formar uma corrente humana	Descrição: Com as mãos dadas, a dupla deve adquirir a bola e chutar a bola ao alvo	Descrição: Um indivíduo toca o outro e imobiliza-o. Somente sairá dessa posição se outro colega tocá-lo. A posição neutra é permanecer com as pernas afastadas lateralmente e com um colega entre as mesmas.
	Materiais: —	Materiais: Bola, coletes e cones.	Materiais: —

*Inicialmente foi realizada a Brincadeira do Alerta para memorização dos nomes.

Brincadeira do Alerta: lança-se a bola ao alto e chama-se o nome de um colega, que pegará a bola e a arremessará em outro.

ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES

2.º DIA: 12 DE JULHO

HABILIDADE	JOGOS COM	JOGOS	
	RESULTADOS COLETIVOS	COOPERATIVOS / SEMICOMPETITIVOS	ELABORAÇÃO / CRIAÇÃO
M A N I P U L A Ç Ã O	Nome: —	Nome: —	Nome: —
	Estrutura: Dupla	Estrutura: Dupla	Estrutura: Dupla
	Objetivo: Chutar a bexiga no alvo	Objetivo: Chutar e receber	Objetivo: Manipular a bexiga em direção ao alvo
	Descrição: Dispostos em círculo, manipular a bexiga com os pés e passar ao colega ao lado. Ao completar o círculo todo, o último integrante deve chutar a bola na caixa que estará no centro.	Descrição: Em duplas, chutar e receber a bexiga, passando para o colega sem que a mesma toque o chão. No final do percurso designado, chutar no alvo (caixa de papelão).	Descrição: Em duplas, manipular a bexiga com qualquer parte do corpo passando para o colega, de modo que cada um dos integrantes dê apenas um toque. No final do percurso designado, chutar no alvo suspenso (caixa de papelão).
	Materiais: Bexiga e caixa de papelão.	Materiais: Bexiga e caixa de papelão.	Materiais: Bexiga e caixa de papelão.

ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES

3º DIA: 17 DE JULHO

HABILIDADE	JOGOS COM	JOGOS	ELABORAÇÃO / CRIAÇÃO
	RESULTADOS COLETIVOS	COOPERATIVOS / SEMICOMPETITIVOS	
EQUILÍBRIO	Nome: Chinelão	Nome: Estafeta	Nome: Passa arco
	Estrutura: Dupla	Estrutura: Dupla	Estrutura: Coletiva
	Objetivo: Coordenar o andar em dupla	Objetivo: Cumprir um circuito programado	Objetivo: Passar o corpo dentro do arco sem soltar as mãos dadas aos colegas
	Descrição: Dispostos em dupla, dividindo um pé de chinelo, caminhar até o final do percurso discriminado sem perder o contato com o chinelo.	Descrição: Duas equipes subdivididas em duplas, cumprir o seguinte percurso: saltar com apenas um dos pés dentro dos arcos dispostos no chão; andar de chinelo; andar sobre os rolos com auxílio do colega; saltar com ambos os pés com as pernas dentro de um saco; correr e chutar a bola em direção ao alvo.	Descrição: Dispostos em círculo de mãos dadas, os integrantes deverão passar o corpo dentro do arco sem soltar as mãos dadas aos colegas até que o arco retorne em quem iniciou.
	Materiais: Um "chinelão" de madeira e couro para cada dupla	Materiais: Arcos; chinelo de madeira e couro; rolos de borracha para equilíbrio; saco se estopa; bola e garrafas plásticas.	Materiais: Um arco.

ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES

4.º DIA: 19 DE JULHO

HABILIDADE	JOGOS COM	JOGOS	ELABORAÇÃO / CRIAÇÃO
	RESULTADOS COLETIVOS	COOPERATIVOS / SEMICOMPETITIVOS	
LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO	Nome: Passa passa Estrutura: Coletiva Objetivo: Passar e receber a bola com os pés Descrição: Dispostos em coluna, a pessoa em posse da bola deverá passar a bola com os pés ao colega subsequente, que fará o mesmo até chegar no último da coluna. Esse percorrerá paralelamente a coluna manipulando a bola. Ao chegar no primeiro colega, passará a bola e reiniciará a brincadeira. Materiais: Bola	Nome: Zig Zag Estrutura: Dupla Objetivo: Cumprir um circuito programado manipulando a bola com os pés Descrição: Duas equipes subdivididas em duplas, os integrantes deverão fazer um percurso em zig zag dominando a bola com os pés, e posteriormente, executar passes curtos correndo até um local determinado e retornar, desenvolvendo a mesma sequência de ações. Materiais: Bolas e cones.	Nome: Queimada com os pés Estrutura: Coletiva Objetivo: Chutar a bola em direção aos colegas tentando atingi-los nas pernas Descrição: Dispostos aleatoriamente, em posse da bola, chutar em direção ao alvo móvel (os próprios colegas) tentando atingi-los nas pernas. Materiais: Uma bola.

ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES

5.º DIA: 24 DE JULHO

HABILIDADE	JOGOS COM RESULTADOS COLETIVOS	JOGOS COOPERATIVOS / SEMICOMPETITIVOS	ELABORAÇÃO / CRIAÇÃO
O HABILIDADE + O Jogo	Nome: Morto vivo Estrutura: Trio Objetivo: Agachar e manter-se ereto sobre apenas um dos pés Descrição: Dispostos em trios, de mão dadas, vestidos com cores distintas, correndo aleatoriamente, ao comando de uma das cores, a pessoa deverá manter-se ereta sobre apenas um dos pés enquanto, no mesmo momento, os demais colegas agacharão mantendo as mãos dadas. Materiais: Coletes coloridos.	Nome: Estafeta Estrutura: Trios Objetivo: Cumprir um circuito programado correndo e equilibrando materiais. Descrição: Três equipes subdivididas em trios, os integrantes deverão fazer um percurso equilibrando uma prancha com copos cheios de água (em dupla). Ao final do percurso, deverão colocar o líquido dentro de uma das garrafas, e encher novamente o copo com a água de uma outra garrafa (líquido colorido). Nesse momento, um dos membros das duplas, permanecerá no local, renovando a dupla que fará o retorno do percurso. Isto acontecerá até que as garrafas encham. Materiais: Pranchas, copos plásticos, água incolor e colorida, e garrafas plásticas.	Nome: Boliche de uma perna só Estrutura: Dupla Objetivo: Saltitar e deslocar-se com apenas uma perna e chutar bola ao alvo Descrição: Em duplas, um dos integrantes deverá deslocar-se saltitando com apenas um dos pés até uma bola, disposta num local determinado, e chutar em direção às garrafas tentando derrubá-las. Essa mesma pessoa buscará a bola saltitando com apenas um dos pés, e entregará ao colega, que desenvolverá as mesmas ações, visando derrubar as garrafas que se mantiveram em pé. Materiais: Garrafas e bolas

Diante dessas atividades e em posse das Planilhas com categorias avaliativas observáveis, pudemos realizar os registros individuais das manifestações de cada participante e, posteriormente, proceder ao preenchimento dos mapas individuais e grupal. É importante pontuar que, para que isso fosse possível, criamos os Códigos de Identificação para cada participante, que são:

A. G. S. → 1A

B. G. S. → 2A

C. C. H. → 3A

C. R. V. B. → 1B

D. S. C. → 2B

J. F. P. R. → 3B

J. P. O. → 1C

L. P. G. S. → 2C

R. M. R. → 3C

Os resultados dos registros estão dispostos a seguir:

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA:10/07

NOME: A. G. S.

ENCONTRO: 1

AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOMOÇÃO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: LOCOMOÇÃO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: LOCOMOÇÃO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA:10/07

NOME: B. G. S.

ENCONTRO: 1

AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOMOÇÃO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOCOMOÇÃO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOCOMOÇÃO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA:10/07

NOME: C. C. H.

ENCONTRO: 1

AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOMOÇÃO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: LOCOMOÇÃO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: LOCOMOÇÃO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 10/07
NOME: C. R. V. B.
ENCONTRO: 1
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade: I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações		X
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade: II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações		X
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

DATA: 10/07
NOME: D. S. C.
ENCONTRO: 1
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade: I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)	X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade: II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

DATA: 10/07
NOME: J. F. P. R.
ENCONTRO: 1
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade: I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)	X	

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade: II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		
Demonstra persistência nas ações		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		
Demonstra persistência nas ações		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		

O sujeito J. F. P. R. não realizou as atividades II e III (febre)

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 10/07
NOME: J. P. O
ENCONTRO: 1
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)	X	

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações		X
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações		X
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

DATA: 10/07
NOME: L. P. G. S.
ENCONTRO: 1
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

DATA: 10/07
NOME: R. M. R.
ENCONTRO: 1
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)	X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)	X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOMOÇÃO Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 12/07
NOME: A. M. G.
ENCONTRO: 2
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade: I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade: II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade: III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 12/07
NOME: B. G. S.
ENCONTRO: 2
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade: I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade: II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade: III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			

DATA: 12/07
NOME: C. C. H.
ENCONTRO: 2
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade: I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade: II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade: III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			

Os sujeitos B.G.S e C.C.H. faltaram.

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 12/07
NOME: C. R. V. B.
ENCONTRO: 2
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 12/07
NOME: D. S. C.
ENCONTRO: 2
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 12/07
NOME: J. F. P. R.
ENCONTRO: 2
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 12/07
NOME: J. P. O
ENCONTRO: 2
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

DATA: 12/07
NOME: L. P. G. S.
ENCONTRO: 2
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 12/07
NOME: R. M. R.
ENCONTRO: 2
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			X
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: MANIPULAÇÃO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			X
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 17/07
NOME: A. G. S.
ENCONTRO: 3
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 17/07
NOME: B. G. S.
ENCONTRO: 3
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			

DATA: 17/07
NOME: C. C. H.
ENCONTRO: 3
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			

A atividade III foi realizada em 19/07
Os sujeitos B. G. S. e C. C. H. falt: 0

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 17/07
NOME: C. R. V. B.
ENCONTRO: 3
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			
Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			
Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			

DATA: 17/07
NOME: D. S. C.
ENCONTRO: 3
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X
Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X
Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 17/07
NOME: J. F. P. R.
ENCONTRO: 3
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X
Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X
Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

O sujeito C. R. V. B. faltou.

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 17/07
NOME: J. P. °
ENCONTRO: 3
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 17/07
NOME: L. P. G. S.
ENCONTRO: 3
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 17/07
NOME: R. M. R.
ENCONTRO: 3
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: EQUILÍBRIO	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 19/07
NOME: A. G. S.
ENCONTRO: 4
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)	X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)	X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

DATA: 19/07
NOME: B. G. S.
ENCONTRO: 4
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		
Demonstra persistência nas ações		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		
Demonstra persistência nas ações		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		
Demonstra persistência nas ações		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		

DATA: 19/07
NOME: C. C. H.
ENCONTRO: 4
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		
Demonstra persistência nas ações		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		
Demonstra persistência nas ações		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		
Demonstra persistência nas ações		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		

Os sujeitos B. G. S. e C. C. H. faltaram.

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 19/07
NOME: C. R. V. B.
ENCONTRO: 4
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		
Demonstra persistência nas ações		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		
Demonstra persistência nas ações		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		
Demonstra persistência nas ações		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		

DATA: 19/07
NOME: D. S. C.
ENCONTRO: 4
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)	X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)	X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)	X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

DATA: 19/07
NOME: J. F. P. R.
ENCONTRO: 4
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOM/MANIP. Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)	X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

O sujeito C. R. V. L. faltou.

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 19/07
NOME: J. P. O
ENCONTRO: 4
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOM/MANIP.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOCOM/MANIP.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOCOM/MANIP.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 19/07
NOME: L. P. G. S.
ENCONTRO: 4
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOM/MANIP.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOCOM/MANIP.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOCOM/MANIP.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 19/07
NOME: R. M. R.
ENCONTRO: 4
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOM/MANIP.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOCOM/MANIP.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOCOM/MANIP.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 24/07
NOME: A. G. S.
ENCONTRO: 5
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOM/EQ. Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOM/EQ. Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOM/EQ. Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

DATA: 24/07
NOME: B. G. S.
ENCONTRO: 5
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOM/EQ. Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOM/EQ. Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

Habilidade: LOCOM/EQ. Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

DATA: 24/07
NOME: C. C. H.
ENCONTRO: 5
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOM/EQ. Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)	X	

Habilidade: LOCOM/EQ. Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		
Demonstra persistência nas ações		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		

Habilidade: LOCOM/EQ. Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X	
Demonstra persistência nas ações	X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X

A atividade II teve a parceria manipulada
A atividade III foi realizada em 26/07

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 24/07
NOME: C. R. V. B.
ENCONTRO: 5
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: Locom/eq.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: Locom/eq.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: Locom/eq.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			X
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

DATA: 24/07
NOME: D. S. C.
ENCONTRO: 5
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: Locom/eq.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: Locom/eq.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			X
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: Locom/eq.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 24/07
NOME: J. F. P. R.
ENCONTRO: 5
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: Locom/eq.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: Locom/eq.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: Locom/eq.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

A atividade II teve a parceria manipulada.
A atividade III foi realizada em 26/07

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 24/07
NOME: J. P. O
ENCONTRO: 5
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOM/EQ.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			

Habilidade: LOCOM/EQ.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			

Habilidade: LOCOM/EQ.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 24/07
NOME: L. P. G. S.
ENCONTRO: 5
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOM/EQ.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOCOM/EQ.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			X
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOCOM/EQ.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 24/07
NOME: R. M. R.
ENCONTRO: 5
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOCOM/EQ.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			X
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			X
Demonstra persistência nas ações			X
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOCOM/EQ.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			X
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOCOM/EQ.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			X
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			X
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

A atividade II teve a parceria manipulada

A atividade III foi realizada em 26/07

Quinto, L. P. G. fez

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 26/07
NOME: A. G. S.
ENCONTRO: 6
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 26/07
NOME: B. G. S.
ENCONTRO: 6
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 26/07
NOME: C. C. H.
ENCONTRO: 6
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOCOM/EQ.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

A atividade II teve a parceria manipulada

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 26/07
NOME: C. R. V. B.
ENCONTRO: 6
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			X
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

DATA: 26/07
NOME: D. S. C.
ENCONTRO: 6
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			X
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			X
Demonstra persistência nas ações			X
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			X
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

DATA: 26/07
NOME: J. F. P. R.
ENCONTRO: 6
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)		X	
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)		X	
Demonstra persistência nas ações		X	
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)		X	
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			X
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)		X	
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			X

A atividade II teve a parceria manipulada

R
E
G
I
S
T
R
O

DATA: 26/07
NOME: J. P. O
ENCONTRO: 6
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)			
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)			
Demonstra persistência nas ações			
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)			
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)			
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)			
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)			

DATA: 26/07
NOME: L. P. G. S.
ENCONTRO: 6
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X		
Demonstra persistência nas ações	X		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)	X		
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X		
Demonstra persistência nas ações	X		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X		
Demonstra persistência nas ações	X		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

DATA: 26/07
NOME: R. M. R.
ENCONTRO: 6
AVALIADOR: G. M. R.

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade I	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X		
Demonstra persistência nas ações	X		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)	X		
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade II	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X		
Demonstra persistência nas ações	X		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

Habilidade: LOC/MAN/EQ.	Atividade III	SIM	NÃO
Demonstra prontidão (Auxílio: é solidário?)	X		
Procura parceria (Toca o outro: aproximação)	X		
Demonstra persistência nas ações	X		
Incentiva verbalmente o outro (Gestualmente incentiva)	X		
Insulta verbalmente o outro (Gestualmente agride)		X	
Participa da criação (Expõe suas idéias, associa-se, partilha)	X		
Demonstra inibição perante o grupo na ação motora (ajusta-se a situação)		X	

A atividade II teve a parceria manipulada
O sujeito J. P. O faltou.

LOCOMOÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO

Data: 10/07

Encontro: 1º ENCONTRO

Nome: A. G. S.

Avallador: G. M. R.

Código: 1A

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

LOCOMOÇÃO

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO

Data: 10/07

Encontro: 1º ENCONTRO

Nome: B. G. S.

Avaliador: G. M. R.

Código: 2 A

LOCOMOÇÃO

	ATIVIDADE I			
PRONTIDÃO	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
PARCERIA	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
INCENTIVA	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
INSULTA	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
CRIAÇÃO	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
INIBIÇÃO	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	

	ATIVIDADE II			
PRONTIDÃO	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
PARCERIA	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
INCENTIVA	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
INSULTA	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
CRIAÇÃO	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
INIBIÇÃO	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	

	ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
PARCERIA	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
INCENTIVA	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
INSULTA	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
CRIAÇÃO	☐	☐	☒	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	
INIBIÇÃO	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c
	1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO

Data: 10/07

Encontro: 1º ENCONTRO

Nome: C. C. H.

Avallador: G. M. R.

Código: 3 A

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

LOCOMOÇÃO

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO

Data: 10/07

Encontro: 1º ENCONTRO

Nome: C. R. V. B.

Avaliador: G. M. R.

Código: **1B**

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
criação				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
inibição				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

LOCOMOÇÃO

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO

Data: 10/07

Encontro: 1º ENCONTRO

Nome: D. S. C.

Avallador: G. M. R.

código: **2 B**

LOCOMOÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
criação				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
inibição				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO

Data: 10/07 - PARTICIPOU APENAS DA ATIVIDADE I - FEBRE
Encontro: 1º ENCONTRO

Nome: J. F. P. R.
Avaliador: G. M. R.

Código: **3 B**

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
	1	2	3	a b c	1	2	3	a b c	1	2	3	a b c
PRONTIDÃO				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
criação				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
inibição				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

LOCOMOÇÃO

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO

Data: 10/07

Encontro: 1º ENCONTRO

Nome: L. P. G. S.

Avaliador: G. M. R.

Código: 2 C

LOCOMOÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO

Data: 10/07

Encontro: 1º ENCONTRO

Nome: J. P. O.

Avaliador: G. M. R.

Código: **1C**

LOCOMOÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
criação				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
inibição				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO

Data: 10/07

Encontro: 1º ENCONTRO

Nome: R. M. R.

Avaliador: G. M. R.

Código: 3 C

LOCOMOÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

Data: 10/07
 Encontro: 1º ENCONTRO
 Nome: Todos
 Avaliador: G. M. R.

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
criação	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
inibição	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

MANIPULAÇÃO

ATIVIDADE: MANIPULAÇÃO

Data: 12/07

Encontro: 2º ENCONTRO

Nome: A. G. S.

Avaliador: G. M. R.

Código: 1A

MANIPULAÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: MANIPULAÇÃO

Data: 12/07 - FALTA
Encontro: 2º ENCONTRO

Nome: B. G. S.
Avaliador: G. M. R.

Código: 2A

MANIPULAÇÃO

	ATIVIDADE I			
PRONTIDÃO				a
				b
				c
	1	2	3	
PARCERIA				a
				b
				c
	1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a
				b
				c
	1	2	3	
INCENTIVA				a
				b
				c
	1	2	3	
INSULTA				a
				b
				c
	1	2	3	
criação				a
				b
				c
	1	2	3	
inibição				a
				b
				c
	1	2	3	

	ATIVIDADE II			
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	

	ATIVIDADE III			
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	

ATIVIDADE: MANIPULAÇÃO

Data: 19/07 – FALTA DO ALUNO
Encontro: 2º ENCONTRO

Nome: C. C. H.
Avaliador: G. M. R.

Código: 3A

MANIPULAÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: MANIPULAÇÃO

Data: 12/07

Encontro: 2º ENCONTRO

Nome: C.R. V. B.

Avaliador: G. M. R.

Código: 1B

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

MANIPULAÇÃO

ATIVIDADE: MANIPULAÇÃO

Data: 12/07

Encontro: 2º ENCONTRO

Nome: D. S. C.

Avaliador: G. M. R.

Código: 2B

MANIPULAÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
criação				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: MANIPULAÇÃO

Data: 12/07

Encontro: 2º ENCONTRO

Nome: J. F. P. R.

Avaliador: G. M. R.

Código: **3 B**

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
criação				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

MANIPULAÇÃO

ATIVIDADE: MANIPULAÇÃO

Data: 12/07

Encontro: 2º ENCONTRO

Nome: J. P. O

Avaliador: G. M. R.

Código: **1C**

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

MANIPULAÇÃO

ATIVIDADE: MANIPULAÇÃO

Data: 12/07

Encontro: 2º ENCONTRO

Nome: L. P. G. S.

Avaliador: G. M. R.

Código: 2 C

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
criação				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
inibição				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

MANIPULAÇÃO

ATIVIDADE: MANIPULAÇÃO

Data: 12/07

Encontro: 2º ENCONTRO

Nome: R. M. R.

Avaliador: G. M. R.

Código: **3C**

MANIPULAÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

Data: 12/07
 Encontro: 2º ENCONTRO
 Nome: Todos
 Avaliador: G. M. R.

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
criação	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
inibição	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

EQUILÍBRIO

ATIVIDADE: EQUILÍBRIO

Data: 17/07

Encontro: 3º ENCONTRO

Nome: A.G.S.

Avaliador: G.M. R.

Código: **1A**

	ATIVIDADE I				
PRONTIDÃO	☒	☐	☐	a	
	☐	☐	☐	b	
	☐	☐	☐	c	
	1	2	3		
PARCERIA	☒	☐	☐	a	
	☐	☐	☐	b	
	☐	☐	☐	c	
	1	2	3		
PERSISTÊNCIA	☒	☐	☐	a	
	☐	☐	☐	b	
	☐	☐	☐	c	
	1	2	3		
INCENTIVA	☒	☐	☐	a	
	☐	☐	☐	b	
	☐	☐	☐	c	
	1	2	3		
INSULTA	☐	☐	☐	a	
	☐	☐	☐	b	
	☐	☐	☐	c	
	1	2	3		
CRIAÇÃO	☒	☐	☐	a	
	☐	☐	☐	b	
	☐	☐	☐	c	
	1	2	3		
INIBIÇÃO	☐	☐	☐	a	
	☐	☐	☐	b	
	☐	☐	☐	c	
	1	2	3		

EQUILÍBRIO

ATIVIDADE: EQUILÍBRIO

Data: 17/07 (A atividade III foi realizada no dia 19/07 e a aluna faltou nesse dia, por isso está em branco)
Encontro: 3º ENCONTRO

Nome: B. G. S.

Código: **2A**

Avaliador: G. M. R.

EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I			
PRONTIDÃO				a
				b
				c
	1	2	3	
PARCERIA				a
				b
				c
	1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a
				b
				c
	1	2	3	
INCENTIVA				a
				b
				c
	1	2	3	
INSULTA				a
				b
				c
	1	2	3	
CRIAÇÃO				a
				b
				c
	1	2	3	
INIBIÇÃO				a
				b
				c
	1	2	3	

	ATIVIDADE II			
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	

	ATIVIDADE III			
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	

ATIVIDADE: EQUILÍBRIO

Data: 24/07

Encontro: 3º ENCONTRO

Nome: C. C. H.

Avaliador: G. M. R.

Código: 3 A

EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: EQUILÍBRIO

Data: 17/07 – FALTA DA ALUNA
Encontro: 3º ENCONTRO

Nome: C. R. V. B.
Avaliador: G. M. R.

Código: 1B

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
GRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

DESEMPENHO

ATIVIDADE: EQUILÍBRIO

Data: 17/07

Encontro: 3º ENCONTRO

Nome: D. S. C.

Avaliador: G. M. R.

Código: **2 B**

III Q C U L I B R I O

	ATIVIDADE I			
PRONTIDÃO				a
				b
				c
	1	2	3	
PARCERIA				a
				b
				c
	1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a
				b
				c
	1	2	3	
INCENTIVA				a
				b
				c
	1	2	3	
INSULTA				a
				b
				c
	1	2	3	
CRIAÇÃO				a
				b
				c
	1	2	3	
INIBIÇÃO				a
				b
				c
	1	2	3	

	ATIVIDADE II			
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	

	ATIVIDADE III			
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	

ATIVIDADE: EQUILÍBRIO

Data: 17/07

Encontro: 3º ENCONTRO

Nome: J. F. P. R.

Avaliador: G. M. R.

Código: 3 B

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
criação				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
inibição				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

EQUILÍBRIO

ATIVIDADE: EQUILÍBRIO

Data: 17/07

Encontro: 3º ENCONTRO

Nome: J. P. O

Avaliador: G. M. R.

Código: 16

DIÁRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: EQUILÍBRIO

Data: 17/07

Encontro: 3º ENCONTRO

Nome: L. P. G. S.

Avaliador:

Código: 2 C

M D C I L I B R I O

	ATIVIDADE I			
PRONTIDÃO				a
				b
				c
	1	2	3	
PARCERIA				a
				b
				c
	1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a
				b
				c
	1	2	3	
INCENTIVA				a
				b
				c
	1	2	3	
INSULTA				a
				b
				c
	1	2	3	
CRIAÇÃO				a
				b
				c
	1	2	3	
INIBIÇÃO				a
				b
				c
	1	2	3	

	ATIVIDADE II			
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	

	ATIVIDADE III			
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	
				a
				b
				c
	1	2	3	

ATIVIDADE: EQUILÍBRIO

Data: 17/07

Encontro: 3º ENCONTRO

Nome: R. M. R.

Avaliador: G. M. R.

Código: 3 C

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
criação	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
inibição	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

BOCILARIO

Data: 17/07
 Encontro: 3º ENCONTRO
 Nome: Todos
 Avaliador: G. M. R.

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

Data: 19/07

Encontro: 4º ENCONTRO

Nome: A G. S.

Código: **1A**

Avaliador: G. M. R.

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

Data: 19/07 - FALTA DA ALUNA

Encontro: 4º ENCONTRO

Nome: B. G. S.

Avaliador: G. M. R.

Código: **2 A**

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

Data: 19/07 - FALTA DO ALUNO

Encontro: 4º ENCONTRO

Nome: C. C. H.

Avaliador: G. M. R.

Código: 3A

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

Data: 19/07 – FALTA DA ALUNA

Encontro: 4º ENCONTRO

Nome: C. R. V. B.

Avaliador: G. M. R.

Código: 1B

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

Data: 19/07

Encontro: 4º ENCONTRO

Nome: D. S. C.

Avaliador: G. M. R.

Código: 2 B

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
				a b c				a b c				a b c
PRONTIDÃO				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

Data: 19/07

Encontro: 4º ENCONTRO

Nome: J. F. P. R.

Avaliador: G. M. R.

Código: 3 B

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

Data: 19/07

Encontro: 4º ENCONTRO

Nome: J. P. O.

Avalia

Código: **1C**

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

Data: 19/07

Encontro: 4º ENCONTRO

Nome: L. P. G. S.

Avaliador: G. M. R.

Código: 2 C

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

Data: 19/07

Encontro: 4º ENCONTRO

Nome: R. M. R.

Avaliador: G. M. R.

Código: 30

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
GRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

Data: 19/07
 Encontro: 4º encontro
 Nome: Todos
 Avaliador: G. M. R.

LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 24/07

Encontro: 5º ENCONTRO

Nome: A. G. S.

Avaliador: G. M. R.

Código: **1A**

LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 24/07

Encontro: 5º ENCONTRO

Nome: B. G. S.

Avaliador: G. M. R.

Código: **2A**

LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 24/07

Encontro: 5º ENCONTRO

Nome: C. C. H.

Avaliador: G. M. R.

Código: **3A**

LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO	☒	☐	☐	a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 24/07

Encontro: 5º ENCONTRO

Nome: C. R. V. B.

Avaliador: G. M. R.

Código: 1B

	ATIVIDADE I			
				a
				b
				c
	1	2	3	
PRONTIDÃO				
				a
				b
				c
	1	2	3	
PARCERIA				
				a
				b
				c
	1	2	3	
PERSISTÊNCIA				
				a
				b
				c
	1	2	3	
INCENTIVA				
				a
				b
				c
	1	2	3	
INSULTA				
				a
				b
				c
	1	2	3	
CRIAÇÃO				
				a
				b
				c
	1	2	3	
INIBIÇÃO				
				a
				b
				c
	1	2	3	

LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 24/07

Encontro: 5º ENCONTRO

Nome: D. S. C.

Avaliador: G. M. R.

Código: **2 B**

LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
				a b c				a b c				a b c
PRONTIDÃO				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a b c				a b c				a b c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 24/07

Encontro: 5º ENCONTRO

Nome: J. F. P. R.

Avaliador: G. M. R.

Código: **3 B**

LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 24/07 - FALTOU NESTA DATA E PARTICIPOU DA ATIVIDADE III PORQUE FOI DADA NO DIA 26/07

Encontro: 5º ENCONTRO

Nome: J. P. O.

Código: 1C

Avaliador: G. M. R.

LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I			
PRONTIDÃO				a
				b
				c
	1	2	3	
PARCERIA				a
				b
				c
	1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a
				b
				c
	1	2	3	
INCENTIVA				a
				b
				c
	1	2	3	
INSULTA				a
				b
				c
	1	2	3	
CRIAÇÃO				a
				b
				c
	1	2	3	
INIBIÇÃO				a
				b
				c
	1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 24/07

Encontro: 5º ENCONTRO

Nome: L. P. G. S.

A

Código: **26**

LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 24/07

Encontro: 5º ENCONTRO

Nome: R. M. R.

Avaliador: G. M. R.

Código: **3 C**

LOCOMOÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
criação	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

Data: 24/07
 Encontro: 5º ENCONTRO
 Nome: Todos
 Avaliador: G. M. R.

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA	☒	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 26/07

Encontro: 6º ENCONTRO

Nome: A. G. S.

Código: 1A

Avaliador: G. M. R.

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA	☒	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a	☒	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a	☐	☐	☐	a
	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b	☐	☐	☐	b
	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c	☐	☐	☐	c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 24/07

Encontro: 6º ENCONTRO

Nome: B. G. S.

Avaliador: G. M. R.

Código: **2A**

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 26/07

Encontro: 6º ENCONTRO

Nome: C. C. H.

Avaliador: G. M. R.

Código: 3A

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				
PRONTIDÃO				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
PARCERIA				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
PERSISTÊNCIA				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
INCENTIVA				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
INSULTA				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
CRIAÇÃO				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
INIBIÇÃO				a	
				b	
				c	
	1	2	3		

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 26/07

Encontro: 6º ENCONTRO

Nome: C. R. V. B.

Avaliador: G. M. R.

Código: 1B

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				
PRONTIDÃO				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
PARCERIA				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
PERSISTÊNCIA				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
INCENTIVA				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
INSULTA				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
CRIAÇÃO				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
INIBIÇÃO				a	
				b	
				c	
	1	2	3		

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 26/07

Encontro: 6º ENCONTRO

Nome: D. S. C.

Avaliador: G. M. R.

Código: **2 B**

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 26/07

Encontro: 6º ENCONTRO

Nome: J. F. P. R.

Avaliador: G. M. R.

Código: 3 B

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 26/07 – A CRIANÇA NÃO PODE SER MAPEADA POR CAUSA DA INTERFERÊNCIA DOS PAIS
Encontro: 6º ENCONTRO

Nome: J. P. O

Código: 1C

Avaliador: G. M. R.

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INCENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 26/07

Encontro: 6º ENCONTRO

Nome: L. P. G. S.

Avaliador: G. M. R.

Código: **2 C**

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				
PRONTIDÃO				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
PARCERIA				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
PERSISTÊNCIA				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
INCENTIVA				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
INSULTA				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
CRIAÇÃO				a	
				b	
				c	
	1	2	3		
INIBIÇÃO				a	
				b	
				c	
	1	2	3		

ATIVIDADE: LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

Data: 26/07

Encontro: 6º ENCONTRO

Nome: R. M. R.

Avaliador: G. M. R.

Código: **3 C**

LOCOMOÇÃO + MANIPULAÇÃO + EQUILÍBRIO

	ATIVIDADE I				ATIVIDADE II				ATIVIDADE III			
PRONTIDÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PARCERIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
PERSISTÊNCIA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INGENTIVA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INSULTA				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
CRIAÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	
INIBIÇÃO				a				a				a
				b				b				b
				c				c				c
	1	2	3		1	2	3		1	2	3	

Data: 26/07
 Encontro: 6º ENCONTRO
 Nome: Todos
 Avaliador: G. M. R.

➤ Entrevistas com as Colaboradoras

Sujeito: 1

FORMAÇÃO: Professora de Educação Física

Pós Graduação em Psicossociologia da Motricidade Humana

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: Leciona aulas de Educação Física há 20 anos, tendo trabalhado na rede estadual, municipal e particular, no ensino básico e fundamental. Possui experiência em Centros Esportivos com trabalho voltado para senhoras da terceira idade. Possui um curso de extensão de 16 horas na área de Educação Física Adaptada e trabalha como voluntária num Programa de Esportes e Atividades Motoras Adaptadas da Prefeitura há aproximadamente 6 meses.

- Esse sujeito foi orientado a preencher as planilhas durante as atividades. Ora participaria das atividades, ora anotaria as relações visualizadas.

1) COM RELAÇÃO AO INSTRUMENTO

a) Qual a sua opinião sobre a explicação recebida para utilização?

"Às vezes a gente, eu, ficava meio confusa com esses parênteses que você colocou em baixo: Demonstra inibição perante o grupo? (Ajusta-se à situação?). Eu fui mais pela pergunta, sempre pela pergunta. Acho que foi nesse, que era mais assim... Insulta verbalmente o outro? (Gestualmente agride?) Então no começo, eu peguei mais leve assim... só o falar... Acho que é porque eu estou acostumada com o estado que eles brigam tanto que não é nem agressão. Acaba somando... mais depois que eu fui vendo a intenção sua, que só pelo ato deles ficarem se xingando, né, já era uma agressão, porque estava fugindo do contexto daquilo que você estava propondo. Então, aí, eu fui me enquadrando, mas a princípio..."

b) A explicação para preencher o quadro foi suficiente? Você conseguiu entender o que deveria ser feito?

"Deu, mas surgiu essa dúvida no momento da prática. Acho que deu sim, a explicação deu sim. Mas agora é aquela coisa, o SIM e o NÃO. Fica meio complicado, porque tem determinadas situações que um ÀS VEZES ou DE VEZ EM QUANDO..."

c) Você consegue enxergar nesse instrumento alguma finalidade? Para quê seria utilizado?

"Vejo sim, porque eu estava vendo em casa e depois, até acompanhando, você, se for possível no mapeamento..., acho que dá até para a gente ver a diferença de comportamento que teve. Você começa de um jeito e vai modificando. A princípio eles são meio acanhadinhos, depois vão se integrando, de[pois vão começando as confusões. Eu acho que vai dar pra ver direitinho..., é que isolado, folha por folha, a gente né... Mas, quando vai passando naquela última folha do mapa mesmo, acho que fica legal. Na prática, no meu dia-a-dia, se eu tivesse como adaptar isso nas minhas atividades, eu acho que seria interessante, seria um instrumento sim. Acho que valeria a pena. É o tal negócio, tem que ser um trabalho bem feitinho e tem que seguir a risca aquilo que está aqui proposto. Eu faço um programa, eu vou ter que dar aquele programa direitinho para o negócio funcionar. Agora, se for meio picado, aí não funciona."

d) Quais foram as suas dificuldades para utilizar o instrumento?

"Nessa fase ou em tudo? "

De modo geral.

"A maior dificuldade foi a primeira, optei pela questão e não pelos parênteses. Às vezes a dificuldade de identificar na atividade... É que determinadas brincadeiras você observa bem a parceria e em outras não. Então, aí, fica... a gente vai mais pela característica da criança, pelo jeitinho da criança e não atividade em si. Acaba conhecendo o aluno e vai achando o caminho dele por aí. Agora o mais difícil no começo, só na primeira vez, foi passar pro mapa. Eu fiquei meio 'embananada', meio perdidinha, meio confusa. Mas, eu acho que foi só... assim, no primeiro contato, porque depois as outras, foram tranquilas, normal."

e) Então suas dificuldades foram os parênteses...

"e a identificação de determinadas questões relacionadas às atividades. Em algumas, não em todas."

f) Você acha isso prático? Você vê praticidade nesse instrumento?

"Prático? Eu acredito que sim, viu, Graciele? É aquilo que eu falei para você. A pessoa tem que estar disposta a fazer o trabalho. Não é assim, uma coisinha que caiu do céu e você vai lá e... Se a pessoa for meio acomodada, ele não fará. Ele tem que querer, se interessar, para ver o resultado. Senão, ele vai só preencher quadradinho e não vai resolver nada. Acho que vai muito da disposição da pessoa. Mais uma vez, transportando lá para a minha escola. Seria mais difícil assim... O número de crianças, que são bastante, quarenta e tanto cada sala. É aquilo que eu falo para você. Eu tenho que estar disposta para tirar pelo menos um dia ou dois, ou montar um esqueminha para ver se eu faço isso tudo de uma vez só, ou se eu vou todo dia anotando um aluno. Aí eu tenho que traçar uma estratégia, porque para fazer tudo de uma vez só, eu acho meio complicado. Eu tenho que dar uma atividade... porque daí eu sozinha... eu tenho que estar dando atividade ao mesmo tempo analisando... Eu acho mais difícil do que a situação que foi colocada aqui. É possível. Outra vez que eu percebi também... Eu tinha mais dificuldade de passar para o papel, quando a gente acaba se envolvendo com a brincadeira e acaba passando despercebido. Aí de repente, tem que dar uma paradinha, pensar de novo. Fulano fez tal coisa? Não, não sei. E agora, não lembro! Sabe aquela coisa... Então, no dia-a-dia eu acho complicado fazer tudo junto. Tem que trabalhar num esquema direitinho. Um grupo hoje, na próxima aula mais um grupo. De repente ter alguém para ajudar, sei lá..., um próprio aluno para ajudar monitorar as brincadeiras."

g) Vantagens, você vê alguma?

"Eu acho que seria... colocar um padrão para a gente. Eu vou ser sincera. Quando se trata de analisar o aluno, avaliar para passar nota, a gente vai meio no escuro. Cada professor usa um jeito. Então, eu acho que seria uma forma, uma sugestão para analisar. De repente, um recém formado, ou até mesmo eu, que já estou há algum

tempo, de repente voltei, estou lá... Como eu vou avaliar o aluno? É uma forma, uma opção, aí vai da pessoa se identificar com isso ou não."

h) As desvantagens seriam...

"É justamente a falta de tempo, porque é um processo, acho que meio longo. É a falta de tempo que a gente tem em uma escola. Isso eu estou falando numa rede estadual, agora na particular,... eu não sei. O fator tempo, o número de alunos..., mas aí, a desvantagem eu acho que não é o instrumento, é do sistema que a gente está inserido no momento. De repente eu não sei se uma professora que dá aula numa escolinha que tem lá seus vinte alunos, acho que a coisa anda legal."

i) Você vê alguma relação entre a utilização desse instrumento e a inclusão?

"Eu acho que se ele for feito direitinho, como eu falei no começo, ele vai mostrar claramente os altos e baixos do processo de inclusão. É aquela coisa... no começo é tudo calminho, depois cada um já vai querendo tomar seu espaço. Eu acho que ele mostra direitinho,. Daria para dar um alicerce num trabalho que você queira mostrar, mesmo que seja para um diretor ou para alguém que esteja interessado em saber se está dando certo aquilo, a inclusão Eu acho que funcionaria sim."

j) Você acha que daria para manipular a situação tendo esse mapa nas mãos? Na questão a inclusão...

"Pro aluno? No caso eu vou acompanhando pra ver se...."

Você acha que daria para manipular as relações?

"Eu acho que vai muito de cada caso, mas acho que até é possível, porque a gente teve aqui o R... Ficou bem claro. Num primeiro momento estava tudo bem, depois criou aquela briga. Então ele começou a ser excluído. Então, aí eu não sei como seria daqui para frente. É aí que entraria... eu já teria os dados de quem é quem, os comportamentos de cada um. Eu acho, eu não sei se ele ajudaria ou não. Mas eu acho que seria uma tentativa, um caminho, porque você vai Ter todos os dados ali daquela

criança que é a mais agitada, aquele que é mais agressivo, mais quietinho, calado... Aí, de repente, eu montaria um programa a partir daqui, trabalhando em cima dessas características que foram apontadas. Eu acho que caberia sim."

2) COM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES

a) As atividades foram planificadas dentro de uma estrutura. Havia jogos com resultados coletivos, semi competitivos e semi cooperativos, e de criação conforme você pode visualizar nas planilhas. Você acha que outras estruturas seriam possíveis adequar-se ao instrumento? Isso alteraria os resultados esperados no grupo, no seu ponto de vista?

"Acho que cada professor teria que trabalhar em cima disso. Eu vou lá, pego esse modelo, esse instrumento, e aí, vou tentar adaptar à minha realidade. De repente eu posso até mudar alguma coisa, ajusto aqui, ali... aí funcionaria. Agora, pegar direitinho do jeitinho que está, passar da mesma forma,... eu acho meio dificultoso. Eu acho que todo o processo aqui deveria ter um certo ajuste. Por exemplo: eu não vou conseguir desenvolver esse trabalho no mesmo ritmo, com crianças, com adolescentes de 15 e 16 anos, e talvez, um professor não irá conseguir, com pessoas da terceira idade. Já a professora do pré, do maternal... talvez até consiga. Então eu acho que tem que ter,... deixar uma brecha para que cada um faça uma adaptação para funcionar legal."

Se mudasse a estrutura das atividades, você acha que alteraria os resultados?

"Eu acho que sim. Não sei se totalmente, mas acho que alteraria bem,... porque a gente percebeu direitinho.... Eu não sei se eu consegui passar para o papel aquilo que a gente viu, mas ficou bem claro que dependendo da proposta da brincadeira, havia uma reação. Às vezes reagiam de uma forma, depois... às vezes mudavam completamente, e às vezes, na terceira brincadeira, voltavam de novo na mesma reação que tinha sido na primeira. Eu acho que cada proposta vai dar um resultado."

b) Você teria sugestões, no que se refere às atividades?

"Eu acho mais difícil. Toda vez que tivemos trabalho com bexigas, alvoroçou demais. Entra naquele lance de lugar, sala fechada, o tempo estava ruim. Então eu acho... Mas no geral eu acho que eles reagiram bem às brincadeiras. Participaram legal. Entraram com vontade. Acho que deu certo. A bexiga é convidativa. Querem estourar. Eles demoram... Ficam sem atenção, querem brincar primeiro. Dependendo da proposta do profissional que pegar isso aqui, funciona. Agora se ele não tiver afim, se estiver só cumprindo ordem que vem lá de cima, que tem que avaliar.... 'use isso aqui'... Acho meio complicado. Se quiser fazer realmente uma análise de quem você está trabalhando, com quem você está agindo, de como são as crianças, como está seguindo o seu trabalho, se está indo legal ou se não está, se as crianças estão dando respostas ou se não estão, eu acho que funciona sim."

Sujeito: 2

FORMAÇÃO: Estudante de Educação Física - 4º ano

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: Possui experiência em ministrar aulas em academias de ginástica, natação e hidroginástica. Está realizando estágios de regência em um Lar de Crianças Carentes com crianças institucionalizadas há 6 meses.

- Esse sujeito recebeu treinamento e foi orientado a preencher as planilhas após a realização das atividades.

1) COM RELAÇÃO AO INSTRUMENTO

a) Qual a sua opinião sobre a explicação recebida para utilização?

"No primeiro dia, conforme eu lia, principalmente nessa questão: Demonstra inibição perante o grupo na ação motora? (Ajusta-se às situações?) Aí, eu ficava assim... Demonstra inibição mas também está se ajustando. Então... Mas demonstra inibição, mas não se ajusta... ou não quer fazer a brincadeira ou alguma coisa assim. Pra mim, dava a impressão que ia ser ambíguo, sabe? Uma coisa ia desmentir a outra. Aí eu, acabei perguntando para a S. Quando eu fui perguntar para você, foi quando eu falei com a B e daí ela falou que estava considerando a primeira: Demonstra inibição. Mas tinha hora que tinha a ver. Então tudo bem. Mas com relação às outras, acho que foi suficiente sim."

b) Você consegue enxergar nesse instrumento alguma finalidade? Para quê seria utilizado?

"Eu acho que assim,... pra avaliar a criança, o grupo, né? Pra avaliar mais o grupo mesmo, porque você vai avaliar cada um em cada brincadeira. O que eu fiquei meio confusa... Eu fico imaginando assim,... como lá no Anália Franco, seria, acho que melhor cada aluno em cada brincadeira... acho que seria praticamente impossível. Quarenta crianças lá, fazer tudo isso em cada brincadeira, eu acho difícil. Mas acho que pegar cada criança no geral, eu acho que seria mais fácil. Como a gente fez aqui,

eram poucas crianças, então a gente conseguia lembrar ou mesmo para umas saírem na hora da atividade, dava um tempinho..."

A finalidade...

"É para avaliar crianças, pra ver... Várias perguntas que você fez aqui, 'insulta verbalmente o outro'... pra saber se tem muita, de repente, naquele grupo, se tem muitas crianças que são agressivas. Tem bastante. Então, vamos trabalhar mais a agressividade. Tentar trabalhar as brincadeiras que tendem... ou então, aquelas que tocam. Então vamos fazer mais atividades em parceria".

c) Você coloca que a gente estaria avaliando. Nós estaríamos avaliando o que, especificamente?

"O comportamento das crianças, que tem muitas coisas que é do comportamento delas, e é através disso... avalia-se se a brincadeira realmente está sendo... ou dando para avaliar as crianças através daquelas brincadeiras. Então, tinha brincadeira que, vamos supor, era individual. Então,... 'procura parceria?' Então, eu às vezes ficava meio assim... A gente ia mais pelo perfil da criança do que pela própria atividade, porque às vezes eu penso... Mas eu acho que é pra avaliar o comportamento dela e adequar as brincadeiras que você vai dar para aquele grupo."

d) Você vê dificuldades?

"Eu acho que a dificuldade... um pra cada brincadeira. Eu acho que poderia ser assim. Um pra cada aula, para cada brincadeira. Eu acho muito difícil assim. Lembrar... às vezes, mesmo aqui fazendo como eu fazia, em casa... aí, qual era a primeira brincadeira? Precisa lembrar a brincadeira direitinho para poder relembrar tudo. Então, numa aula assim, eu acredito que seja mais difícil você lembrar a primeira brincadeira, cada um que veio. Então, eu acho que você consegue ver mais o grupo, né? Eu acho que dá para fazer cada um, mas numa aula geral, naquela aula, e não em cada brincadeira."

e) Você acha isso prático? Você vê praticidade nisso?

"Eu acho. Vou continuar insistindo na mesma coisa. Se for fazer de cada aluno, acho que é muito demorado, de cada aluno. A gente fez aqui... era uns 10 alunos; não era tão difícil, mas se for pensar numa grande quantidade, eu acho que é demorado. Mas, fazer cada brincadeira... mas acho interessante, fazer numa aula em bloco. Mesmo porque a gente vai ter brincadeira que você não vai ter uma dessas coisas aqui. Então, se você fizer na aula inteira, eu acho que pega tudo... e apareceria todos os elementos. Porque às vezes, numa brincadeira a criança não foi agressiva, sei lá... Não teve oportunidade. Não aconteceu nada. Mas naquele dia, numa outra brincadeira, ela foi. Então, se você avaliar cada brincadeira ela foi. Se você avaliar cada brincadeira, você acaba não vendo só o comportamento da criança naquela brincadeira, mas na aula toda de certa forma, ela é agressiva. Então vamos trabalhar melhor isso. De repente eu dou numa semana ou aula umas brincadeiras que ela não vai tocar e..., não vai gerar uma situação para ela ser agressiva, então, eu não vou estar conseguindo enxergar isso. Então num trabalho integral, numa aula ou numa semana, eu acho interessante. Eu acho que é interessante porque às vezes a gente passa batido também. Se você não avalia, não faz isso... Porque às vezes eu fico pensando nas aulas que a gente teve que tem lá todos os tipos de estilos que a gente aprendeu, os tipos de ensino e avaliação. Aí tem lá: observação, observar o aluno. Várias vezes, no ano passado, nas aulas da Liliam... A nota vai ser de acordo com a avaliação, com a melhora do aluno. Mas não tinha, não existe um instrumento desse, uma coisa que você vai falar 'o quê' vou avaliar afinal. Ele fez o exercício ou não fez? Ou, ele começou no início do ano fazendo, ou não querendo fazer ou fazendo mal feito... Não estava jogando vôlei, depois... está jogando. Então eu acho que aqui ficou legal porque me apontou algumas coisas para eu observar. De repente eu observava, mas não estava avaliando individualmente desse jeito. Ficou legal. Foi uma forma. Eu peguei várias vezes pensando... porque a gente tinha que dar aula e eu não tenho muita experiência em escola estadual com crianças, mas a gente já se pegou para fazer trabalhos e ter que apresentar para a sala e a professora fala: como é que você vai avaliar? E, eu... a gente falava isso: a gente vai avaliar, vai observar como ele está reagindo; vai fazer uma comparação de quando ele começou, com o final do bimestre. Mas 'o quê' especificamente a gente nunca citava e eu sempre senti dificuldade. Eu achei que aqui ficou bem pontuado. Então tem: se ele tem parceria, se ele incentiva... São coisas que eu achei legal, pelo menos para mim clareou bastante esse negócio de avaliação, esses tópicos aqui."

e) Você vê isso como uma vantagem?

"Eu vejo, porque eu sentia dificuldade assim, de como avaliar, mesmo se eu tiver que ir para uma aula na escola, isso seria um problema... Porque principalmente o pessoal da Educação Física não tem nota baixa, aí você tem que dar aquele 'C'. Mesmo onde eu fiz estágio no Traviú, o professor falava: se ele vem toda aula, eu ponho um 'A'; agora, se ele falta muito eu já dou um 'C'. Então quer dizer que não existia uma avaliação também. Ele deixava a bola lá, o pessoal ia jogando, e o restante ficava conversando ali. Mas ele vem toda aula..., mas não faz nada..., mas ele vem. Então era super confuso para mim isso, pois não tem um jeito de avaliar certo. Mas ele falou que às vezes ele dava um textinho para eles lerem sobre alguma história... ele estava dando vôlei. Mas eles nem lembravam. Na hora que ele dava um teste, ele falava... ele meio que dava as respostas, porque eles não podem tirar nota vermelha na prova. Então é complicado. Eu acho que assim facilita bastante. Eu acho que de repente poderia até ser outros pontos para a gente estar observando. Mas eu achei que essas coisas que você pontuou, eu achei super legal: a criação, a parceira, se ele toca... achei interessante."

As desvantagens que você já colocou foram: a do parênteses, o número de crianças...

"e o fato de a gente avaliar cada brincadeira. Eu acho que avaliar no geral, naquele dia, naquela aula. Eu acho que avaliar individualmente cada brincadeira dá muito trabalho."

f) Como você vê esse material e o processo inclusivo?

"As brincadeiras que utilizavam performance, habilidade, tal..., eles não queriam a 'J'. Então, aquele tipo de brincadeira não caía bem ali no começo. De repente para ela poder se incluir, fazer umas brincadeiras que ela se realçasse mais, que conseguisse realçá-la... a importância dela. Porque nas brincadeiras de competição ela era meio excluída. Não queriam ela mais. Ela era lenta. Eu acho que uma coisa legal é sempre estar tentando jogar o jogos cooperativos que é o que você tentou visar também. Não importa se vai vencer. Mesmo falando isso, é difícil, porque as crianças querem ganhar, né? Mas, de repente trabalhar bastante esse tipo de jogo para não Ter que Ter um vencedor e ela não ser excluída."

g) Sugestões com relação aos instrumentos fora as já apontadas...

"Não."

2) COM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES

a) As atividades foram planejadas dentro de uma estrutura. Havia jogos com resultados coletivos, semi competitivos e semi cooperativos, e de criação conforme você pode visualizar nas planilhas. Você acha que outras estruturas seriam possíveis adequar-se ao instrumento? Isso alteraria os resultados esperados no grupo, no seu ponto de vista?

"Eu acho que sim. Eu acho que você consegue. A gente estava trabalhando com brincadeiras, mesmo com esporte eu acho que... Você trabalhando esportes acima da 5ª série... acho que dá também. Muita coisa que você aponta aqui, acho que dá pra gente avaliar. Então não precisaria ser somente dessa forma que você formulou. Mas acho legal uma forma da gente avaliar 'a de criação' porque dificilmente a gente vê em escola... O professor não dá oportunidade da criança criar as brincadeiras. Então aquela da criação é super legal para a gente observar as crianças, os comportamentos delas."

Se mudar a estrutura...

"Eu acho que você estaria não dando oportunidade para quem não tem. Não teria como avaliar a 'J', por exemplo. Ela estaria sendo excluída, não ia estar fazendo nada, não iam gostar dela. Você acaba não conseguindo englobar todo mundo. A 'C' também. Mesmo que, nessa última brincadeira que a gente fez, aquela do Pimbolim Humano..., os meninos estavam reclamando que a 'C' passava para outro time. Então, estava todo mundo reclamando da 'C'. Eu segurei o pé dela: fica aqui 'C'. Então, a gente se for uma questão de competição, você vai acabar não conseguindo avaliar todo mundo, ou então, vai avaliar só negativamente... De repente, aí, as crianças não conseguem se incluir."

Sugestões para as atividades...

"Você acabou diversificando bastante e dando oportunidade para eles fazerem a criação. Acabava partindo para o que eles queriam, de uma certa forma. Tinha a primeira brincadeira... Eu acho que essas brincadeiras... acho que está bom do jeito que você colocou. Você também, durante as brincadeiras, você deixava... bem... Vocês

vão dividir em grupos, o que vocês acham? Pela experiência que eu tenho no Lar Anália Franco, isso ia ser super complicado deixar as crianças... Pelo menos agora que eles tem uma outra característica, não tem um trabalho de base... A gente sente que é difícil isso. Se eu deixar todos eles falarem, ou vão ficar inibidos e não vão falar, ou então, vão ficar discutindo... não quero, não quero. É capaz de ficarmos muito tempo presos só nesse tipo de coisa e a aula acabar não fluindo. Então, eu achei legal... que nem o 'D' na última brincadeira, a brincadeira dele não foi aceita. Mas ele teve outras oportunidades, que teve a brincadeira dele no começo... E ele na hora, não conseguiu lidar muito com isso, aceitar isso, e.... Deixar muito por eles..., acho que num grupo pequeno, eu acho até viável, mas num grupo grande, eu acho que a gente pode trabalhar para chegar nisso, mas não à princípio. Como no Instituto, as crianças são super hiperativas, não param. Se eu ficar esperando eles pararem para a gente começar... Vem pra cá, pra lá... vou separando. Se ficar muito tempo nesse tipo de coisa, parece que não vai fluir a aula. Mas num grupo menor, acho super interessante. Ou então, mesmo para uma preparação, vão tentar fazer algumas atividades e começar a introduzir a conversa, a escolha, livre escolha aos poucos, para poder chegar nisso. Achei super interessante, mas não achei muito viável numa escola estadual, achei difícil deixar eles escolhendo. Embora eu acredite que tem que ter isso, tem que trabalhar esse tipo de coisa também... Mas acho difícil introduzir isso assim de cara. Esse pessoal que vai fazer substituição, os alunos não querem nem ouvir, não deixam que o professor tenha uma outra proposta. Você teria que começar introduzir uma coisa diferente. Ou no primeiro dia de aula começar..., ou explicar o quê vocês gostariam de fazer..., um tipo de abordagem mais crítico superadora, onde teria troca. Aí, eu acho que conseguiria. Chegar numa 7ª série de hoje, do jeito que está, e querer mudar? É complicado. É um trabalho longo, de repente fazer de vez em quando, porque você vai dar possibilidade ao aluno e ele vai estar se sentindo importante. De repente a aula pode ser legal porque ele também ajudou a fazer-la. Eu via lá... Tanta gente dando opinião, uma confusão. A gente ficava um tempão... Precisa de muita paciência... Nas primeiras aulas não, mas depois, já começou a querer fazer aqueles bloquinhos, as panelinhas, mesmo nas disputas de dois ou um. Achei complicado nessa parte, mas achei interessante."

Sujeito: 3

FORMAÇÃO: Estudante de Educação Física - 4º ano

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: Está realizando estágios de regência em um Lar de Crianças Carentes com crianças institucionalizadas há 6 meses e já concluiu estágios de observação com adolescente de 7ª série.

- Esse sujeito não recebeu treinamento e foi orientado a preencher as planilhas durante as atividades.

a) Você não recebeu instruções para a utilização desse instrumento. O que você tem a dizer sobre o uso desse material? No seu ponto de vista, faz-se necessária a explicação?

"Acho que dava para preencher, mas às vezes a gente fica em dúvida, ou SIM ou NÃO; ou é ou não é. Algumas coisas ficam entre, TALVEZ... ÀS VEZES, pode ser que sim, pode ser que não. às vezes fica meio complicadinho e depois também, de início não é difícil, mas depois começa ficar muito semelhante uma coisa da outra."

A criança começa ficar... repetitiva, ou as brincadeiras... ou o que a gente vê, é sempre as mesmas coisas....?

"A reação das crianças nas brincadeiras começam a ficar parecidas umas com as outras. Não sei se é porque elas estão juntas, então começam a se moldar, ficar parecidas."

Com relação ao preenchimento, mesmo eu não lhe dando explicações, você acha que dava para usar, para fazer?

"Dava, não foi difícil."

b) Você consegue enxergar nesse instrumento alguma finalidade? Para quê seria utilizado?

"Especificamente para estar trabalhando o que é mais difícil com as crianças, por exemplo, esse negócio de uma ficar tocando a outra, a parceria... Muitas crianças não conseguem se aproximar de outras, então... estar trabalhando mais esse lado de interação, diálogo, maior contato, trabalho em grupo, para poder estar proporcionando isso."

Você acha que está implícito nesse instrumento essa finalidade?

"Isso."

c) Quais foram as suas dificuldades? Você já colocou a questão das respostas entre o SIM, o NÃO e ÀS VEZES...

"... o mais gritante foi isso, porque às vezes, uma hora você via uma coisa e por exemplo, e na mesma brincadeira já mudava a concepção, entendeu? Aí era meio complicado. E depois, foi ficando muito parecida as reações das crianças nas brincadeiras."

d) Você considera que esse material é prático?

"Pra poder estar utilizando isso para trabalhar?"

Sim.

"Eu acho que sim. Eu acho que aí dá pra estar conhecendo melhor as reações das crianças e estar adequando. Acho que sim."

Mesmo considerando, por exemplo aulas no Estado?

"Creio que é mais difícil."

Em que sentido?

"No sentido em que as crianças já estão acostumadas a fazer outras coisas, por exemplo: se eu quiser começar a trabalhar com isso agora, vai ser difícil no início,

porque as crianças já estão vindo vindo de uma formação diferente, então.. Eu acho que dá pra fazer..."

Em qualquer local? Estamos separando instrumento de brincadeiras. Esse material é utilizável, cabível em qualquer situação?

"Você vai estar caracterizando as crianças, está diferenciando o quê está faltando, o quê está sobrando... Eu acho que dá sim."

e) Você vê alguma vantagem e/ou... desvantagem....

"Eu acho que sim, porque depois de estar analisando, estarei adequando um trabalho mais voltado para necessidade daqueles alunos. Acho que sim."

E desvantagens?

"Que a gente pode ficar restrito a uma coisa só, ou prevalecer algumas, por exemplo: prevalecer uma coisa que não é sempre aquilo, sempre daquela forma que acontece. Pode ser que você analisou um mês aquela criança, e você utilizou esse instrumento. Mas aqueles dias aconteceram coisas que não é normal pra eles, então, pode ser que assim..."

Isso seria uma desvantagem?

"Eu acho que sim. "

E a utilização constante disso?

"Daí eu não vejo desvantagem, porque daí você vai estar identificando. Se for constante, eu não vejo, a princípio desvantagens."

f) A questão instrumento - inclusão. Você consegue identificar, visualizar alguma correlação?

"Acho que sim, porque você vai estar identificando, por exemplo, naquelas brincadeiras... se a criança está participando na criação das brincadeiras. Então, eu

acho que fica mais fácil. Você vai conseguir identificar que em todas as brincadeiras ela não participou nunca. Mas porque isso aconteceu? Ou se ela está brigando com outras crianças, porquê está acontecendo isso? É em todas as brincadeiras que isso acontece? Toda vez que ela está participando de uma atividade está acontecendo isso? Eu acho que dá para identificar dessa forma."

Então você acha que esse instrumento pode colaborar com essa identificação, ou seja, o que vem acontecendo com aquela criança ou com o grupo?

"Porque se for freqüente, se sempre está acontecendo aquilo, é porque alguma coisa, ou algum problema tem. Se ela nunca está participando da criação da brincadeira, se ela está sempre tímida... algum problema está acontecendo."

g) Sugestões...

"Entre o SIM e o NÃO, mais uma categoria: às vezes. Porque no início é fácil identificar, mesmo porque, as crianças estavam se conhecendo. Mas depois, uma hora acontecia alguma coisa, ou outra, dependendo da situação, ela já mudava completamente o comportamento. Às vezes, talvez, nem sempre... seria interessante."

2) COM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES

a) As atividades foram planejadas dentro de uma estrutura. Havia jogos com resultados coletivos, semi competitivos e semi cooperativos, e de criação conforme você pode visualizar nas planilhas. Você acha que outras estruturas seriam possíveis adequar-se ao instrumento? Isso alteraria os resultados esperados no grupo, no seu ponto de vista?

"Eu acho que sim. Em outra estrutura ia estar cabendo as mesmas coisas, por exemplo: se a criança está mesmo em competição... essa questão de insultar... eu acho que isso aconteceria muitas vezes, até mais do que... porque estariam em times opostos, estariam... Se fosse competição mesmo, eu acho, que o incentivo também ia aumentar dentro de cada grupo. Ele poderia adequar..."

O resultado mudaria também?

"Mudaria. Pode ser que sim, algumas vezes: o insulto, a parceria, a participação na criação - aí não teria muito. Se fosse uma coisa muito pré estabelecida, já não teria muita participação."

Sugestões...

"Acho que não. Eu não saberia sugerir. Cada encontro tinha um objetivo, então estava ligado àquilo. Eu acho que estava coerente."

➤ Comentários Gravado com o Grupo de Colaboradoras

- Crianças que pareciam não ter entendido, ora não centravam a atenção... Não sabíamos se era por causa do déficit mental ou, não sabíamos, se tinha entendido e tinha dificuldade de executar, ou se não havia compreendido a dinâmica da brincadeira... ou ainda, se o déficit atrapalhava em suas respostas e atitudes. Havia sempre, aparentemente uma compreensão por parte desses alunos no início das brincadeiras. Mas, não conseguiam desencadear as atitudes durante as brincadeiras. Era perceptível a atenção seletiva precária de algumas crianças.
- Quando eu anotava, eu olhava para essa situação e não sabia se eu tinha condições de estar analisando a criança 'J', porque, eu até então, não tinha certeza se ela tinha entendido a brincadeira e seu contexto, por exemplo: na situação de fazer parceria.
- Com as crianças com deficiência mental, eu acho que deve ser refletido o uso desse instrumento.
- Com relação aos parênteses, no sexto quesito, eu não vejo contradição. Talvez, conforme sugestões, seja interessante desmembrar em duas questões separadas.
- As recomendações aos pais para não ficarem presentes e/ou interferirem, eu notei que deveria ser mais enfática e incisiva, pois em alguns momentos, eu acho que algumas crianças se distraíam.
- Com relação à inibição, foco de uma das questões, com portadores de deficiência mental acho complicada essa análise. Não sei se essa inibição é da sua personalidade, ou se ela nunca teve oportunidade de expor suas próprias idéias. Parece-me que algumas foram "adestradas" para obedecerem.
- Talvez coubesse uma questão que indagasse se a criança mostra-se atenta à explicação da atividade. Porém, não sei se seria interessante porque na manipulação das situações, trabalho "pós" coleta dos dados, talvez não desse para enfocar isso.

- A maioria das reações das crianças não são evidentes na execução das brincadeiras, mas sim, nos períodos que antecedem, ou melhor, quando está sendo explicada e/ou organizada a brincadeira. Na preparação e discussão da atividade.
- A observação da crianças deve ser no contexto também anterior da execução da brincadeira para que se anote no instrumento? Somente antes? Durante? Ou antes e durante anotando apenas em uma só vez? Se optarmos por um ou outro momento, com certeza haveria grande diferença.
- O grupo ressalta que os fatos marcantes, tais como os insultos, etc..., independentemente do momento que acontecem, acabam marcando toda a atitude da criança. Sugerem que a opção deve estar clara nas instruções de uso do instrumento.
- Com relação à manipulação das situações e/ou grupos, qual o momento que esse processo deve ser iniciado? Quando efetivamente os grupos serão moldados, manipulados? A sugestão do grupo é que seja iniciada após o 3º dia. No primeiro dia, tudo parece novo e os indivíduos estão ainda se conhecendo. No segundo dia, parece iniciar as primeiras identificações, simpatias uns pelos outros; os primeiros arranjos. Já no terceiro, as situações de grupo parecem iniciar uma estabilização. Então, pelo vivenciado, é interessante iniciar a manipulação após esse dia para que as relações não se viciem e também, porque as habilidades a partir do quarto dia, aumenta-se a complexidade das atividades de acordo com a estrutura que foi utilizada, o que expõe mais ainda essas crianças.
- Interessante: Quando aparentemente obtém-se um equilíbrio nas reações das crianças, onde não há um líder evidente, emerge um "outro" aluno que desestabiliza o grupo novamente, e que pode (e foi) não ser um deficiente.
- A noção de gestão parece que atingiu esse grupo após o 5º dia. Todos foram marcados por roda da conversa, mas os conflitos parecem que foram amenizados somente no último dia, principalmente com relação às agressões e insultos. Essas agressões e insultos foram substituídos em alguns casos, por comportamentos infantilizados (voz de neném).

- "Esse instrumento é um documento do meu trabalho. É um planejamento, um acompanhamento, é uma avaliação. O profissional tem subsídios documentados para participar de equipes e intervir baseado numa situação diagnosticada." ('E.' - auxiliar da pesquisa)

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO

Com a construção do instrumento proposto, buscamos considerar a avaliação dinâmica, porém nos deparamos com o distanciamento que se dá entre a realidade concreta das relações humanas educacionais e a fragilidade dos mecanismos de registros dessas relações. Pontuamos os aspectos que podem delinear uma análise avaliativa, mas esses aspectos não se apresentam descontaminados e assépticos. O que elencamos são referências conceituais, e o que a realidade concreta apresenta são reações volúveis e impregnadas pela dinâmica das interações.

Com isso, as referências conceituais que, nem sempre, dão conta dessa dinamicidade, desencadeiam uma leitura funilar dos acontecimentos. Percebe-se, então, que o que realmente acontece é que nos apropriamos de uma referência conceitual para legitimarmos uma relação polarizada. Isso caracteriza uma propriedade unilateral numa relação recoberta por inferências pessoais do avaliador.

Torna-se difícil caracterizar a dinamicidade desse processo relacional, pois, à medida que selecionamos a observação de um aspecto, automaticamente estamos relativizando-o e ignorando as demais manifestações que alteram e ampliam a dimensão e compreensão de qualquer análise. Assim, as opções que realizamos denotam uma decisão focal daquilo a que nos propomos, implicando numa ação contextualizada com nossas intenções e com uma perspectiva de alteração do espaço de intervenção. Além disso, temos clareza de que

Escolher é sempre uma atitude pessoal e uma ação interpessoal. Toda escolha tomada no presente é influenciada pela reflexão das escolhas anteriores — as próprias e a dos outros — que afetará as que serão feitas no futuro... desde que exista futuro. Escolher é compartilhar uma decisão que afeta a convivência de todos, de um jeito ou de outro. (BROTTO 2001, p. 99)

É possível notar que a criação do instrumento proposto visa mapear algumas relações que acontecem durante a aula. Dentre as inúmeras possibilidades de arranjos diádicos que se estabelecem nas relações decorrentes de um processo de interação, buscamos uma avaliação contextualizada e situacional, com base na análise dos comportamentos observados.

As relações diádicas visualizadas para fins de análise avaliativa são exploradas intencionalmente para satisfazer aspectos referendados nos parâmetros conceituais estabelecidos que escolhemos. Podemos verificar que a leitura do avaliador é feita a partir das percepções significantes emergentes. O grau de envolvimento e a bagagem pessoal do avaliador trazem à tona uma leitura personificada da realidade, o que evidencia a diversidade ótica que emerge no processo avaliativo. É sabido que, diante de uma mesma situação, diferentes avaliadores, na maioria das vezes, não realizam uma mesma leitura das ações observadas.

Apesar das manifestações que se estabelecem nas relações serem vivenciadas e/ou presenciadas no mesmo momento por todos os envolvidos no processo, as avaliações, por muitas vezes, são divergentes. Com isso, o caráter subjetivo de uma avaliação torna-se explícito, diante da utilização de um mesmo instrumento por mais de um avaliador.

Uma outra questão interessante para ser pontuada é que, numa mesma situação, podemos cultivar leituras que mudam constantemente de uma determinada observação. Então, parece que, novamente, fazemos uma escolha, dentre nossas percepções e isso, sustenta uma decisão para servir de registro. Ora, considerando mais esse aspecto, verificamos que a avaliação não só é dinâmica do ponto de vista de diferentes avaliadores, como também é vulnerável e instantânea, se tivermos como referência um único avaliador.

Em nosso estudo exploratório, pudemos presenciar esta situação. Quatro avaliadoras verificavam e observavam as mesmas situações. Poucos foram os registros iguais. Não só tinham leituras diferentes, como registravam suas análises sob distintos pontos de referência. Os relatos em grupo apontam essa questão.

Vemos, portanto, que o cerne da avaliação se dá na construção relacional que se estabelece no momento percebido da realidade em foco. É o registro de marcas de um momento histórico e atual, é concreto e subjetivo e é, ainda, permeável diante do constructo e do desencadeamento da relação vivenciada.

Por isso, podemos afirmar que o processo de avaliação é um fluxo variável de uma imagem situacional que se consubstancializa na dinâmica espacial, temporal e simbólica do avaliador. As empatias, aversões, angústias, entre outros aspectos da construção pessoal do avaliador, podem emergir no momento das manifestações observadas. Concebemos que esse processo não se dá apenas no avaliador, mas também no avaliado que, imerso numa situação relacional, será instigado a aflorar suas mais diversas reações.

Essa questão ficou bastante clara para as avaliadoras que participaram do estudo exploratório. As manifestações observadas nem sempre tinham constância. Sobre alguns comportamentos individuais, pode-se dizer que eram repetidos por

alguns participantes. Porém, no momento em que a turma parecia apresentar uma certa "harmonia", havia sempre um "desequilíbrio" causado por um dos envolvidos. Isso não era padronizado. Nem sempre o participante que apresentava alguma "especificidade" era o indivíduo que desarmonizava o grupo. É perceptível que não há como focarmos um ou outro quando se trata de relação grupal, pois as manifestações são contextualizadas e inferem transformações que perfilam uma nova estrutura ao grupo.

Com isso, podemos verificar que a avaliação pertence aos envolvidos, mas a posse dos elementos que servem para orientar a própria avaliação é do avaliador, o professor. Então, pode-se compreender que a relação professor/aluno está imersa num território hierarquizado na sua constituição avaliativa, mas não no processo de permeabilidade perceptiva. Daí é que temos que ter discernimento dos aspectos focais da avaliação, porque, mesmo sendo pontuais em nossas análises, a execução da avaliação será sempre uma erupção de percepções dinâmicas.

No entanto, o momento atual nos permite refletir sobre a possibilidade de reavaliarmos como as posições que assumimos podem ser reconstruídas sob uma nova ótica. Pensando na configuração da avaliação, vemos que, se o intuito é avaliar para um objetivo, devemos ter em mente que ignoramos todos os demais possíveis objetivos que, por ventura, podem estar imersos no processo.

Porém, se existe a possibilidade de avaliar para que novos arranjos sejam viabilizados, inclusive considerando que esses arranjos possam já ter sido estruturados antes e até durante esse mesmo processo, estamos, então, concebendo a inconstância, a vulnerabilidade e as oscilações das estruturas relacionais. Com isso, descartamos a possibilidade de focar as observações como edificações que não se abalam.

Isso nos leva a considerar que as observações registradas num processo avaliativo não garantem a sistematização de um dado comportamento numa relação, apenas sugerem indícios para a possibilidade dos arranjos que poderão vir a acontecer. Acreditamos que o instrumento que propomos possibilita verificar as alterações relacionais existentes num grupo, que ora se estruturam, ora se desvanecem por razões que se justificam somente na contextualização circunstancial do próprio grupo. O que realmente mapeamos pode nos orientar para intervenções tanto nos comportamentos, como na configuração das relações e díades.

O material de análise e registro apresentado nesse trabalho somente se finda enquanto referência inicial de um processo de constantes ajustes nas atividades programadas, no grupo e, inclusive, no próprio material, que deve ser adequado para esses mesmos fins. Então, na nossa compreensão, estamos transcendendo da avaliação para a gestão de um processo no qual o gestor interpreta e concebe de forma situacional a realidade, criando os mecanismos para novas estruturas.

Para PIRES & LOPES (2001) a palavra gestão é polissêmica, pois pode assumir vários sentidos. Lembram-nos esses autores que, ao nos referirmos à gestão, estamos diante de variadas formas de assumir uma intervenção, que pode encarregar-nos de unidades ou subunidades dentro de um sistema organizacional no qual atua a manipulação específica e contextualizada de uma realidade.

Assim, a gestão abarca idéias políticas, estratégicas e pedagógicas que, de forma implícita e/ou explícita, operacionaliza as ações e as atitudes de maneira circunstancial. Com essa premissa, podemos considerar que a possibilidade de

gerenciar um processo compatibiliza a capacidade de analisar e proceder a uma reorganização e reestruturação das circunstâncias presenciadas.

Considerando as situações em que a questão da gestão pode estar envolvida, ressaltamos a consistência desse termo em nosso trabalho por compreendermos que ele congrega o ato de administrar, compatibilizando os aspectos contextuais nos quais a gestão acontece, as referências de discernimento das esferas políticas, pedagógicas e sociais envolvidas, bem como o nível de consciência de atuação possível. Entendemos que, enquanto professores, somos os gestores de nossas aulas e, conseqüentemente, temos embutidos em nossos procedimentos e atitudes todos os determinantes que envolvem a gestão, conforme já citados anteriormente.

Ainda para PIRES & LOPES (2001), é preciso que, ao gerir um processo, a utilização do instrumento de gestão seja conhecido e dominado pelo gestor. Para nós, isso implica no discernimento da manipulação de uma nova possibilidade de organização. Devemos ressaltar que a gestão pode assumir um delineamento vertical, ou horizontal, entre os envolvidos. Tem, ainda, de ser relevado o âmbito no qual a intervenção da gestão se dá, ou seja, se a gestão articula-se em nível hierárquico ou compartilhado.

Na esfera da educação, sabemos que as ações constituem-se em vários setores. São autoridades, dirigentes, secretarias, coordenações e professores que, numa estrutura de contribuições, determinam os direcionamentos das atitudes e procedimentos educativos.

Sob essa visualização, é possível perceber que as diretrizes traçadas promovem um trâmite verticalizado, em função das tomadas de decisões sobre os rumos do processo educacional. Com isso, vemos que o componente organizacional

funciona num modelo de pirâmide, no qual o contingente de professores e alunos forma a camada mais ampla.

Com essa arquitetura, nem sempre se vê a articulação de propostas condizentes com a realidade da escola, o ponto focal do sistema educativo. Temos diferentes situações culturais, sociais e econômicas que, na maioria das vezes, são pensadas nas esferas hierárquicas de forma uniforme, de modo que as expectativas se desvanecem nos desdobramentos das diretrizes.

Como a compatibilização da articulação da realidade e do circunstancial desemboca no professor, pólo extremo da hierarquia educacional, percebemos que esse tipo de gestão celebra a confrontação e a resolução de conflitos nesse profissional. Então, a construção do espaço de celebração dessa articulação se dá na efetivação das aulas.

Verificando a educação sob esse prisma, pode-se desenvolver, em torno do profissional, um outro tipo de gestão, a horizontal. Isso se configura nas relações durante as aulas, quando, articulando os determinantes que dimensionam as interações, o professor passa de locutor a interlocutor nas relações, pois não somente instiga a geração das interações, como faz parte das mesmas, direta ou indiretamente. Por sua vez, o sentido de gestão se expande diante das percepções e dos desdobramentos e encaminhamentos que desencadeiam.

Portanto, a pessoa do professor é quem processa a arquitetura educacional, elaborando as articulações possíveis no contexto inserido. Nesse sentido, a extensão das percepções do professor mapeia a realidade e delineia as diversas possibilidades que sustentam as negociações que se processam em aula.

O material proposto nesse trabalho é, sem dúvida, um instrumento de registro em forma de *feedback* para o professor, pois apresenta o perfil das

percepções do professor perante a situação vivenciada com o grupo, mostrando o trajeto percorrido pela turma durante uma intervenção sob a ótica do profissional.

Com essa possibilidade, consideramos que o instrumento em foco estrutura-se sob alguns aspectos que podem orientar as percepções do professor, ou seja, podem servir de elemento sistematizador de suas avaliações durante as aulas, configurando algumas premissas norteadoras para análise.

A percepção da realidade observada pode enveredar para o favorecimento de uma análise que se processe sob a ótica da habilidade de rendimento motor, como, por exemplo, chutar, correr, saltar, ou pela habilidade de relacionamento compartilhado, ou seja, o colaborar, o cooperar, o confiar, enfim, esse foco pode ser dimensionado conforme o momento que o grupo vem vivenciando. No entanto, essa adequação deve ser realizada quando houver vínculos que suportem uma proposta de aprimoramento das individualidades, sem que haja prejuízos nas relações efetivadas. Nosso entender, isso transformaria as possibilidades de descobertas do grupo em confrontos individuais, e apenas a construção de um suporte interacional consolidado poderia sustentar as contribuições das diferenças entre os envolvidos, o que geralmente se dá com a maturação dos vínculos.

Essa consolidação se dá a partir do estabelecimento de relacionamentos significativos, que só podem ser constituídos se houver valorização e interdependência dos envolvidos. Para isso, inicialmente, temos que priorizar o contato entre os membros do grupo, a convivência, para que as diferenças sejam reconhecidas como especificidades e não assumam o caráter discriminativo reafirmando comportamentos de desigualdade diante da diversidade.

Se estivermos refletindo sobre inclusão, temos que pensar em mecanismos que instiguem a redução dos preconceitos que estão plantados na

sociedade, e isso pode ser realizado, segundo SASSAKI (1998, p. 10) "...por meio das ações de sensibilização da sociedade, e em seguida, mediante a convivência na diversidade humana dentro das escolas inclusivas...".

Bem, definido os elementos que utilizamos para facilitar as observações vivenciadas, vale destacar que, entre tantas, escolhemos essa matriz com as proposições Prontidão, Parceria, Persistência, Incentiva, Insulta, Criação e Inibição, por considerarmos que essas ações podem servir de fundamentação para as relações num grupo. Sabemos que não atendemos a todas as possibilidades de partilha de uma interação, mas tentamos visualizar o início do desfrute de interação que se configura numa aula, concebendo a facilitação e apoio que os indivíduos podem assumir nas díades que venham a desenvolver.

O processo de convivência em grupo só pode ser compreendido dentro de um contexto determinado. A estrutura que um grupo assume, seu esquema de organização, molda-se a partir de uma construção espaço-temporal-causal, e, portanto, ilustra a expressão semiótica das relações.

Sob essas considerações, o enunciado proposto no instrumento, baseado em categorias observáveis, pressupõe um processo antecedente e subsequente, de modo que o momento analisado é um registro de uma comunicação ininterrupta entre as categorias. Assim, a compreensão dessa estrutura se sustenta na dinâmica que se desenvolvem as interações humanas de modo que são organizações inacabadas.

Vemos que o material proposto para análise e registro pontua a identificação, no momento em que a situação se processa, com quem há a interação e que tipo de manifestação foi visualizado. Isso fica claro quando, após registrarmos os comportamentos de cada um dos envolvidos, vemos esses mesmos comportamentos no contexto grupal. Torna-se possível essa observação por

utilizarmos um registro em papel transparente que permite a sobreposição das análises. Então, vemos que estão presente nesse mecanismo de registro e análise as relações dos envolvidos com o meio, entre si, suas histórias e circunstâncias causais momentâneas que se auto-organizam e processam.

Todas as relações que se findam num grupo devem ser tomadas como possibilidades, mas não são sempre passíveis de observação, pois são construções dos sujeitos envolvidos em interações e, conseqüentemente, interpretações derivadas dos envolvimento nas mesmas. Mesmo que estejamos conscientes desse processo de criação e transformação de uma realidade relacional, o possível sempre será reduzido à leitura do observador.

É interessante ressaltar que um dos avaliadores do nosso estudo exploratório manifesta-se nesse sentido, relatando que, quando há um envolvimento do avaliador, torna-se difícil realizar a avaliação. O que nos inquieta é que pensar em avaliação no âmbito educacional sem considerarmos envolvimento parece incondizente. Não cremos que exista um processo educacional que se finde sem envolvimento.

Acreditamos que a questão do envolvimento não deve ser confundida com discernimento. Para se realizar qualquer atitude avaliativa, há que se incorporar as responsabilidades implícitas nesse tipo de ação no qual está presente a função do avaliar, e, com certeza, as implicações das distinções dos diferentes papéis que se processam nas relações vivenciadas. A esse respeito, o que temos a esclarecer é que o fato de sermos educadores envolve a dimensão humana e profissional, e que uma não extingue a outra, mas reserva espaços de atuação intrincadas na rede de responsabilidades compartilhadas e assumidas diante da sociedade.

Esse mecanismo torna claro que os instrumentos de observação encarnam as aptidões humanas que se desenvolvem na prática cotidiana e se apresentam como um problema a resolver diante das descobertas ativas do avaliador. Embora as categorias observáveis sejam premissas de uma estrutura interacional, o mundo real não é dado aos sujeitos e, sim, construído momentaneamente. Então, temos que as interações humanas são calcadas nas suas próprias constituições, que se manifestam na convivência em grupo.

Para BROTTTO (2001, p. 3),

A convivência é uma condição inexorável da vida cotidiana. Na medida que melhoramos a qualidade de nossas relações interpessoais e sociais, aperfeiçoamos nossas competências para gerar soluções benéficas para problemas comuns e aprimoramos a qualidade de vida na perspectiva de melhorá-la para todos.

Numa sociedade em que, a cada dia, expandem-se os territórios e interpõem-se culturas, o alargamento das interações sinaliza a necessidade de convivência com a diversidade. Nesse contexto, os diferentes espaços nos quais nos inserimos são projetos de experiências compartilhadas e de um exercício de inter-relações que se configuram.

Seguramente, estamos visualizando a escola como um espaço de convivência no qual as relações se equalizam e concretizam. Porém, sabemos que os mecanismos que estruturam as relações nesse espaço são construções edificadas historicamente e objetivamente que destroem muitas das possibilidades que possam surgir. Assim, nossa preocupação está no espaço de convivência de aula, que, como berço do coletivo, muitas vezes se constitui na esfera mediata das propriedades caprichosas dos envolvidos e interessados.

Esse espaço deve ser organizado de modo a garantir uma atitude diádica que permita que as interações se constituam em espaços relacionais positivos que se encorajem e cooperem uns com os outros, para haver um ambiente propício para as manifestações favoráveis de aprendizagem compartilhada. Para que isso ocorra, COSTA et al. (2001) salientam a importância da mediação do professor na promoção de formas de ajuda para formação do suporte social e instrucional que favoreça a cooperação criança — criança no âmbito educacional. Nesse sentido, os mesmos autores ressaltam que

...o contacto e o convívio, no plano formal e informal, entre alunos com e sem dificuldades, entre alunos com e sem deficiências, é um meio insubstituível de **normalização dos comportamentos**. É uma oportunidade para a construção de laços de vinculação, de relações afetivas, que podem vir a revelar-se, ao longo dos anos, como um **suporte emocional** fundamental na construção da personalidade....(Ibid., p. 01)" *

A tendência da convivência assegurada num espaço de aula pode redimensionar os equívocos provocados pelo alicerce de estigmas que ultrapassam a realidade e invadem as possibilidades. A diversidade humana marca as interações, mas nem sempre tem a habilidade de soltar as amarras das propriedades de uma classe, ou, até mesmo, de um segmento social.

São as linguagens imersas no cotidiano que indexam os significados das imagens construídas na sociedade. O entroncamento dos signos e dos significados é consubstancializado nas relações que se efetivam. Existe a representação concreta

* Grifo dos próprios autores.

do historicamente construído na dinâmica de uma interação, registrando a relação simbiótica entre o cultural e o concreto.

Não há como negarmos que a exclusão começa nas próprias relações que se findam dentro de um grupo. Isso se dá porque quando nos relacionamos uns com os outros, transportamos conosco as construções sógnicas que foram historicamente dimensionadas e quase nunca nos atentamos para a possibilidade de mudança de uma situação. Com esse contexto, RODRIGUES (2001, p. 4) pontua que "A seqüela de um corpo não passa despercebida na sociedade, porque sobre ele atuaram legitimações sógnicas, corroboradas pela sustentabilidade de um sistema que permeia como veredicto de verdade."

Pode-se, então, concluir que nossas relações estão contaminadas pelo alicerce cultural no qual estamos imersos. Mesmo diante da defesa de uma atuação educacional inclusiva, vemos que existe um cenário que, violentamente, interfere nas relações que se efetivam.

CARMO (2001), apoiando suas reflexões em Bordieu & Passeron, enfatiza que, muitas vezes, nossas considerações sobre a inclusão parecem simplistas, pois nos esquecemos "...de todas as implicações que os estigmas e a violência simbólica possuem, principalmente enquanto elemento distintivo de classe, raça, crença e valores sociais..." (p. 31).

A tensão da convivência com diferentes valores sociais expressos num grupo traz à tona os conflitos com que deparamos na sociedade. As relações parecem reconstituir em microesferas as distorções e disputas que vivenciamos.

O fato de dimensionarmos nossas análises para a constituição das interações grupais deve-se a enxergarmos nas díades a possibilidade de confronto das aquisições simbólicas que herdamos e a realidade tal como ela se apresenta

circunstancialmente. Verificamos, nesse contexto interacional, que as estratégias de valorização simbólica que mobilizamos nas relações que efetivamos podem ser redimensionadas.

Com essa preocupação, a intenção de construir um instrumento de avaliação que pontuasse algumas categorias de observação foi impulsionada para que nós, profissionais, tivéssemos a oportunidade de mapear algumas situações vivenciadas pelo grupo observado, a fim de reconhecermos diferentes formas de manifestações dos sujeitos diante da dinâmica de uma aula. Para isso, propomos utilizar esse instrumento num primeiro contato entre os envolvidos para que possamos possibilitar o acesso da construção de interação entre todos.

É interessante ressaltar que, por muitas vezes, quando pensamos num espaço inclusivo que atenda a todos com suas especificidades, dicotomicamente estamos preocupados em atender aos excluídos, o que, geralmente, nos leva a adaptar uma situação. Parece difícil entender se as interações que se desenvolvem traçam a necessidade de construir processos adaptativos, ou se, pelo próprio fato de lermos a realidade com um universo não uniforme, já perspectiva uma outra realidade na qual as adaptações poderão ser vistas como mero exercício contextual, como curso do processo de convivência emergentes em aula.

Assim, as interações nos chamam a atenção, pois, não descartamos nossa prepotência de manipulá-las, mas visualizamos que a inclusão deve ser edificada no enfrentamento do alicerce cultural, as relações que vivemos. Por esse motivo, vemos que o curso de uma relação instiga as sensações que mobilizamos para lermos uma dada realidade. É nesse sentido que percebemos a importância de realizarmos uma leitura do grupo, a partir da articulação das suas relações, para que possamos

instigar a convivência com o diverso, o diferente, pois o ideário dominante de que somos iguais não se sustenta diante da configuração social que hoje vivemos.

Assim, conforme pontua GIROUX (1999, p. 204 - 205)

A diferença não pode ser apenas experimentada ou estabelecida pelos alunos. Precisa ser também interpretada pelos professores que, embora não sejam capazes de falar como ou em nome daqueles que não ocupam um conjunto diferente de experiências de vida, podem fazer uso progressivo de sua autoridade, tratando a diferença como uma construção histórica e social em que os conhecimentos não estão todos igualmente implicados nas relações de poder.

O advento da inclusão supõe a exclusão e, no nosso entender, deve produzir situações pelas quais emergjam os conflitos das diferenças, para que possamos remodelar diretamente e implicitamente as relações intra e intersubjetivas que se delineiam, preconizando uma nova base para as relações.

Como já mencionado anteriormente, enquanto uma prática construída numa realidade circunstancial, as interações desencadeadas podem ser orientadas pela abordagem das atividades que são programadas, o que possibilitaria a experimentação da configuração de diferentes díades. Encarando as díades como instigadoras de relacionamentos que podem vir a se constituir dentro e fora do espaço de aula, visamos a oportunização de contínuas interações, para que as viciosas configurações possam dar passagem aos esforços de novas tentativas de arranjos. Isso nos leva a considerar que "À medida que os relacionamentos crescem e as amizades se desenvolvem, a necessidade de contribuições extrínsecas diminui, pois o aluno passa a ser reconhecido por seu próprio valor intrínseco e os colegas

começam a perceber as potencialidades e as habilidades inerentes a um e a outro.” (BISHOP et al. 1999, p. 187)

Então, uma intervenção gerida pelas múltiplas possibilidades de compartilhamento, desafia a participação contínua dos alunos, pois tanto os encorajamentos, os reconhecimentos das limitações e potencialidades concentram-se na apreciação das habilidades interpessoais. Com isso, visamos a reciprocidade de reconhecer, dar e receber quando necessário, seja em forma de ajuda, reconhecimento ou estímulos, propiciando a experimentação cercada de oportunização, mantendo, mesmo que temporariamente, um relacionamento guiado pela articulação dos diversos fatores que possam colaborar na criação de novas díades.

Partindo-se do conceito de diversidade, verificamos que as díades se dimensionariam tendo como pano de fundo a estrutura das atividades propostas, pois as diferenças concretas entre os envolvidos seriam percebidas no decorrer da vivência das atividades. Isso poderia sinalizar a dissimulação de relações pautadas na sobreposição de forças. Logicamente, estamos diante de conjecturas que podem ter rumos distintos dos considerados.

Entretanto, existindo a possibilidade de construir as relações admitindo que as diferenças existem e se reconhecem, mutuamente no decorrer de um processo, a desigualdade simbolicamente construída e instalada no princípio das atitudes e ações podem ser advogadas em função de um objetivo comum aos envolvidos: realizar a atividade proposta. Vemos que esse propósito faz parte das alternativas metodológicas que estão implícitas na educação inclusiva, conforme salienta LIMA & DUARTE (2001), pois operacionaliza a compactuação de experiências

individuais e coletivas. Assim, a habilidade de resolver conflitos e apoiar uma atuação numa interação poderá emergir, incitando a convivência compartilhada.

Não estamos dizendo que ocorreria uma igualdade entre os membros de uma díade, mas concebemos que poderia haver similaridade e, inclusive, exaltação da diferença. Estamos pontuando, nesse instante, a condição das impurezas das mesmices, na qual a linearidade na identidade de um grupo opõe-se a concepção das diferenças legítimas e relevantes.

Então, à medida que submetemos um grupo a não sedimentação de díades, estamos evocando o descongelamento do poderio estruturado nas identidades de cada um dos participantes. O domínio que penetra as relações vividas, quase sempre, impede a compreensão da erradicação da opressão.

Como ressalta AMARAL (1998, p. 26)

Diante dessa manifestação (então considerada legítima) da diversidade, diante da diferença significativa/deficiência, talvez possa surgir uma nova mentalidade. E dessa nova mentalidade talvez surja uma nova configuração no jogo de poder. E dessa nova configuração poderá brotar uma nova dinâmica nas interações sociais, quando o "cetro do poder" estará então, dinamicamente passando (nas relações mistas de acordo com as circunstâncias) de um pólo a outro.

As questões referentes às diferenças, são interessantes ser dimensionadas, para que possamos refletir que não existe um vácuo entre elas, e sim, um poder assimétrico. Interrogar essa natureza e transcender nossas atitudes, exige um posicionamento reformulado em torno das hierarquias e identidades traçadas pela sociedade. É com esse desafio que partimos do mapeamento para a desconstrução, a fim de declarar a identidade como unidade na diversidade.

Vale salientar que não é por mero acaso que planejamos o registro dos participantes do grupo em papel vegetal – que possibilita sobreposição –, pois com essa estratégia, podemos configurar e dimensionar diferentes arranjos e análises dos indivíduos e do grupo, que podem conduzir as mais diversas construções e sínteses relacionais. Tudo dependerá do discernimento das intenções, do planejamento e da potencialização das ações e atitudes.

Essa estratégia sugerida para gerir as interações que se estabelecem em aula, podem ser usadas com o intuito de propiciar e facilitar os mecanismos que estruturam as díades. Concebendo as várias possibilidades dos arranjos relacionais de um determinado grupo, verificamos que estamos à caminho do reconhecimento dos diferentes papéis que podemos assumir e reconhecer em nós, e nos outros. Assim, a individualidade fundamenta os relacionamentos criados fortalecendo o reconhecimento da diversidade, o que propicia um espaço inclusivo.

Essas considerações têm como premissa o fortalecimento dos esforços das descobertas significativas para a maturação das interações humanas, porque reforça a dimensão dos conflitos concretos pessoais e interpessoais que dimensionam as análises das situações vividas e as tentativas de superação do momento reconhecido. Portanto, não estamos defendendo um sistema inclusivo de uma ou outra excepcionalidade, mas da diversidade humana, que é inerente à constituição de toda a humanidade.

A tentativa de sustentar um mapeamento que possa manipular a articulação do convívio entre os membros de um grupo, que fuja das díades rotineiras que se estruturam, tem como base o reconhecimento das transformações singulares que possam se formalizar em cada um dos envolvidos.

A autoridade do professor pode ser usada a fim de criar as condições para os alunos tratarem a diferença não como a proliferação de discursos iguais fundamentados em experiências distintas, mas como construções contingentes e relacionais que produzem formas e identidades sociais que devem ser tornadas problemáticas e sujeitas a análises históricas e textuais (Giroux, 1999, p. 205).

Com certeza, os obstáculos para potencializar a renovação dos arranjos diádicos, esbarram-se nas demarcações pessoais construídas. Porém, os dispositivos que marcam os ambientes inclusivos devem perturbar a homogeneização instalada e impregnada na escola, mas, a atenção criteriosa para a gestão dos conflitos instalados, podem transformar a coleção de individualidades em comunidade, no qual, o singular é crucial na constituição do grupo.

Superando a visão de que, ao se falar de inclusão estamos nos referindo apenas às pessoas com necessidades especiais, vemos que estamos defronte às exigências expressas na humanidade, que é o multiculturalismo, as desigualdades sociais, as diferenças pessoais, enfim, a inserção do que é mais humano no humano, a diversidade. É nesse sentido que concordamos com KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK (1999), que definem a inclusão ressaltando-a muito mais que um simples modelo de prestar serviços educacionais. Para esses autores "É um novo paradigma de pensamento e ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção (p. 31)."

Na medida em que fortalecemos a idéia de inclusão, estamos conscientes que essa discussão se desenvolve nas bases da arquitetura social, pois nos remete à configuração das aprendizagens interpessoais que extrapolam os muros escolares e, expandem-se na articulação do sistema social, no qual nos inserimos. Face a esse

raciocínio, o compromisso de estimular os novos arranjos diádicos dentro de uma aula, tem um profundo compromisso: a transformação social organizada inicialmente na micro esfera da escola.

Como acreditamos na constituição da intercambialidade das esferas que estruturam as sociedades, a extensão das trajetórias delineadas em alguns espaços, podem gerar a permeabilidade de novos fluxos de reflexão sobre os conflitos digeridos nos pequenos espaços. Assim, as demarcações das instâncias escolares, as quais temos a possibilidade de impulsionar novas conformações, são sustentadas pela propriedade de gestão consciente dos ditames sociais, econômicos e políticos que assumimos.

Não obstante, no nosso estudo exploratório, optamos por registrar os nove participantes numa mesma folha de registro para cada atividade programada. Com certeza, temos que considerar que isso nos foi possível, porque havia um pequeno grupo participante. Mas vale lembrar também, que o estudo foi realizado afim de explorar o instrumento, não nos importando naquele momento, com o número de alunos envolvidos, mas sim, com a ocorrência das categorias elencadas.

Para haver um envolvimento em determinada situação, existe a necessidade de ter um motivo que instigue. Para este estudo, utilizamos a proposta das atividades como agente motivador, abordadas como cenário de aproximação provocada.

Surge com isso a configuração da primeira atividade diária. O planejamento foi realizado de forma a conduzir todos os participantes para um objetivo comum, na qual a participação individual tivesse sempre o objetivo do coletivo. Pode-se perceber que essas atividades visam contato entre os envolvidos. Para BROTTTO (2001, p. 55) esse tipo de atividade é chamada de jogos cooperativos

pois "são jogos de compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, tendo pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmos. Eles reforçam a confiança pessoal e interpessoal, uma vez que, ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento de todos."

Para a segunda atividade, as atividades foram estruturadas sobre um objetivo que poderia ser alcançado por vários grupos, díades, ou trios, criando uma atmosfera de busca, partilha e conquista. É interessante pontuar que, mesmo havendo um resultado a ser alcançado, era apresentado ao grupo, os resultados sob várias perspectivas, evidenciando a possibilidade de lermos vários resultados. Exemplo: Quem realizou mais chutes no alvo? Mas quem realizou mais toques na bola? E quem fez o percurso com maior velocidade?

Bem, essa abordagem, nem sempre agradara a todos, mas anunciou diferentes pontos de vista, que podem colaborar para a compreensão de sucessos diferenciados numa mesma atividade.

É sabido que os jogos apresentam uma aproximação entre o cooperar e o competir, conforme esclarece BROTTTO (2001). Porém, o que vai diferencia-lo é o enfoque da orientação, da intenção e das relações estabelecidas, afirmando a predominância de uma ou outra manifestação exacerbada.

Já ORLICK (1989), pontua que esse tipo de atividade pode ser categorizado como competição cooperativa, pois a orientação dirige-se ao objetivo, mas levando em conta os outros. "O meio para se atingir um objetivo pessoal, que não seja mutuamente, nem uma tentativa de desvalorizar ou destruir os outros. O bem-estar dos competidores é sempre mais importante do que o objetivo extrínseco pelo qual se compete (Ibid., p.106)"

Nós chamamos essa segunda categoria de atividades de jogos cooperativos / semicompetitivos.

Para a terceira atividade do dia, foi focada a fragmentação da tarefa, no caso, o futebol. Extraíu-se as características que deveriam estar presentes na atividade de criação do grupo. Acreditando que "cada pessoa é diferente pela interação entre o que é (nível intelectual, motivação, interesse, existência acumulada, conhecimentos, etc), de onde vem e onde está (situação social, fatores sociais, ambiente e meio, etc)", apostamos na capacidade de criação de todos numa participação efetiva na elaboração dessa terceira atividade (IMBERNÓN 2000, p. 84)

Todas as propostas eram analisadas e, posteriormente, optávamos por uma, sempre através da escolha do grupo. Mantínhamos o objetivo elucidado na análise da tarefa com fragmentação baseada na locomoção, manipulação, equilíbrio e as combinações entre essas estruturas de movimentos.

Quanto às opções de atividades para o planejamento e adequação às abordagens apresentadas anteriormente, não visualizamos dificuldades eminentes, pois existe um grande repertório que pode ser explorado. Executando a análise da tarefa objetivamente, temos a fragmentação clara, o que conseqüentemente, torna os objetivos evidentes.

Esse material confeccionado, foi traçado preconizando a possibilidade de favorecer a convivência compartilhada. Entendemos que as categorias de análise pontuadas nesse instrumento são algumas das diversas manifestações que emergem nas interações. Sabemos também que as elencadas para esse estudo, não são as mais importantes e, nem tão pouco, as menos evidentes. Apenas anunciamos as que poderiam ser manifestadas e visualizadas em algumas relações, tendo como base um estudo piloto realizado anteriormente a essa pesquisa, já esclarecido em outro

momento. As categorias aqui descritas, nos levaram a objetivarmos nossas análises sugerindo atividades que se coadunavam com o propósito dessa pesquisa.

Por se tratar de um estudo de campo, é claro que estamos defronte a um universo desconhecido que, por mais que seja planejado e suposto, a realidade nos reserva sempre a possibilidade de surpresas, e isso não foi diferente conosco.

Após observarmos nas ocorrências diádicas que se efetivavam a Prontidão dos participantes, a busca da Parceria, a Persistência nas ações, o Incentivo ao companheiro, o Insulto, a participação no processo de construção de atividades, (a Criação), tentamos identificar se havia momentos nos quais, a Inibição estava presente.

Durante o percurso de exploração desse material, deparamo-nos com a fragilidade dessas categorias de análises perante a população que fez parte desse estudo, especificamente, com sujeitos que apresentavam déficit cognitivo. Foi possível verificar que as categorias que selecionamos para análise se manifestavam também nesse grupo quando em relação. Mas, no momento de registrarmos as nossas análises nas planilhas, surgia a dúvida: estávamos diante de uma situação que nos permite fazer uma análise de determinada manifestação, se não temos como sustentar a certeza de compreensão da execução de determinada tarefa pelo sujeito?

Ora, estamos diante de uma situação que evidencia a clara diferença entre o compreender/entender e o executar/fazer. Se observamos uma manifestação, que nada mais é que o resultado da compreensão da execução de determinada tarefa já em curso relacional com outros sujeitos, como fica esse tipo de análise com sujeitos com déficit cognitivo que podem não exprimir uma manifestação por não ter a compreensão?

Levantamos nesse momento uma questão que inviabiliza a certificação de qualquer análise que se pautar no fazer/executar pois, como executar, partilhar ou interagir, se pode não haver a compreensão do que deve ser feito?

Retornamos à complexidade do ato de avaliar determinada circunstância. À medida que elegemos categorias de observação, que se manifestam no executar, de certa forma, embutimos que o entender está implícito. Mas, com sujeitos com déficit cognitivo, emerge o vácuo que há entre essas duas esferas: fazer e compreender. Uma coisa é entender e não ter habilidade ou condições de executar, e outra, é tentar fazer e o que nem mesmo foi processado.

Então avaliar o fazer, sucumbe a discussão do entender, e com certeza já induz a um "pré - diagnóstico de eficiência ou ineficiência", que se firma na exploração apenas do resultado da execução. Novamente, salientamos que a nossa preocupação está em refletir se a Educação Física tem dado conta de que avaliar o fazer deve ser discutido também sob a ótica dos pressupostos interacionais e perceptivos que pontuam esse "fazer".

As premissas que podem nortear uma execução com "relativo sucesso" com certeza estão impressas na integridade cognitiva e relacional dos sujeitos. Entendemos que o avaliar nos remete aos dispositivos estratégicos que usamos para atingir os sujeitos, pois sua efetiva repercussão implicará nas ações observadas.

Então, estamos diante do impacto que criamos com uma determinada dinâmica e estratégia de aula, que não vem sendo considerado pela Educação Física quando avalia seus alunos, pelo menos, não vem evidenciando preocupações nesse sentido. Avaliar os aspectos inerentes nas relações e esferas das manifestações diádicas, pode clarear e nortear a instigação do executar, pois o partilhar

comprometido com a cooperação das "partes", traz a possibilidade de avançarmos rumo ao querer fazer, o que instaura o interesse por executar determinada ação.

Assim, pontuando o partilhar, entendemos que dispomos de um elemento motivacional que pode ser a premissa do executar. E nesse sentido, podemos estar criando um ambiente propício para a colaboração mútua do entender. Se, de alguma forma, as estratégias do professor não atingiram o aluno, ele terá a possibilidade de vivenciar outras estratégias propostas por outros membros do grupo, que poderão ser mais eficazes que as do próprio professor, principalmente se analisarmos os motivos que levam as díades ou grupos a executarem determinada tarefa.

É esse o sentido que justifica essa proposta com base na análise das categorias selecionadas, pois em posse dos aspectos observados, podemos gerenciar a disposição de diferentes arranjos, potencializando cada um no grupo, e com isso, vislumbramos a auto-gestão. Todos têm condições singulares de participar na construção do outro e de si, seja ajudando ou recebendo. "Vivemos interdependentemente ligados uns nos outros, e os resultados, o placar de cada lance de nossas vidas, interdepende da nossa habilidade de viver (conviver) e produzir (cooperação) uns COM os outros, porque tudo evolui como um Todo, como uma vasta teia de conexões (BROTTO, 2001, p. 95)."

Compartilhando do mesmo princípio que Brotto nos ressalta, vemos que o nosso quadro teórico não somente se justifica como também se afirma enquanto pesquisa, pois está intrincado na concepção de mundo, na forma de gestar, atuar e gerenciar as aulas que "partilhamos". Isso traduz que a relação pesquisa — pesquisador como um retrato de nós mesmos.

Um outro aspecto importante a ser considerado quando estamos lidando com pessoas com necessidades especiais, principalmente com comprometimento

cognitivo, é que, historicamente, sabemos que essas pessoas têm poucas oportunidades de expor suas idéias, anseios e vontades, enfim, raramente têm sido ouvidas. As forças "ocultas" de sobreposição de poder que vigora na sociedade, suprimindo àqueles que estão às margens das esferas ideológicas, agem diretamente nesses grupos que, ora são postulados como patológicos, ora são os culpados do fracasso que recorre os processos educacionais no nosso país.

As conseqüências de uma análise da participação dessas pessoas num processo de Criação de uma determinada atividade, como propomos em nosso instrumento deve servir para uma reflexão profunda das verdadeiras perspectivas que traçamos para a oportunização legítima de diálogo e atenção às pessoas com necessidades especiais. Existe uma dimensão de supremacia que operacionaliza as atitudes nos grupos que, quase sempre, conduz as ações juntos às pessoas "especiais" enfatizando uma relativa desvantagem em todos os aspectos que concerne a esses indivíduos.

Com certeza, essa relativização ultrapassa a dimensão orgânica funcional dessas pessoas, obscurecendo suas potencialidades em função da apropriação do grupo, dos perceptivos valorativos que dimensionam essa população. Entendendo esse mecanismo, não podemos deixar de salientar como essa realidade desvia a atenção de uma compreensão mais ampla de um fenômeno socialmente constituído para uma "incompetência" instalada nos indivíduos.

A produção de um fracasso nas atitudes de determinadas pessoas, registradas em quaisquer mecanismo avaliativo, precisa ser ampliada pela ótica também da submissão e da sobreposição dos ditames culturais, pois, senão, estaremos percorrendo novamente, o aviltamento do fazer pedagógico

independentemente dos reflexos circunscritos nele. Com esse mesmo enfoque, AMARAL (1998, p. 23) pontua que:

... são incontáveis as ilustrações históricas de asfixia da reflexão pelos discursos ideológicos que, despejados sistemática e competentemente sobre grupos (ou mesmo povos inteiros), fazem definhar os movimentos que se voltam para a tomada de consciência, para o exercício da crítica. Assim, é que a "lucidez" obscureceu-se — tantas e tantas vezes — pela pressão constante de pesados véus.

Quando registramos uma participação efetiva ou não em nossas planilhas avaliativas, é necessário refletir o quão democrático foi o espaço de negociação de participação dos membros do grupo, pois nem sempre estamos atentos para a verdadeira democracia, porque nossa estrutura democrática enquanto seres históricos, nos leva a uma configuração contaminada por valores disseminados e pouco refletidos.

Apesar de termos clareza que a igualdade é um termo difícil de ser potencializado nas relações, não podemos ser cegos perante os mecanismos que estruturam as relações. A questão da exclusão deve ser confrontada nos diversos conflitos que condicionam as relações, fomentando reflexões acerca das diferenças e as desigualdades. Com certeza, o reflexo disso é a possibilidade de afirmação da desagregação do preconceito.

É interessante ressaltar que, notadamente, nós enquanto professores semeamos a noção de diferença em nossos discursos e ações no convívio com os grupos. O que no nosso entender torna-se perigoso, é nortear nossas estratégias rumo a eliminação da possibilidade de ver o outro como um ser diferente. As diferenças geralmente são recompostas por procedimentos desiguais ocultados nas

atitudes que perpassam as relações. Assim, conforme nos alerta ITANI (1998, p. 128),

Se não podemos negar, então, que transmitimos a diferença em sala de aula, é preciso compreender como se realiza esse processo de produção da diferença, e sobretudo como se manifesta a própria atitude da distinção para refletirmos sobre a questão e revermos nosso agir.... A violência do preconceito não está na diferença que realizamos mentalmente, mas na forma como agimos com base nessa noção.

O estudo exploratório dessa pesquisa, nos fez refletir sobre a responsabilidade da intervenção na formação das díades. Inicialmente, nosso intuito era apenas de explorar o material proposto para refletirmos sobre sua aplicabilidade. Porém, quanto mais observávamos o mapeamento das interações, mais nos parecia claro que as díades se consolidam a partir da construção de referências socialmente construídas.

Com isso, pudemos perceber que, para o grupo participante desse estudo, nossa intervenção na manipulação das díades deveria ter acontecido a partir do terceiro encontro, momento em que, nessa pesquisa, coincide com o aumento da complexidade das tarefas propostas. Foi notado que a partir deste terceiro encontro, alguns micro grupos começaram a se formar, o que poderia comprometer a proposta de vivenciar possibilidades de diferentes encontros no próprio grupo.

Deve-se clarear que, isso ficou evidente no grupo explorado, o que não significa que é uma regra para todas as configurações de grupos que se efetivem. Mas devemos estar atento com as formações que podem se tornar viciosas, sem a experimentação da exploração e conhecimento da vivenciada com todos os envolvidos.

Por fim, acreditamos que esse material pode ser útil para fundamentar inicialmente propostas que perspectivem a auto-gestão pois, na nossa compreensão torna-se conflitante intervir em grupos que já estão enraizadas as formações diádicas. Apesar de acreditarmos no poder de negociação que o ser humano é capaz de realizar, o exercício de cooperação e gestão exige co-responsabilidade no aprimoramento do grupo.

Nesse sentido, é preciso nutrir uma perspectiva nesse tipo de abordagem para que os relacionamentos se sustentem não apenas em ambientes confinados como a escola. Assim, concordamos com BROTTTO (2001, p. 100-101) que, discutindo os jogos cooperativos, pontua que através do compartilhar "podemos descobrir quem somos autenticamente, mostrando o que há para além das aparências e diferenças, nos aproximando de uma síntese essencial do Eu COM Outro... revivendo o Nós."

Nesse estudo, o mecanismo de auto-gestão, ou pelo menos uma aproximação desse processo, foi perceptível no quinto encontro, após a resolução de alguns conflitos que apareciam pela exaltação exagerada da expressão de algumas características pessoais que eram valorizadas pelos próprios indivíduos. Sanado esses conflitos, o grupo apresentou outros comportamentos que até então, não haviam se manifestado.

Isso sugere que há sempre uma noção de harmonia e posteriormente, um desequilíbrio no estado das aparências. É sem dúvida alguma, esse mecanismo dinâmico de oscilações constantes que nos leva acreditar que a avaliação só pode servir como suporte de atuação mediadora do professor se for configurada no transcorrer de um processo, e para isso, deve deixar as garras hierárquicas estandardizadas, assumindo de uma vez por todas que, o que realmente efetivamos é gestão dos processos interacionais que se findam numa aula.

CONCLUSÃO

Os novos desafios educacionais dos dias atuais conduziu nosso empenho em colaborar com essa pesquisa para a ampliação das propostas metodológicas avaliativas, especificamente da Educação Física. As profundas mudanças nos mais diversos setores contextualizam tanto as ascendências como os entraves do processo de educação em nosso país, penetrando profundamente nossos anseios de não nos isentarmos diante dos desdobramentos que persistem na permanência da alienação, ao invés de ascenderem às refregas na sociedade.

Com essa brutal postergação do projeto educacional que insiste na sustentabilidade de um sistema obstrutor e objetivo, modelizado por realidades plásticas e não concretas, preocupamo-nos com as dinâmicas interativas que se desenvolvem na escola. Sob essa perspectiva é que estamos disponibilizando uma proposta de instrumento para acompanhamento das interações que se efetivam no transcorrer de atividades motoras durante aulas de Educação Física.

Então, nossa preocupação foi: como o espaço de convivência dos indivíduos em aula, considerado berço do coletivo, pode ser garantia de convivência compartilhada com a diversidade? Priorizamos refletir sobre os contatos entre os envolvidos por reconhecermos que as diferenças individuais devem ser exploradas enquanto especificidades e não como desigualdades que se assumem como eixo da discriminação. Com isso, vislumbramos confrontar a simbiose cultural com a realidade concreta, as distorções e disputas, com uma proposta de rompimento dos alicerces sógnicos que constróem os mecanismos sociais, e conseqüentemente direcionam as atitudes e ações na Educação Física.

Pudemos refletir e destacar que muitas vezes semeamos as diferenças, mas geralmente norteamos estratégias rumo à eliminação de possibilidades que nutrem uma abordagem transformadora das estruturas veiculadas e que, raramente, são compartilhadas, porque estão impregnadas de impositões de papéis definidos. Fica evidente que não há clareza na maioria das nossas propostas avaliativas no que se refere a ação de compreender/entender pois, geralmente, estamos engajados num processo avaliativo em que o foco é realizar/fazer, que obscurece o vácuo entre as duas esferas, fazer e compreender.

Historicamente a Educação Física enaltece a execução de habilidades motoras e talvez, só mais recentemente, vem se deparando com a secular importância da habilidade de relacionamento para a efetivação da tarefa motora. Isso nos remeteu a integridade dos indivíduos e às estratégias metodológicas sustentadas no processo de aprendizagem.

Vemos que a intervenção depende do discernimento das intenções, do planejamento e da potencialização de ações e atitudes, e é nesse sentido, que pontuamos que a intervenção tem o poder de transformar. Assim, cremos que há condições e consistência para delinear e intercambiarmos uma mudança de paradigma nas esferas da sociedade via desenvolvimento das interações diádicas.

Podemos dizer que a intervenção gerida pelas possibilidades de compartilhamento desafia a participação contínua e visa o reconhecer e o oportunizar, que pode se processar no contexto de uma aula durante uma atividade motora. É possível reconhecer que não há igualdade num grupo de indivíduos, mas similaridades, e isso, pode ser explorado pela exaltação das diferenças, e não somente pela opressão dos componentes diádicos.

Com essa matriz de reflexão, verificamos que estamos diante de uma configuração inclusiva de processo educacional, na qual, as interações, foco de avaliação e intervenção, traçarão a necessidade de construir, modelar, remodelar e deconstruir processos adaptativos que se definirão circunstancialmente. Poderão deixar de ser adaptados a uma ou outra população, mas definirão perspectivas de leitura de uma realidade desforme e situacional, deixando de culminar no advento propositivo da inclusão, que supõe a exclusão.

A fim de traçar nossas considerações finais, entendemos que o instrumento proposto nessa pesquisa, que se configurou em planilhas de observação, mapeamento diádico e estruturação de atividades, é um material para referência inicial de constantes ajustes de processo que se dão nos grupos, nas intervenções e, inclusive, no próprio material disponibilizado para efetivação das propostas perspectivadas. É exatamente essa premissa que nos faz enxergar o processo de intervenção da avaliação à gestão de processo, na qual a reestrutura e a reorganização são circunstâncias concretas.

Assim, as observações que se abstraem via instrumento avaliativo, sugerem indícios de possibilidades de novos arranjos diádicos que podem se estruturar ou desvanecer conforme abordagem ou razões intrínsecas a cada grupo particular. O instrumento proposto pontua o registro das situações manifestadas a partir de categorias estabelecidas que, possibilita verificar com quem houve a interação e em que momento, tornando visível um perfil do momento e dos movimentos dos indivíduos e das díades.

Isso nos leva considerar que deve haver discernimento entre observação, registro, avaliação e análise, porque apesar de estabelecermos esses momentos como aspectos referenciais nas esferas das manifestações e planejamento, todo

esse processo é dinâmico, vulnerável e simbiótico, porque é um constructo relacional temporal e espacial que se concretiza nas interlocuções diádicas situacionais. Portanto, as categorias sugeridas para observação no instrumento não são pontuadas como mundos dados aos envolvidos e sim, construções dos envolvidos, que podem ser consideradas como percepções que o professor prioriza nas situações de interações de convivência.

Com esse enfoque estamos ampliando as nossas concepções de avaliação e inclusão, de modo que a gestão dos processos interacionais assumem as sucessivas atuações no grupo, sustentadas por uma abordagem de discernimento profissional que compartilha a responsabilidade de arquitetar as ações e atitudes educacionais, seus desdobramentos e encaminhamentos, congregando esforços para uma sociedade mais condizente com os ditames atuais.

Assim, concluímos que essa pesquisa finda-se nesse momento, ao mesmo tempo que, faz emergir aqui, uma perspectiva incitadora de realidades concretas que podem se tornar infinitos laboratórios de interações, avançando rumo a auto-gestão dos grupos que se consubstancializam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1989.

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, G. J. (Org.) *Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 11 - 30.

BENTO, J. O. *Planejamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizontes, 1987.

BETTI, M. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BISHOP, L. K. *Individualização de sistemas educacionais: ensino de primeiro e segundo graus*. Trad. Cibele Freire Santoro. São Paulo: EPU, 1977.

BISHOP, K. D.; JUBALA, A. K.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Promovendo Amizades. In: Stainback, S. e Stainback, W. *Inclusão: Um Guia para Educadores*. (Trad. Magda França Lopes) Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap. 10, p. 184 - 199.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. (Trad. Lilian Rochlitz Quintão et al.) São Paulo: Pioneira, 1983.

BONETI, L. W. Políticas Públicas, Educação e Exclusão Social. In: *Educação, Exclusão e Cidadania*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000, p. 13 - 38.

BRACHT, V. A. Constituição da Teorias Pedagógicas da Educação Física. In: *Caderno Cedes*, ano XIX, no. 48, agosto, 1999, p. 69 - 88.

BRASIL. Lei n. 9.394 - 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Lei n. 8.069 - 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. Lei n. 6.251 - 08 de outubro de 1975. Trata da Política Nacional de Educação Física e Desporto. Brasília, DF: 1975. Regulamentada pelo Decreto n. 80.228 de 25 de agosto de 1977.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto n. 69.450 - 01 de fevereiro de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes da Educação Física Escolar. Brasília, DF: 1971.

BROTTO, F. O. *Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!* Santos: Ed. Re-Novada, 1999.

_____. *Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.* Santos: Projeto Cooperação, 2001.

BUENO, J.G. *Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do Aluno Diferente.* São Paulo: EDUC, 1993.

CAPRA, F. *A Teia da Vida.* Trad. Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Ed. Cultrix, 1996.

CARMO, A. A. Inclusão Escolar e Educação Física: que movimentos são estes? In: *Anais do I Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas.* Campinas: UNICAMP, 2001, p. 26 - 52.

CASTELLANI, L. *Política Educacional e Educação Física.* Campinas: Editores Associados, 1998.

CASTELLS, M. Fluxos, redes e identidade: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: *Novas Perspectivas Críticas em Educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 4 - 32.

CLARK, C.; PETERSON, P. Teachers' thought process. In: M. WITTROCK (Ed.) *Handbook of Research on Teaching.* 3^a ed. New York, Macmillan, 1986.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, A. M. B.; LEITÃO, F. R.; SANTOS, J.; PINTO, V. J.; FINO, N. D. *Diferenciação Curricular e Inclusão*. [Citado em: 18/09/2001] Disponível na Internet em: <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/Inclusao.htm>

DAÓLIO, J. *Cultura, Educação Física e Futebol*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

DARIDO, S. C. *Educação Física na Escola: Questões e Reflexões*. Araras: Topázio, 1999.

DAVIS, W. E. & BURTON, A. W. Ecological Task Analysis: Translating Movement Behavior Theory Into Practice. In: *Adapted Physical Activity Quarterly*, n. 8, p. 154 - 177, 1991.

DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1989.

DI DIO, R.T. Avaliação. In: PENTEADO, W. M. A. (Org.) *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980.

DUARTE, N. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Ed. Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

DUARTE, R. S. Alguns aspectos das concepções e práticas avaliativas dos professores de uma escola do 2º ciclo do ensino médio. In: *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Lisboa: n. 10/11 (2ª série), p. 79 - 109, verão/outono 1994.

FALCÃO, G. M. *Psicologia da Aprendizagem*. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

FERNANDES, D. Contornos de uma experiência de avaliação desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional (1990-1993). In: *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Lisboa, n. 10/11 (2ª série), p. 7 - 32, verão/outono 1994.

GAMBOA, S. S. Pesquisa em Educação Física: As Inter-relações necessárias. *Revista Motrivivência*. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, Ano V, n. 5-7, p. 34 - 46, dez. 1994.

GAMBOA, S. A. S. A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1994, Cap. 7, p. 92 - 115.

GIANNICHI, R. S. *Medidas e avaliação em Educação Física*. Viçosa: Editora da Universidade Federal de Viçosa, 1984.

GIROUX, H. A. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: Novas políticas em educação*. (Trad. Magda Lança Lopes) Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GONÇALVES, C. Avaliação e processo ensino - aprendizagem em Educação Física. In: *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Lisboa: n. 10/11 (2ª série), p. 111 - 134, verão/outubro, 1994.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 14ª ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1998.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: *A Educação do Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Org. Francisco Imbernón. Trad. Ernani Rosa. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Cap. 4, p. 77 - 95.

INCENTIVO. In: FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986. p. 930.

INIBIÇÃO. In: FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986. p. 947.

INIBIÇÃO. In: STRATON, P. *Dicionário de Psicologia*. Trad. Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1994. p. 129.

INSULTO. In: FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986. p. 954.

INSULTO. In: *VERBO - Dicionário de Psicologia da Criança*. Edição Portuguesa, 1984. p. 5.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: Aquino, G. J. (Org.) *Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p.119 - 151.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S. ; STAINBACK, W. Visão Geral Histórica da Inclusão. In: Stainback, S. e Stainback, W. *Inclusão: Um Guia para Educadores*. (Trad. Magda França Lopes) Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap. 1, p. 21 - 34.

KISS, M. A. P. D. M. *Avaliação em Educação Física: aspectos biológicos e educacionais*. São Paulo: Manole, 1987.

KNELLER, G. F. *Arte e Ciência da Criatividade*. São Paulo: Ibrasa, 1971.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, S. T. e DUARTE, E. Educação Física e a escola Inclusiva. In: *Temas em Educação Física Adaptada*. Curitiba: SOBAMA, 2001, p. 39 - 47.

LUCKESI, C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: *Idéias*. São Paulo: n. 15, p. 115 - 126, 1992.

MACHADO, N. Mapa do saber. *Revista Educação*. São Paulo, n. 245, p. 7 - 9, set. 2001. Entrevista.

MANTOAN, M. T. E. Ensino Inclusivo / Educação (de qualidade) para Todos. *Revista Integração*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Ano 8, n. 20, p. 29 - 32, 1998.

MARCASSA, L. P. Do ponto de vista da prática cotidiana da Educação Física, quais as metodologias de ensino predominantes e seus referenciais teóricos adjacentes? *Revista Motrivivência*. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, ano XI, n. 13, p. 139-150, nov. 1999,

MATHEWS, D. K. *Medida e avaliação em Educação Física*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MÜRMANN, C. V. E. ; BAECKER, I. M. A relação entre valores e processo de avaliação desenvolvido em aulas de Educação Física: algumas reflexões. *Revista KINESIS*. Santa Maria/RS, n. 19, p. 115 - 131, 1998.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, C. M. Do ponto de vista da prática cotidiana da Educação Física, quais as metodologias de ensino predominantes e seus referenciais teóricos adjacentes? *Revista Motrivivência*. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina. Ano XI, n. 13, p. 151 - 163, nov. 1999.

OLIVER, G. G. F. Do ponto de vista da prática cotidiana da Educação Física, quais as metodologias de ensino predominantes e seus referenciais teóricos adjacentes? *Revista Motrivivência*. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, Ano XI, n. 13, p. 165 - 174, nov. 1999.

OHLWEILER, Z. N. C. *Avaliação da Aprendizagem no Currículo de Educação Física nas Escolas de Santa Cruz do Sul*. Santa Maria, RS: 1992. 187 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.

ORLICK, T. *Vencendo a Competição*. Trad. Fernando José Guimarães Martins. São Paulo: Círculo do Livro S/A, 1989.

PARCEIRA. In: FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986. p. 1269.

PAULA, J. A. M.; TAVARES, M. C. G. C. F.; DIOGO, M. J. D. Avaliação funcional em gerontologia. *Revista Gerontologia*. São Paulo, vol. 2, n. 6, p. 81 - 88, 1998.

PEREIRA, O. *O que é Teoria*. 10ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

PÉRES GOMÉZ, I. A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: Sacristán, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 1, p. 13 - 26.

PERRENOUD, F. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, F. *Dez novas competências para ensinar*. Trd. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERSISTÊNCIA. In: FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986. p. 1316.

PIRES, G. M. V. S. e LOPES, J. P. S. R. Conceito de Gestão do Desporto. Novos desafios, diferentes soluções. In: *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Lisboa: Vol. 1, n. 1, p. 88 - 103, 2001.

PRONTIDÃO. In: FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986. p. 1401.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social, Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.

RIGAL, L. A Escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: *A Educação do Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Org. Francisco Imbernón. Trad. Ernani Rosa. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Cap. 8, p. 171 - 205.

RODRIGUES, G. M. *Reflexões Sobre a Educação Física para Portadores de Necessidades Educacionais Especiais à Luz da Individualização*. Campinas, SP, 1998. 100 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

_____ Arquitetura urbana de um corpo. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001. Caxambu. *Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 2001. Caxambu: CONBRACE, 2001. (CD-ROM)

SALVIA, J.; YSSELDYKE, J. *Avaliação em Educação Especial e Corretiva*. Trad. Doris Sanches. 4ª ed. São Paulo: Manole, 1991.

SANTIN, S. *Educação Física: uma Abordagem Filosófica da Corporeidade*. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

SANTOS FILHO, J. C. A. Pesquisa Quantitativa Versus Pesquisa Qualitativa: O Desafio Paradigmático. In: Santos Filho, J. C.; Gamboa, S. A. (Org.) *Pesquisa Educacional - quantidade - qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995, Cap. 1, p. 13 - 59.

SASSAKI, R. K. Entrevista. *Revista Integração*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Ano 8; no. 20; 1998. p. 9-11.

SILVA, P. T. N. *Avaliação da Aprendizagem em Educação Física na Escola de 1º grau*. Campinas, SP, 1993. 189f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas.

STRIEDER, R. *Educar para a Iniciativa e a Solidariedade*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

TANI, Go et al. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TAVARES, M. C. G. C. F. *Abordagem de Pesquisa em Atividade Física Adaptada*. Campinas: UNICAMP/CODESP, 2000.

TAVARES, M. C. G. C. F.; FERREIRA, A. I. F.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J. J. G.; RODRIGUES, J. L.; ARAÚJO, P. F.; TOLOCKA, R. E. Uma proposta de avaliação inicial para a inclusão de pessoas portadoras de deficiência em programa de atividade física adaptada. *Revista SOBAMA*. Campinas, SP: v. 2, n. 2, p. 5 - 9, 1997.

VAYER, P. *O diálogo corporal: a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos*. Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Manole, 1989.

Bibliografia de Apoio

HOUAISS, A. DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Antonio Houaiss e Mauro Salles Villar. Elaborado pelo Instituto Antonio Houaiss de Lexiografia e Banco de Dados da Língua Português S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, 2992p.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE DOCUMENTOS CIENTÍFICOS. Universidade Federal do Paraná. Sistema de Bibliotecas. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

SANTOS, G. C. *Manual de organização de referências e citações bibliográficas para documentos impressos e eletrônicos*. Campinas, SP: Autores Associados, Editora da UNICAMP, 2000.

ANEXOS

FICHA DE INSERÇÃO

DADOS PESSOAIS Data: 30/06/01

Nome: A. G. S.

Sexo: Fem.

Data de nascimento: 24/02/90

idade: 11 anos

Escolaridade: 5ª série

Endereço:

Telefone: recado com:

DADOS ESSENCIAIS

Você toma algum remédio? Sim () Não (X)

Você sabe para quê serve este remédio? _

Você sabe o nome? _

Asma () Diabetes Mellitus () Doença Cardíaca () Epilepsia ()

Portador de deficiência auditiva () mental () visual () física ()

Causa da deficiência: _

EXPERIÊNCIA MOTORA

Você já participou ou participa de alguma atividade motora / esportiva?

Sim (X) Não ()

Quais? Basquete.

Quais atividades você gostaria de participar / praticar?

Esconde-esconde; pega-pega; pega duro – pega alto; pega-pega americano

Como é esta atividade?

Corre um atrás do outro. Tem que passar debaixo da perna.

Você gostaria de perguntar ou falar alguma coisa?

Não.

OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR

Informante: a irmã mais velha e a própria aluna.

Data:

Data:

Data:

Data:

FICHA DE INSERÇÃO

DADOS PESSOAIS Data: 03/07/01

Nome: B. G. S.

Sexo: Fem.

Data de nascimento: 23/03/90

idade:11 anos

Escolaridade: 6ª série

Endereço:

Telefone: recado com:

DADOS ESSENCIAIS

Você toma algum remédio? Sim () Não (X)

Você sabe para quê serve este remédio? -

Você sabe o nome? -

Asma () Diabetes Mellitus () Doença Cardíaca () Epilepsia ()

Portador de deficiência auditiva () mental () visual () física ()

Causa da deficiência: _

EXPERIÊNCIA MOTORA

Você já participou ou participa de alguma atividade motora / esportiva?

Sim (X) Não ()

Quais? Tênis

Quais atividades você gostaria de participar / praticar?

Ginástica olímpica e outros esportes.

Como é esta atividade?

Estimula muito movimento.

Você gostaria de perguntar ou falar alguma coisa?

Posso ir outros dias ou mais cedo.

OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR

Informante: a própria aluna e a mãe.

Data: * Apresenta alergia por alguns medicamentos, mas não menciona quais, segundo a mãe.

Data:

Data:

FICHA DE INSERÇÃO

DADOS PESSOAIS Data:04/07/01

Nome: C. C. H.

Sexo: Masc.

Data de nascimento: 07/01/91

idade: 11 anos

Escolaridade: 4ª série

Endereço:

Telefone: _____ recado com: _____

DADOS ESSENCIAIS

Você toma algum remédio? Sim () Não (X)

Você sabe para quê serve este remédio? _____

Você sabe o nome?

Asma () Diabetes Mellitus () Doença Cardíaca () Epilepsia ()

Portador de deficiência auditiva () mental () visual () física ()

Causa da deficiência:

EXPERIÊNCIA MOTORA

Você já participou ou participa de alguma atividade motora / esportiva?

Sim (X) Não ()

Quais? Natação e Tênis

Quais atividades você gostaria de participar / praticar?

Qualquer uma.

Como é esta atividade?

Todas que a gente brinca.

Você gostaria de perguntar ou falar alguma coisa?

Não.

OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR

Informante: A própria criança e a mãe.

Data:

Data:

Data:

Data:

FICHA DE INSERÇÃO

DADOS PESSOAIS Data:02/07/01

Nome: C. R. V. B.

Sexo: Fem.

Data de nascimento: 14/10/87

idade: 13 anos

Escolaridade: Alfa III – (APAE)

Endereço:

Telefone:

recado com:

DADOS ESSENCIAIS

Você toma algum remédio? Sim () Não (X)

Você sabe para quê serve este remédio? _

Você sabe o nome? _

Asma () Diabetes Mellitus () Doença Cardíaca () Epilepsia ()

Portador de deficiência auditiva (X) mental (X) visual () física ()

Causa da deficiência: Congênita

"Nasceu com o céu da boca aberto, e foi operada. Tem o tímpano perfurado e por isso sempre tem infecção no ouvido. Tem uma alergia crônica no ouvido. Frequentou 9 anos o Centro de Reabilitação"

EXPERIÊNCIA MOTORA

Você já participou ou participa de alguma atividade motora / esportiva?

Sim (X) Não ()

Quais? Atividades com bola, roller e bicicleta no PEAMA.

Quais atividades você gostaria de participar / praticar?

Atividades na piscina e bocha.

Como é esta atividade?

A bolona tem que bater na bolinha.

Você gostaria de perguntar ou falar alguma coisa?

Não.

OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR

Informante: A própria aluna e a mãe.

Data: !7/07 a C. faltou porque foi realizar uma tomografia e exames no aparelho auditivo. Está novamente com infecccção no ouvido e prepara-se para realizar uma cirurgia.

FICHA DE INSERÇÃO

DADOS PESSOAIS Data: 03/07/01

Nome: D.S. C.

Sexo: Masc.

Data de nascimento: 04/08/91

idade: 10 anos

Escolaridade: 3ª série

Endereco:

Telefone: _____ recado com: _____

DADOS ESSENCIAIS

Você toma algum remédio? Sim () Não (X)

Você sabe para quê serve este remédio?

Você sabe o nome?

Asma () Diabetes Mellitus () Doença Cardíaca () Epilepsia ()

Portador de deficiência auditiva () mental () visual () física ()

Causa da deficiência:

EXPERIÊNCIA MOTORA

Você já participou ou participa de alguma atividade motora / esportiva?

Sim (X) Não ()

Quais? Educação Física na escola.

Quais atividades você gostaria de participar / praticar?

Tênis, vôlei, handebol, salto com vara, corrida linha, basquete e atletismo.

Como é esta atividade?

O handebol é: um no gol, duas equipes, sete pessoas, duas fazendo gol e joga com a mão.

Você gostaria de perguntar ou falar alguma coisa?

Não.

OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR

Informante: A própria criança e o avô.

Data: 03/07/01 É sobrinho do L.P.

Data: 12/07 O D. pediu para tomar remédio porque estava com dor de cabeça. Segundo a própria criança, ele sempre sente essa dor e toma COMEL. Ele trouxe de casa esse remédio.

Data: 26/07 O D. chorou porque sua brincadeira 'nunca' é escolhida pelo grupo para brincar.

FICHA DE INSERÇÃO

DADOS PESSOAIS Data: 04/07/01

Nome: J. P. O.

Sexo: Fem.

Data de nascimento: 03/09/92

idade: 8 anos

Escolaridade: O pai não soube responder. Estuda na APAE.

Endereço:

Telefone: _____ recado com: _____

DADOS ESSENCIAIS

Você toma algum remédio? Sim (X) Não ()

Você sabe para quê serve este remédio? Estimular a atenção.

Você sabe o nome? Não.

Asma () Diabetes Mellitus () Doença Cardíaca () Epilepsia ()

Portador de deficiência auditiva () mental (X) visual () física ()

Causa da deficiência: Congênita.

"Parto normal com 9 meses. No jardim, entrou com 3 anos e foi quando perceberam a dificuldade de aprendizagem."

EXPERIÊNCIA MOTORA

Você já participou ou participa de alguma atividade motora / esportiva?

Sim (X) Não ()

Quais? Natação, quadrilha e pular corda.

Quais atividades você gostaria de participar / praticar?

Jogar bola e basquete.

Como é esta atividade?

Chutar a bola para o outro e jogar na cesta.

Você gostaria de perguntar ou falar alguma coisa?

Não.

OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR

Informante: A própria aluna e pai. O pai relata que a criança deu uma "paradinha" no remédio, mas diz ela sempre toma remédio para estimular. Segundo os dados do PEAMA a criança frequenta a sala de 1º ano da APAE.

Data: 24/07 Faltou.

Data: 26/07 A J. não conseguiu realizar as atividades propostas porque veio em companhia da mãe e da avó, e a todo momento desviava sua atenção com a presença de ambas. No meio da atividade, ela se retirou.

FICHA DE INSERÇÃO

DADOS PESSOAIS Data: 02/07/01

Nome: L. P. G. S.

Sexo: Masc.

Data de nascimento: 19/06/91

idade: 10 anos

Escolaridade: 4ª série

Endereco:

Telefone: _____ recado com: _____

DADOS ESSENCIAIS

Você toma algum remédio? Sim () Não (X)

Você sabe para quê serve este remédio?

Você sabe o nome?

Asma () Diabetes Mellitus () Doença Cardíaca () Epilepsia ()

Portador de deficiência auditiva () mental () visual () física (X)

Causa da deficiência: Paralisia Obstétrica do membro superior direito. "No momento do parto o braço deslocou. Estiramento da articulação."

EXPERIÊNCIA MOTORA

Você já participou ou participa de alguma atividade motora / esportiva?

Sim (X) Não ()

Quais? Educação Física na escola e Nataação.

Quais atividades você gostaria de participar / praticar?

Tênis, salto com vara e corrida.

Como é esta atividade?

Tênis: joga a bola para cima e brinca com a raquete.

Você gostaria de perguntar ou falar alguma coisa?

Não.

OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR

Informante: O próprio aluno e o pai.

Geralmente utiliza somente o braço esquerdo para executar tarefas.

Data:

Data:

Data:

FICHA DE INSERÇÃO

DADOS PESSOAIS Data:02/07/01

Nome: R. M. R.

Sexo: Masc.

Data de nascimento: 06/03/89

idade: 12 anos

Escolaridade: 5ª série (Já passou pela APAE)

Endereco:

Telefone: _____ recado com: _____

DADOS ESSENCIAIS

Você toma algum remédio? Sim (X) Não ()

Você sabe para quê serve este remédio? Acho que é xarope.

Você sabe o nome? Depakene.

Asma () Diabetes Mellitus () Doença Cardíaca () Epilepsia (X)

Portador de deficiência auditiva () mental () visual () física ()

Causa da deficiência: Desconhecida. "Hiperatividade e convulsão"

"Cesária de 9 meses. Teve a primeira convulsão com 3 anos e 8 meses. Teve convulsão de outubro de 93 até fevereiro de 94. Os médicos não conseguiam controlar. Durante 4 meses ele teve convulsão sempre. Desde 94 não teve mais convulsão."

EXPERIÊNCIA MOTORA

Você já participou ou participa de alguma atividade motora / esportiva?

Sim (X) Não ()

Quais? Basquete, futebol, handebol, queimada e vôlei.

Quais atividades você gostaria de participar / praticar?

Natação, musculação, karatê, bicicleta, patins, bocha, arremesso de peso, tênis, futebol de campo, basquete.

Como é esta atividade?

Musculação: levanta peso deitado e ergue o peso com a canela; faz bicicleta sem sair do lugar; levanta peso dançando; tem barra e o pescoço passa essa barra; puxa e volta o músculo do braço.

Você gostaria de perguntar ou falar alguma coisa?

Quando nós vamos brincar de futebol de campo?

OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR

Informante: O próprio aluno e a mãe. De acordo com a mãe, o aluno estuda em classe especial em escola do governo, mas não sabe ler e nem escrever. "Dá muito trabalho porque não pára quieto e então, não sai de casa porque briga com todo mundo."

Data: Durante todo o período o aluno "provocou" as demais crianças. Aparentemente queria chamar a atenção. A cada dia, apresentava-se com um objeto ou peça de roupa nova: pircen, paga, tênis novo, etc.

Data: 26/07 Por estar 'incontrolável' durante as brincadeiras, chamei sua atenção. Sua atitude passou a ser infantilizada: voz de bebê. Indaguei-o: "você tem quantos anos Robert?" A partir de então, passou a reagir normalmente e no final das atividades, abraçava e beijava todos, inclusive os meninos, que passou todos os dias empurrando para brigar.

FICHA DE INSERÇÃO

DADOS PESSOAIS Data: 09/07/01

Nome: J. F. P. R.

Sexo: Masc.

Data de nascimento: 20/09/87

idade: 13 anos

Escolaridade: 8ª série

Endereco:

Telefone: _____ recado com: _____

DADOS ESSENCIAIS

Você toma algum remédio? Sim () Não (X)

Você sabe para quê serve este remédio? _____

Você sabe o nome?

Asma () Diabetes Mellitus () Doença Cardíaca () Epilepsia ()

Portador de deficiência auditiva () mental () visual () física (X)

Causa da deficiência: Esse aluno não possui o dedo indicador direito, pois perdeu quando colocou a mão no motor de uma máquina de lavar roupas aos 10 meses de idade. Utiliza normalmente a mão direita: toca piano, escreve, etc.

EXPERIÊNCIA MOTORA

Você já participou ou participa de alguma atividade motora / esportiva?

Sim (X) Não ()

Quais? Educação Física escolar e Natacão

Quais atividades você gostaria de participar / praticar?

Vôlei, basquete e natação.

Como é esta atividade?

Vôlei: pegar a bola, jogar e fazer ela pingar no chão no campo do adversário.

Você gostaria de perguntar ou falar alguma coisa?

Do que nós vamos brincar?

OBSERVAÇÕES DO PROFESSOR

Informante: O próprio aluno.

Data: 10/07 O aluno parou de realizar as atividades porque estava com febre.

Data:

Data:

Jundiaí, 28 de junho de 2001.

Aos Senhores Professores do PEAMA,

Inicialmente gostaria de agradecer o apoio que venho recebendo de todos, que estão sempre, e prontamente, assessorando-me nas iniciativas junto à ESEFJ. Particularmente, agradeço o carinho dispensado à minha pesquisa que, com certeza, sem a participação de vocês, eu teria dificuldade de viabilizá-la.

Assim, venho esclarecer alguns aspectos referentes à participação dos seus alunos no projeto de atividades lúdicas que realizarei.

Trata-se de um projeto de pesquisa sobre Instrumento de Planificação de Aulas de Educação Física Inclusiva, coordenado por mim, parte integrante da minha pesquisa de doutoramento na UNICAMP (Faculdade de Educação Física), como já é de conhecimento seus. Assim, seus alunos serão colaboradores dessa pesquisa. Dentre as crianças e adolescentes indicados, selecionamos alguns que, posteriormente contatados, demonstraram interesse em participar. São eles: L. P., C., J. e R.

Para eles e seus acompanhantes, estarei disponibilizando passes de transporte urbano, que serão entregues sempre nos dias dos encontros.

As atividades serão realizadas nas instalações da ESEFJ (Escola Superior de Educação Física de Jundiaí) situado no Bolão às terças e quintas-feiras das 15:30 às 17:00hs, sendo iniciado na segunda semana de julho e prevendo término para a quarta semana do mesmo mês. Portanto, os encontros serão nos dias destacados no calendário a seguir:

JULHO

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Gostaria de ressaltar que estarão participando comigo, três colaboradoras assistentes de pesquisa, Paula, Elisabete e Simone.

Agradeço imensamente a colaboração de vocês e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Graciele Massoli Rodrigues
Telefone para contato:

Srs. PAIS

Este comunicado tem o intuito de esclarecer alguns aspectos referentes à participação de seu filho no projeto de atividades lúdicas.

Trata-se de um projeto de pesquisa sobre Instrumento de Planificação de Aulas de Educação Física Inclusiva que será coordenado por mim, sendo parte integrante da minha pesquisa de doutoramento na UNICAMP (Faculdade de Educação Física). Assim, seu filho é um colaborador dessa pesquisa.

As atividades serão realizadas nas instalações da ESEFJ (Escola Superior de Educação Física de Jundiaí) situado no Bolão às terças e quintas-feiras das 15:30 às 17:00hs, sendo iniciado na segunda semana de julho e prevendo término para a quarta semana do mesmo mês. Portanto, os encontros serão nos dias destacados no no calendário a seguir

JULHO

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Gostaria de ressaltar que é muito importante que seu filho(a) não falte, pois são apenas seis encontros que teremos.

Estarão participando comigo duas colaboradoras assistentes de pesquisa, Paula e Elisabete.

Agradeço imensamente sua colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Graciele Massoli Rodrigues

Da avaliação à gestão de processo: uma proposta de instrumento para acompanhamento da inclusão contextualizada no transcorrer de atividades motoras

Graciele Massoli Rodrigues

Objetivo Geral: discutir o processo de avaliação/ gestão no transcorrer de atividades motoras na Educação Física

Objetivo Específico: instrumentalizar o professor de Educação Física para gerir aulas inclusivas e propor um instrumento de gestão

Sobre o estudo exploratório:

- crianças com e sem necessidades especiais
- (crianças com qualquer tipo de deficiência, se possível, deficiência física ou mental)
- faixa etária: 7 a 12 anos

Local: ESEFJ

Datas: terças e quintas - feiras durante o mês de julho

Horário: 15:00hs às 16:30hs

Início: entrevista - última semana de maio

Encontros: dias 10; 12; 17; 19; 24 e 26.

