



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de  
Educação Física**

**PATRICIA D'AZEREDO ORLANDO**

**SÃO CARLOS**

**2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de  
Educação Física**

**PATRICIA D'AZEREDO ORLANDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como um dos requisitos ao Exame de Defesa para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial.

Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup> Fátima Elisabeth Denari

**SÃO CARLOS**

**2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O71ct

Orlando, Patricia d'Azeredo.

O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física / Patricia d'Azeredo Orlando. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

75 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Educação física. 4. Tutoria. 5. Deficiência visual. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora da Dissertação de **Patrícia d'Azeredo Orlando**.

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari  
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da  
Costa (UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Marli Nabeiro (UNESP/ Bauru)

Ass. 

## DEDICATÓRIA

**A minha mãe e ao meu pai, exemplos de pessoas,  
justas, honestas e de garra. Meus orgulhos.**

**À minha querida irmã Tais, sem você, com certeza,  
não teria chegado ao fim dessa caminhada... Você,  
o papai e a mamãe são as peças mais importantes  
da minha vida!**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus por ter me acompanhado até o fim nessa jornada.

À todos os professores e funcionário do Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEs) pelo apoio, incentivo e pelos conhecimentos transmitidos.

Professora Doutora Maria da Piedade que, sempre prestativa, contribuiu com todo seu conhecimento para a melhor qualidade desse estudo.

À Professora Doutora Fátima Elisabeth Denari, minha orientadora. Obrigada por todos os conselhos, toda experiência transmitida, pela paciência. Poder contar com o apoio e orientação de Professores tão empenhados como você, fazem com que os estudos e a Educação se torne cada vez melhor.

Agradeço a Professora Doutora Marli Nabeiro. Um dia, no início de minha formação acadêmica a procurei e com seu jeito sempre descontraído você me disse: - Temos que ruminar nossas idéias... - pois bem, ruminei...aqui chego ao fim de mais um estudo sobre a nossa Educação Física e sobre os colegas tutores.

Minha mãe e meu pai que sempre sonham junto os meus sonhos e que sempre lutam para dar à mim e a Tais todo apoio necessário para uma boa formação. A educação, com certeza, é o maior Bem que vocês poderiam nos deixar.

Obrigada Tais por tudo, não tenho como enumerar ou citar todas as vezes que segurou em minha mão e me deu forças para que eu chegasse até o fim. Com certeza esse estudo tem muito de você também.

Obrigada Hary por todos os gestos de amor e carinho, por todas as vezes que estendeu a mão, me deu um abraço, e me ajudou para que eu não desistisse nunca.

Agradeço aos alunos e alunas que participaram do estudo, à escola, direção e ao professor de Educação Física.

Minhas amigas e amigos que, mesmo indiretamente contribuíram muito, e sempre, para que eu chegasse até aqui.

Silvana, minha irmãzinha, companheira sempre presente em minha vida e que tanto me ensinou e ainda ensina!!! Obrigada!!!

Enfim, Obrigada a todos que fizeram parte da minha vida todos esses anos, as companheiras e companheiros da APAE/Araras, e a todos aqueles que não estão descritos nessa folha mais que me ajudaram de alguma forma.

*Muito Obrigada!*

## RESUMO

A proposta de uma Educação que ofereça oportunidades e valorize as diferenças individuais, passa claramente pela aprendizagem diversificada para os alunos, em todas as áreas do conhecimento; passa também pela Educação Física que, por suas características acabam por apresentar condições favoráveis ao processo de inclusão: seus conteúdos têm um grau de determinação com maior flexibilidade; o professor de Educação Física possui liberdade para organizar os conteúdos que julga ser adequados para a vivência dos alunos; o lúdico é um recurso altamente favorável para incrementar atividades, entre outros. Atualmente, os resultados de estudos vêm apontando para uma relação de trabalho profissional na área, ligados à presença de alunos com necessidades especiais e deficiências, nas classes do ensino comum. Pode-se observar que o professor de Educação Física, considerando a sua formação, muitas vezes, não consegue atuar, adequadamente, com estes alunos. Para esse enfrentamento, são necessárias novas estratégias de ensino, dentre as quais, o recurso didático do emprego do Colega Tutor (Peer Tutor). A estratégia de utilizar colegas tutores é um modelo no qual, colegas sem deficiência da mesma idade ou mais velhos, dão suporte para um colega com deficiência nas aulas, inclusive nas de Educação Física. Com base nestes entendimentos e resultados, o presente estudo teve por objetivo verificar, junto a um grupo de alunos do ensino comum, como se desempenhariam na função de colega tutor de alunos com deficiência, incluídos no ensino comum. De uma turma de quarenta alunos, participaram do estudo, 05 alunos da 7ª. Série do ensino fundamental, da rede pública, sem deficiência, na qualidade de tutores. Escolheu-se esta série porque nela estudam as duas alunas com deficiência visual, também participantes; foram participantes, ainda, um professor de Educação Física da rede estadual de ensino que tinha alunos com deficiência incluídos em suas aulas e a pesquisadora em questão. Para a coleta de dados foram utilizados equipamentos de mídia eletrônica, computador completo; programa de treinamento de Colegas Tutor; e um Sistema para Observação do Tempo de Instrução da Aptidão - System for Observing Fitness Instruction Time, SOFIT. O Colega Tutor treinado participou juntamente com a aluna com deficiência de 4 aulas, as quais foram utilizadas para observações do comportamento de ensino do colega tutor. Os dados analisados apontam que houve uma aplicação por parte dos colegas tutores das instruções oferecidas no Treinamento para Colegas Tutores e isso propiciou uma melhora na participação das alunas com deficiência visual nas aulas da Educação Física. Entende-se, ainda, que os tutores podem contribuir de forma dedicada no auxílio de outros alunos da sala comum ou das aulas de educação física, sendo eles alunos com ou sem deficiência, desde que recebam as instruções corretas sobre a forma de ajudar.

Palavras- chave: Educação Especial, Educação Física, Colega Tutor.

## ABSTRACT

The proposal for an education that offers opportunities and value individual differences, is clearly the diverse learning for students in all areas of knowledge, is also the Physical Education, by its characteristics are to present favorable conditions for the inclusion : its contents have a degree of determination with flexibility, the physical education teacher has the freedom to organize the content they believe is appropriate to the experience of students, the novelty is a feature highly favorable to increase activities, among others. Currently, the results of studies have pointed to a relationship of professional work in the area related to the presence of students with special needs and disabilities, in classes of common education. Can be observed that the physical education teacher, considering their training, often can not perform adequately with these students. In this confrontation, we need new teaching strategies, among which, the employment of a teaching colleague of the Tutor (Peer Tutor). The strategy of using peer tutors is a model in which non-disabled peers the same age or older, support for a colleague with disabilities in the classroom, including in physical education. Based on these understandings and outcomes, this study aimed to evaluate and implement the Strategy Teaching Colleague Tutor (ecTe) for students with visual impairments in physical education classes. The study 05 students participated in the 7th. Grade of elementary school, in public without disabilities, acting as tutors. He picked up this series because it studies the two students with visual impairments, also participants, participants were also one (01) physical education teacher in state schools that had students with disabilities included in their classes and researcher in question. To collect the data were used team-ments in the electronic media, computer, full, training program Buddy Tutor, and a System for Observation Time Fitness Instruction - System for Observing Fitness Instruction Time, SOFIT. The Colleague Tutor trained participated along with the the student with disabilities to 4 classes for observations of the behavior of teaching fellow tutor. The data analyzed show that there was an application by fellow guardians of the instructions given in training for tutors and colleagues that led to an improvement in the participation of students with visual impairments in physical education classes. It is understood also that tutors can contribute in the dedicated help of other students in the common room or physical education classes while they were students with and without disabilities, if given the correct instructions on how to help.

Keywords: Special Education, Physical Education, Peer Tutor

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	01
CAPÍTULO I - Sobre Educação e Educação Especial.....	07
CAPÍTULO II – Sobre Educação Física.....	21
CAPÍTULO III - Aprendendo com a deficiência visual.....	33
CAPÍTULO IV – MÉTODO.....	36
Cuidados Éticos.....	37
Participantes.....	38
Instrumentos/Materiais.....	40
Procedimentos para coleta de dados.....	41
CAPÍTULO V - Análise e Discussão dos resultados.....	48
COMENTÁRIOS FINAIS.....	67
REFERENCIAS.....	68
ANEXOS.....	73

## APRESENTAÇÃO

Fui aluna do Curso de Educação Física da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, entre os anos de 2003 a 2007.

Ao iniciar minha vida acadêmica deparei-me com algumas dúvidas a respeito do ensino da educação física para alunos com deficiência. No ano de 2005, realizei, sob o orientação da Professora Doutora Marli Nabeiro, e com a colaboração do professor Ubiratan Franco de Godoy, um estudo sobre as dificuldades que os professores da cidade de Bauru e região tinham para trabalhar com alunos com deficiência em suas aulas. Dentre as dificuldades mais freqüentes, os professores mencionaram aquelas referentes a: falta de materiais adequados, falta de preparação dos professores durante a formação acadêmica, duvidas sobre como e onde encontrar materiais pedagógicos adequados para auxiliá-los durante as aulas. Este estudo, intitulado *“Dificuldades dos Professores de Educação Física da cidade de Bauru e região com a Inclusão”* foi apresentado no VI Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada: Políticas de Acessibilidade, sediado pela UNESP de Rio Claro (SP) em novembro de 2005. O congresso é o evento oficial da SOBAMA (Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada) e ocorre a cada dois anos.

Após esse estudo, passei a integrar o quadro de voluntariado do Projeto de Extensão Universitária: “Aprendendo com o Corpo d'Eficiente”, sob coordenação das Professoras Doutoras Marli Nabeiro e Ana Flora Zaniratto Zonta, ambas do Departamento de Educação Física da UNESP/Bauru. Esse projeto atendia pessoas com deficiência com o objetivo de promover a melhoria e ampliação do repertório motor, por meio da recreação, da dança e do esporte, proporcionando momentos de prazer, alegria e bem-estar aos alunos e participantes. Tinha, também, como foco, oportunizar aos acadêmicos um contato com essa população, o

que possibilitou originar um celeiro rico e produtivo para o desenvolvimento de pesquisas na área.

Durante os anos de 2005 e 2006, fui bolsista do Núcleo de Ensino composto pelo Departamento de Educação Física da UNESP/Campus de Bauru – e pela PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista - Bauru), cujos projetos vinculados tinham como objetivo desencadear ações e atividades que levaram à reflexão sobre o momento pelo qual passa a Escola Pública. Tratava-se de ações integrando os aspectos de ensino, pesquisa e extensão, fundadas numa investigação da ação escolar, com foco na sala de aula. Desta forma, mobilizava o saber coletivo potencializado pela integração desses três tipos de sujeitos no processo de ensino e aprendizagem: o futuro professor, o professor em exercício e o professor formador de professores.

Com isso, iniciei um estudo sobre a utilização de colegas tutores nas aulas de Educação Física. Ainda no ano de 2006, passei a receber uma bolsa de Iniciação Científica - PIBIC/Pró-Reitoria para realizar um projeto de pesquisa que também tratava do assunto sobre colegas tutores. Estas pesquisas foram orientadas pela Professora Doutora Marli Nabeiro.

A intenção de realizar um estudo com esse tema partiu da observação e de leituras de trabalhos sobre o assunto; das discussões com amigos, professores de Educação Física e com minha orientadora na época, que já havia realizado um estudo sobre colegas tutores em seu Pós Doutorado na Universidade de Nova York (State University of New York), concluído no ano de 2002. Surgiram, então, algumas perguntas, as quais, tentei responder neste estudo de iniciação científica e, também, no trabalho de conclusão de curso que teve como título “***A Inclusão e a Educação Física: Estratégias de ensino, o professor e o tutor***”.

A partir destes estudos, pelos resultados obtidos confrontados com a literatura disponível, pude constatar que o comportamento de ensinar determinadas tarefas, previamente agendadas e constantes do plano escolar utilizado por colegas tutores treinados, era adequado

e possibilitava uma melhor participação da aluna com deficiência nas aulas regulares de Educação Física; que as atividades propostas pelo professor tem uma forte ligação com a necessidade de auxílio do colega tutor e que crianças, com idades variando entre 7 e 9 anos, podem contribuir de forma decisiva no auxílio a outros alunos da sala, sendo estes com ou sem deficiência, desde que recebam as instruções corretas sobre a forma da ajudar.

Foram obtidos grandes avanços na proposta de treinamento de colegas tutores, acrescentando novas estratégias à literatura. As características das crianças levaram-me à adaptação do treinamento proposto pela literatura, exigindo, portanto, mais tempo para que os alunos tivessem um bom entendimento da forma de agir e de como ser um colega tutor. Um desses avanços foram os desenhos, elaborados com a finalidade de transmitir, de uma forma mais clara, as informações técnicas de como ajudar uma pessoa com deficiência; estes desenhos resgataram e deixaram mais claras as informações transmitidas no treinamento dos colegas tutores.

Outro avanço importante foi a forma de transmitir e avaliar a compreensão dos alunos em relação ao conteúdo do treinamento. Foram adaptados palavras e termos técnicos em uma linguagem mais próxima ao repertório exibido pelas crianças facilitando, dessa forma, a aprendizagem. A avaliação, feita de forma verbal fez com que os alunos entendessem o que estávamos querendo saber e que respondessem todo o questionário.

Os benefícios para a aluna com deficiência foram visíveis, pois, os alunos tutores treinados, trouxeram uma melhor e mais eficiente maneira de ajudar durante as aulas. Pude notar, assim, que tanto nas das aulas de Educação Física, como nos outros ambientes da escola, os alunos passaram a respeitar os limites, capacidades e os momentos em que a aluna com deficiência precisava de ajuda.

Pude identificar, ainda, a ocorrência do processo de inclusão naquela realidade estudada, o professor é preparado para atuar nessa situação; porém, existem várias

interferências que em alguns momentos dificultam e exigem novas estratégias por parte do professor e da comunidade escolar. Tais interferências demandam novos estudos.

A partir destas constatações, e à luz das disciplinas cursadas junto ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, surgiram novas dúvidas que me fizeram optar pela continuidade do tema “Colega Tutor”, tentando consolidar os conhecimentos adquiridos na Educação Especial ao longo destes anos de estudos, trabalho e pesquisa. Para tanto, apresento a questão norteadora do trabalho, qual seja: Como se dão as atitudes e o comportamento de colegas tutores treinados, que se voluntariam para tal, quando recebem o papel de auxiliar um aluno com deficiência nas aulas de Educação Física sendo que esses alunos tutores recebem treinamento para isso?

Para buscar respostas a esta questão, tracei os seguintes objetivos;

Objetivo geral – verificar, junto a um grupo de alunos do ensino comum, como se desempenhariam na função de colega tutor de alunos com deficiências, incluídos no ensino comum.

Objetivos específicos – elaborar um programa de treinamento de colega tutor para alunos comuns do ensino fundamental;

- aplicar e analisar o programa

- desmistificar aspectos referentes ao preconceito quanto à capacidade e competências de alunos com deficiências, incluídos no ensino comum.

Desta forma, este presente trabalho tem a seguinte configuração:

O capítulo I aborda a questão da Educação valorizando sempre a questão das diferenças individuais, que devem ser valorizadas e respeitadas. Tratamos também nesse capítulo de questões referentes à universalização do acesso à escola que acabam por exigir novas atitudes e conhecimentos de toda estrutura escolar. De forma sucinta este capítulo também sobre as relações homem-mundo, as diferentes concepções de educação, a questão dos conteúdos, as

relações professor-aluno, a participação desses alunos na escola, enfim, procuramos salientar nesse capítulo que a escola, como um espaço em si, não possui vida a não ser que haja uma política de ação integrada à sua existência, direcionada às pessoas que o preenchem e que ali se relacionam.

O capítulo II trata das questões voltadas à Educação Física. Desta forma trouxemos algum tópico como adaptações curriculares, o movimento pela inclusão, leis e decretos que garantem a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, portanto, também nas aulas de Educação Física regular. Essa nova estrutura escolar e conseqüentemente das aulas de Educação Física exigem novas técnicas de ensino e desta forma enfatizamos aqui, neste estudo o emprego do recurso didático do colega tutor. Apresentamos assim, nesse capítulo o que é tutoria por alunos, como ela pode ser empregada, quais são sua vantagens e desvantagens, quais seriam os passos para se aplicar um programa de tutores em uma aula de Educação Física. Procuramos “traçar um caminho” nesse capítulo de quais são e sobre o que tratam os estudos que vem sendo realizados sobre esse assunto relacionado à tutores para que desta forma os leitores compreendessem o porquê de nossos objetivos, métodos e questões de pesquisa.

O Capítulo III intitulado Aprendendo com a deficiência visual vai descrever, brevemente, as características das criança com deficiência visual que foram peças fundamentais neste estudo.

Após traçar esse caminho nos Capítulos I, II e III descrevemos no Capítulo IV o método que foi utilizado para a realização do estudo. Para isso, apresentamos os participantes, os instrumentos e materiais utilizados para coleta de dados, quais foram os cuidados éticos por se tratar de um estudo que envolve seres humanos e, por fim, como foram os procedimentos para a coleta de dados.

Através de gráficos e figuras ilustramos, analisamos e discutimos no Capítulo V os resultados obtidos na coleta de dados. Procuramos com isso fazer uma ponte de tudo o que foi citado nos capítulos anteriores com o que coletamos e observamos na realidade da escola com os alunos participantes. Esperamos, com isso, trazer novos conceitos, práticas e novas experiências na realidade escolar quando tratamos do assunto alunos com deficiência, colegas tutores e inclusão. Lembramos ainda que esse estudo não “morre” em si mesmo ele abre novas dúvidas, questões e novas oportunidades de questões de pesquisa relacionadas ao tema.

## CAPÍTULO I

### Sobre Educação e Educação Especial

Em qualquer tempo e lugar sempre houve e haverá a presença de diferenças entre as pessoas e, por isso mesmo, elas parecem ser naturais, em qualquer sociedade, o que faz com que esta se prepare, em maior ou menor intensidade, para bem equacioná-las. Neste empreendimento, sem dúvida, a educação tem um papel primordial, não somente em relação ao trabalho, mas a todos os aspectos da vida em sociedade, uma vez que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. E, assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 1991, p.34).

Este autor também destaca que uma das grandes diferenças entre o homem e os outros animais é o trabalho, ele necessita produzir continuamente sua própria existência; e não se trata apenas do trabalho material, mas também, do trabalho não material. Para o autor, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material e refere-se à produção do saber: em outras palavras, à produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (SAVIANI, 2000a).

Destaca-se o quanto por meio da educação, a pessoa se humaniza; o quanto o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada pessoa única, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Dessa forma, a pessoa desenvolve suas potencialidades e se insere no contexto do exercício do trabalho, da vida social e da participação cultural, como ator social.

A começar pelo respeito à diversidade, uma das preocupações mais freqüentes entre aqueles que trabalham com educação está na possibilidade de transformar a escola de modo a responder as necessidades do mundo

Com a universalização do acesso à escola e outros espaços de educação não formal trazendo para a sociedade a tarefa da efetiva incorporação dos direitos dos cidadãos historicamente destes excluídos, impõe-se ao professor, o desafio de disseminar conhecimentos que visam a construção de uma melhor qualidade de vida; conhecimentos, desencadeadores de novas atitudes, para que este possa desempenhar responsável e satisfatoriamente, seu papel de agente transformador da educação, no sentido proposto por Nóvoa (1997, p. 109):

Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles, nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria História individual e da História coletiva em curso.

Para Carvalho (2004), os conceitos de educação existentes na literatura dizem respeito à espécie humana e a caracterizam como processo integral no qual o homem, em interação com a cultura em que vive, desenvolve-se globalmente, isto é, nos aspectos físicos, motores, psicomotores, intelectuais afetivos e político-sociais.

Daibem (1997) ressalta que a educação se dá no contexto das relações homem-mundo como um processo de libertação e reflexão crítica, um instrumento de luta, numa perspectiva, como já foi exposto, de humanização da sociedade.

Para Fleuri (1990) e Libâneo (1984), existem concepções diferentes de educação que orientam a prática escolar, que consistem na concretização das condições que assegurem a realização do trabalho docente.

Nesta perspectiva, Saviani (1991) enfatiza a importância de serem identificados os elementos culturais que precisam ser assimilados, ou seja, os conteúdos principais do trabalho

pedagógico, além da descoberta das formas mais adequadas de desenvolvimento desse trabalho; trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos).

Libâneo (1984) destaca que esses conteúdos estão relacionados ao tipo de homem que se espera formar; afirma ainda, que a prática escolar tem atrás de si, condicionantes sócio-políticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas.

A ênfase no desenvolvimento humano, na aprendizagem e na sua avaliação, bem como, no processo de investigação documental, aliadas à prática docente, podem constituir a coluna vertebral de um plano de estudos “que atenda á diversidade e permita a realização das adequações curriculares correspondentes para a atenção às necessidades educacionais especiais, sejam estas, transitórias ou permanentes” (DENARI, 2006, p.37).

Fleuri, (1990) analisa a educação da seguinte forma: educação autoritária e liberal, como aquelas que contestam/não contestam o sistema social vigente. A educação autoritária gera alienação, pretende adaptar as pessoas a uma sociedade em que predominam as relações de opressão. Como estratégias, impõem, com violência, as relações autoritárias, castigando os que se recusam e premiando o que aceitam passivamente o fato determinado pelos “donos do saber” (gestores, professores, diretores...). Utilizam-se das chamadas, provas, notas como meios de controle do pensamento e da atividade dos alunos, além de formas mais sutis, tais como: permitir que os alunos participem somente das decisões irrelevantes evitando, efetivamente, sua participação nas decisões fundamentais de seu processo educativo. A palavra é dada a todos, mas a final é a do chefe. No conteúdo não se fala de contexto, repetem-se teorias. A avaliação envolve a repetição das teorias, realimenta um processo não criativo. Em suma, a lei fundamental é obedecer a quem manda e submeter-se passivamente a quem explora.

Na educação liberal, a pessoa é vista como livre, autônoma e autodidata. Tem por objetivo reforçar a pessoa como capaz de ter opiniões próprias, tomar decisões por si mesma e tirar proveito das oportunidades que a sociedade oferece; tem a intenção de adaptar a pessoa a um tipo de sociedade em que, buscando cada qual sua satisfação individual, estabelecem-se relações de competição que estimulariam cada um a se desenvolver ao máximo. O sucesso individual é igual a progresso da sociedade como um todo. Como estratégias, não se utilizam métodos coercitivos, mas emulativos. Seria a “livre expressão” e a “livre iniciativa”. A avaliação é subjetiva. Neste sentido, é oportuno lembrar as palavras Freire (2005, p. 93-94) ao afirmar que

a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição.

A educação libertadora é aquela que contesta o sistema social vigente. Leva em consideração a participação de todos (o coletivo). O seu objetivo é a compreensão da realidade e a ação participativa para transformá-la em função das necessidades de todos. As suas estratégias são baseadas no respeito, no diálogo e na participação coletiva. Os problemas que emergem da vida e da prática social se tornam o objeto principal de conhecimento (o conteúdo). A avaliação é um fator primordial para a realimentação e reorientação do trabalho conjunto.

Como ressalta Libâneo (1984), os diferentes tipos de educação não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar a riqueza da prática concreta.

Quanto à escola, de acordo com Saviani (1991), é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Ela diz respeito ao conhecimento elaborado, refere-se à cultura erudita e não ao conhecimento espontâneo, ao saber fragmentado, à cultura popular. A escola existe para propiciar o acesso ao saber elaborado (ciência), inclusive o próprio acesso aos rudimentos desse saber.

Mizukami (2002) lembra que as demandas das classes populares pela instituição escolar muda, hoje, o sentido que lhe era atribuído: são outras as vidas que agora ocorrem à escola – além daquelas oriundas das classes média e alta, clientela por excelência dos períodos anteriores e que, portanto, exigem um novo projeto de escola que atenda a essas vidas deferentes e que tenha como norte a superação das desigualdades. Por isso, como afirmam Padilha e Freitas (2002), o desafio da escola contemporânea não reside somente na aceitação, mas, principalmente, na valorização das diferenças.

E, falando sobre diferenças, ou ainda, sobre a valorização das diferenças, torna-se particularmente importante o processo de identificação das necessidades educacionais especiais. “Se este processo não ocorrer com o devido cuidado, as adequações curriculares, a seleção dos materiais educativos de apoio e a escolha das estratégias metodológicas e didáticas podem não corresponder com o que realmente o aluno requer” (DENARI, 2006, p.37).

A propósito, Carvalho (2008, p.14), levanta as seguintes questões:

Quem define a diferença? Com que motivações?  
Que “marcadores” são escolhidos para considerar uma pessoa ou um grupo como diferentes? Como é interiorizada a percepção da diferença que designa um “outro” como diferente? Diferente de que? De quem? Como são construídas, no imaginário, as fronteiras entre as diferenças, considerada a polissemia do termo?

Esta autora ainda comenta que a perspectiva essencialista considera o conceito de diferença como uma tradução de seu significado, como se fosse sempre o mesmo, independentemente de quem a conceitua e por que o faz. E mais, refletindo sobre a polissemia dos conceitos de diferença, pode-se induzir ao leitor, uma série de (dês)entendimentos, de forma a torná-lo mais “instrumentalizado” para pensar na diversidade e no que ela representa como proposta para ressignificar a educação, bem como, para o aprendizado como educadores deste tempo. Assim, a autora apresenta então um conceito de diversidade como uma integração de diferenças numa unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo da interação entre os sujeitos e destes com seus contextos (CARVALHO, 2008).

A escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nela atuam; assim, passa a estimular a motivação, a atualização dos conhecimentos, a capacidade crítica e reflexiva; enfim, tenta aprimorar as ações para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminação (CARVALHO, 2004).

Em termos gerais, a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações torna necessária à existência da escola (SAVIANI, 1991). Ressalta-se, pois a função primordial da escola: transmissão do saber e sua apropriação pelos alunos. O saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida.

Nas palavras de Silva (1998, p.34)

A unidade escolar é o lugar onde se concretiza o objetivo máximo do sistema escolar, ou seja, o atendimento direto de seus usuários nas relações de ensino-aprendizagem. É nela que as metas governamentais são atingidas ou não, as políticas educacionais se realizam tal como previsto ou sofrem distorções.

Reitera-se a importância de olhar para a escola como fruto da ação humana e a considerá-la em parte, como fruto das circunstâncias sociais e institucionais; e, em parte, como resultado da ação deliberada ou não de seus integrantes. Essa escola, seja ela pública ou privada, é precisamente um ambiente formativo de identidade; é ainda o lugar no qual a expectativa de mudança é o traço mais marcante. Sua própria estruturação manda uma mensagem subliminar que nos permite visualizar que a vida é um progredir constante. (SILVA, 1998).

Os espaços escolares são elementos preciosos e significativos para corroborar a educação que neles se dão. Assim,

quando as escolas privilegiam relações autoritárias, a organização espacial reflete a hierarquia, o controle e a uniformidade. A hierarquia, nestes casos, é assegurada pela monumentalidade, pelas dificuldades de acesso, pelo destaque da edificação, possibilitando técnicas de vigilância. Nas escolas em que a prática pedagógica é permeada por relações participativas e democráticas, a organização espacial possibilita a atuação ativa de seus usuários, onde a intervenção de toda comunidade escolar é garantida, facilitando a realização de projetos que atenda seus interesses. (AMARAL, 1997, p.107).

Vale acrescentar que o espaço, em si, não possui vida a não ser que haja uma política de ação integrada à sua existência, direcionada às pessoas que o preenchem e que ali se relacionam.

Quanto à relação professor-aluno, segundo Vasconcellos (1997), é relevante levar em conta que ela não é estática. A ação educacional deve estar sempre sendo construída. É preciso fazer balanços freqüentemente a fim de que essa relação supere o que não se encontra atualizado, o que existe somente por pura tradição; e, para que se instale nas duas partes da relação uma vontade de mudar, transformar, buscar o conhecimento (DENARI, 2006). Por isso, a visão que o educador possui de sua ação pedagógica é fundamental para a construção da relação educacional. Entre professores e alunos, o relacionamento deve ser afetivo, de identificação e de reconhecimento humano.

Porém, alguns professores, com medo de serem repressores, optam pela “liberdade total” dos alunos, da teoria do “cada um na sua”, o que resulta no descompromisso, tanto do professor, quanto dos alunos, impedindo, então, a construção de um relacionamento coletivo, baseado no respeito, na ética, na responsabilidade e na produtividade. Há aqueles professores que se consideram contentes em serem repressores, acreditam que somente por meio da punição e do autoritarismo é possível a verdadeira educação, o reconhecimento e o respeito dos alunos; não percebem que a falta de respeito dos alunos, a indisciplina, parecem ser mais freqüentemente geradas como último recurso contra a autoridade autoritária ou autoritarismo do professor do que como expressão de sua falta de autoridade.

A participação, dentro da sala de aula como também nas quadras durante atividades de Educação Física, deve ser consciente e interativa para professores e alunos. Cada pessoa tem a sua própria história, seus valores, suas expectativas e ansiedades, seu potencial intelectual, suas condições afetivas, suas idéias e crenças, sua visão de mundo, sua classe social, seu tipo físico, sendo as diferenças muito importantes para que cada uma se reconheça como agente

histórico de transformação, criando coisas novas e renovando as já conhecidas. É preciso quebrar o processo automático e mecânico da alienação que torna a participação em sala de aula tanto do aluno como também do professor totalmente passiva, visando

a construção da coletividade, onde as relações se transformam, perdendo seu caráter embrutecedor, onde as pessoas se respeitam francamente, onde o relacionamento não seja intermediado por preconceitos e agressões, onde o homem deixe de ser uma coisa, é o meio mais eficaz de se formar indivíduos participantes, de forma ativa e responsável. (VASCONCELLOS, 1997, p.143).

Carvalho (2008) defende a idéia de que cada acontecimento varia enormemente de um sujeito para outro, nunca afirmando, por exemplo, que todas as pessoas experimentam igualmente suas limitações.

Tricolli (1999) afirma que uma preocupação que todo professor deve ter é em relação à sua imagem como modelo aos alunos. É clara a influência dos professores na vida de seus alunos, sejam estes estudantes do ensino infantil, fundamental, médio ou universitário. Os professores servem como modelo constante, gerando simpatias ou antipatias, interesses ou desinteresses por área de atuação e abordagens, teorias determinantes na carreira, o que pode acontecer, por exemplo, com o futuro educador físico. As opiniões e expectativas deste professor afetam e acabam por influenciar o comportamento do aluno, bem como sua motivação e seu desempenho acadêmico (Natário, 1999 *apud* Tricolli, 1999). É importante que o docente tenha conhecimento do poder que possui em suas mãos e que o discente tome cuidados nos momentos de sua escolha, evitando a simples opção por simpatias ou antipatias pessoais.

O processo de formação do professor deve se efetivar com competência, criatividade e criticidade, através de um currículo multidisciplinar, envolvendo, assim, um conjunto de perspectivas e enfoques.

Neste sentido,

o entendimento tomado aqui é o de que o profissional da educação deva ser em primeiro lugar um professor – embora sua perspectiva de ação não se esgote aí – como condição fundamental para a realização de seu fazer em qualquer outra instância ou campo de sua atuação. O curso deverá formar então, o profissional da educação que tem, no fenômeno educativo ou na prática pedagógica intencional – ocorrida dentro ou fora do sistema escolar – o seu eixo fundamental de atuação (PEREIRA, LIMA e PLACCO, 1996, pp57-58).

Como ressalta Denari (2006, p.56),

frente à (des) cuidada habilitação profissional do docente da Educação (e da Educação Especial) que vem imputando marcas negativas na história de sua formação, urge reverter tal situação, de forma a garantir valores que incluam desde os incentivos aos professores para levar os seus alunos, sejam estes, mais ou menos especiais, a altos níveis de aprendizagem, até mecanismos e apoios que garantam a consolidação e o aprofundamento da capacidade profissional, da transcendência dentro do sistema educativo de aportes de seus melhores mestres e o reconhecimento profissional e méritos, por parte da sociedade. Há que se propiciar instâncias de capacitação, formação continuada que considerem o ensino de técnicas práticas e efetivas. Há que se atribuir ao professorado seu real papel, como sujeito político na transformação de sua carreira profissional, por meio da valorização de sua trajetória, criatividade e conhecimento, além de condições dignas de trabalho.

De acordo com Hengemühle (2004), o projeto pedagógico é o eixo condutor da escola, tem como objetivo orientar as ações, guiar todos os componentes da escola (diretor, docentes, especialistas, servidores, comunidade), em busca das metas a serem atingidas que devem estar claras para cada um dos integrantes do contexto escolar. O planejamento deste deve ser elaborado por todos aqueles que estão integrados no processo educativo.

O projeto pedagógico deveria ter uma estrutura prática, compreensível, para todos e, principalmente, qualidade nos seus fundamentos. Necessita hoje ter como referenciais e fundamentos: os cenários globais, as potencialidades e dimensões humanas, o perfil do aluno, os fundamentos educacionais que norteiam o fazer pedagógico, o perfil do professor necessário e o perfil da instituição escolar.

Da teoria à prática, o plano pedagógico envolve a organização de planos de estudo e de trabalho que devem estar em consonância com o projeto pedagógico. Hengemühle (2004) destaca a sua preocupação em encontrar propostas práticas que levem à coerência entre as três etapas do planejamento: projeto pedagógico - plano de estudo - plano de trabalho. Deve haver uma harmonização e coerência entre as três etapas para todas as disciplinas que compõe o projeto pedagógico e estão contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo Piccolo (1995), o principal papel do professor, através de suas propostas, é o de criar condições aos alunos para tornarem-se independentes, participativos e com autonomia de pensamento e ação.

A prática pedagógica profissional como fonte permanente e privilegiada de reflexão e de atuação propicia a análise do complexo movimento existente entre as construções teóricas e as atividades práticas; assim, permite promover uma compreensão da natureza e da especificidade do conhecimento, desencadeando o desenvolvimento de um compromisso ético e político com uma sociedade democrática.

Permanece o entendimento de que

a discussão no campo da formação de professores volta-se para a superação da formação fragmentada, insuficiente, cujos resultados, pela falta de domínio tanto dos conteúdos básicos como dos específicos, deixam comprometidos o exercício das funções que especificam o trabalho do professor e o processo de socialização dos conhecimentos

produzidos nas diferentes realidades, níveis de ensino e unidade escolar” (ANGOTTI et alii, 2001, p. 65).

Para tanto, a formação do docente de Educação tem de ser mais especializada para atender a diversidade do alunado, recomendando a inclusão de disciplinas ou conteúdos afins, nos diferentes cursos de formação que contemplem, ainda que minimamente, o campo da Educação Especial.

Assim, esta formação será mais efetiva a partir da relação colaborativa entre o sistema educacional, a universidade, os serviços sociais disponíveis em cada comunidade, a administração educacional, em todas as suas instâncias, e o setor privado, transformando o sistema educacional em um marco de desenvolvimento de práticas pedagógicas e investigação de sua ação.

Falando ainda sobre Educação, faz-se necessário voltar agora o olhar para a Constituição de 1988, que trouxe em sua formulação algumas referências que remetem à Educação Especial. Ferreira (2006), em seu texto, comenta essas referências. O autor mostra que a primeira delas fala sobre o atendimento especializado o que induz a uma leitura de que a educação dos alunos com algum tipo de transtorno, deficiência ou dificuldade de aprendizagem, por exemplo, diz respeito aos serviços de educação especial, portanto de instituições especializadas.

Continuando nesse mesmo raciocínio, outra referência seria aquela relacionada ao termo - portadores de deficiência – não se tem claro quem serão os alunos beneficiários da educação especial. Por fim, temos o termo preferencialmente que aparece nos documentos, porém, não se tem claro quem decide essa preferência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Darcy Ribeiro, No. 9.394 de 1996 (LDBEN, 9394/96) garante a inclusão de alunos com deficiência e necessidades

especiais no ensino regular (BRASIL, MEC, 1996). Entretanto, como nos lembra Mauerberg-deCastro (2000), as mesmas leis e programas ainda não prevêm estratégias para mudanças nas atitudes das pessoas acostumadas a discriminar minorias.

Duarte e Santos (2003) citam que a tão propalada educação inclusiva não é só uma questão de acesso, mas, principalmente, de qualidade. Ela representa um grande desafio para as escolas regulares, as quais devem considerar uma ampla diversidade de características e necessidades dos alunos, adotando um modelo de educação centrada na criança. Todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de suas dificuldades e diferenças; concluem que a LDBEN 9394/96 coloca, em termos legais, o ensino inclusivo como uma realidade. Embora esteja em fase de implementação, em todo o país, os professores de Educação Física, inclusive, devem estar preparados para essa nova fase da educação (DUARTE e SANTOS, 2003).

A proposta da Educação Inclusiva passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificada para os alunos. Quando assumimos a classe como heterogênea, é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem (RODRIGUES, 2006b).

Souza (2008) comenta que os professores devem conhecer os seus alunos, investigando, avaliando buscando explicar suas habilidades, possibilidades e facilidades. Esses conhecimentos podem ser levantados através de contato com os pais, outros profissionais ou com o próprio educando.

É nesta perspectiva que este capítulo é finalizado, lembrando das palavras de Denari (2006, p.61) . A autora nos mostra que

Diante de todas essas preocupações, talvez seja possível compreender que a resolução das desigualdades e das diferenças ocorre concomitantemente à aceleração da profissionalização e do aumento das competências

pedagógicas e didáticas do docente. Isso permitiria a ambos cooperar sobre uma base comum, racional que os levaria à resolução de problemas conjuntamente. Este seria o passo inicial para uma mudança qualitativa, tanto na educação, quanto na Educação Especial.

## CAPÍTULO II

### Sobre Educação Física

Durante o curso de nossas vidas devemos considerar que qualquer pessoa, a qualquer tempo, está constantemente se adaptando; e como nos lembram Duarte e Santos (2003), adaptação é a capacidade de a pessoa estar apta a atender as demandas exigidas pela vida. Estas demandas estão em constantes mudanças e, por isso, se considerarmos os detalhes que o cotidiano nos exige, podemos dizer que, a todo o momento, nos adaptamos às diferentes situações. Os mesmos autores ainda comentam que o homem é um ser extremamente apto a se adaptar, e que, ao considerarmos as pessoas com deficiência, a adaptação adquire um papel visível e fundamental em suas vidas (DUARTE E SANTOS, 2003).

Essas mesmas pessoas, em uma sociedade que prima pelo padrão da normalidade, ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades, como nos lembra Carvalho (2008). Isso porque não se enquadram no “padrão” estabelecido como ideal e são colocadas num espaço de diferenciação, segregadas.

Ao realizarem uma leitura da realidade, Duarte e Santos, (2003) lembram que o movimento pela inclusão, difundido de maneira enfática pelos profissionais e estudiosos das áreas de educação, saúde e social, é uma forma elaborada de, por meio de ações articuladas, adaptar a pessoa com deficiência à sociedade e vice-versa. Nesse caso, os elementos fundamentais para a adaptação são a informação e a mudança de atitudes em relação a essa população.

Muitos autores da área de entre eles, Nabeiro (2002), Rodrigues (2006a), Orlando (2007), Souza (2008) lembram que se não houver informação e um processo educacional eficaz, no qual as atitudes relacionadas ao preconceito e à discriminação sejam dissipadas, fica difícil visualizar o processo de inclusão. Este processo passa, antes de qualquer instância, por

mudanças de atitudes, que não são determinadas por decretos ou leis, mas sim, por conscientização e aceitação das diferenças.

É sempre necessário ressaltar a relevância da Educação Física Escolar pois esta deve objetivar o desenvolvimento global de cada aluno, procurando formá-lo como indivíduo participante; deve visar a integração desse aluno como ser independente, criativo e capaz, uma pessoa verdadeiramente crítica e consciente, adequada à sociedade em que vive; mas esse objetivo deve ser atingido através de um trabalho também consciente do educador que precisa ter uma visão aberta às mudanças necessárias do processo educacional.

No que reporta à Educação Física, em 1984, a programação das diretrizes de planejamento do Ministério da Educação e Cultura incluiu, entre as diversas prioridades das áreas de Educação Física, uma proposta para “desenvolver programas de educação física para deficientes” (MAUERBERG-DE-CASTRO, 2005, p. 32).

Cumprir salientar que o campo da Educação Física abarca várias modalidades, entre esta, a Atividade Motora Adaptada, de grande visibilidade no meio acadêmico. Porém, utilizar-se-á apenas o termo Educação Física, ou ainda, Atividade Motora, porque acreditamos que esta deve considerar que, todo e qualquer aluno possui características próprias que lhes são específicas; o que leva o professor a respeitar essas características de cada aluno/a no momento de elaborar sua aula. Ou seja, defende-se a proposta de que a Educação Física nas escolas não deva ser adaptada no sentido de possuir atividades separadas para o aluno com deficiência. As atividades deveriam sim, ser propostas de forma com que todos os alunos, independentemente de suas condições pudessem participar de forma válida, satisfatória e produtiva da aula.

No Brasil, o marco a ser considerado como o início da formação profissional em Atividade Física Adaptada, é o ano de 1987, com a publicação da Resolução no. 03/87 do Ministério da Educação que trata do perfil profissional do licenciado, do bacharel e do técnico

desportivo. Esta resolução apresenta uma proposta de currículo mínimo que busca caracterizar o perfil profissional dos alunos o Curso de Educação Física, definindo, também a área de abrangência do currículo e a duração mínima do curso de Educação Física (4 anos). Indica, além disso, como deve ser a parte de formação geral (Humanista e Técnica) e a parte de aprofundamento de conhecimentos específicos.

Azevedo, (2000) comenta que isso permitiu que as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil que oferecem curso de graduação em Educação Física, passassem a elaborar e/ou reformular seus próprios currículos. A mesma resolução permitiu também que as IES passassem a oferecer nos seus cursos de graduação em Educação Física, além da formação de professores (licenciatura plena) - para atuarem na área escolar do atual Ensino Básico - a formação de bacharéis - visando à atuação em áreas não escolar. (Azevedo, 2009).

Segundo Rodrigues (2003), a Educação Física tem algumas características que promovem o processo de inclusão: seus conteúdos têm um grau de determinação com maior flexibilidade do que outras disciplinas; o professor de Educação Física possui liberdade para organizar os conteúdos que julga ser adequados para a vivência dos alunos, as atividades ocorrem mais livremente, distante da rigidez de uma sala de aula convencional, entre outras características.

Isto reflete a importância da Educação Física no contexto da escola inclusiva, a qual dispõe de um espaço privilegiado para o trabalho em grupo e subgrupos, em conjunto e/ou mediado pelo professor.

Para garantir a participação de todos, torna-se imprescindível o rompimento de barreiras, sejam estas atitudinais ou de acessibilidade; deste modo, as práticas esportivas que, muitas vezes somente valorizam a performance e o rendimento, devem passar por um redimensionamento assentado por uma práxis da motricidade humana, que proporcione a

expressão da singularidade, de acordo com as possibilidades do portador de deficiência (PADILHA E FREITAS, 2002).

A questão da formação profissional e a melhor preparação do Professor de Educação Física perante o contexto do movimento de “Inclusão”, é o ponto chave em favor de uma inclusão bem sucedida de alunos com deficiência, em ambientes não segregados.

As pesquisas atualmente vêm se centrando na busca de informações que possibilitem subsidiar o professor na organização e desenvolvimento de um programa de ensino que esteja adequado às necessidades de todos os alunos. Além disso, os resultados desses estudos podem suprir eventuais falhas na capacitação profissional, visto que é recente a inclusão da pessoa portadora de deficiência em classes regulares (LIEBERMAN ET AL., 2000 E LIEBERMAN E HOUSTON-WILSON, 2002).

É muito importante que os profissionais da área de Educação Física, bem como, todos os outros profissionais da área de Educação, estejam sempre atentos para perceber as mudanças que ocorrem no ambiente em que estão inseridos, para que, quando necessário, promovam alterações a fim de atender as necessidades de todos os alunos. Mas, como nos lembra Denari (2004), uma verdadeira diferenciação de oportunidades educativas requer uma estreita equivalência de qualidade e *status* educativo entre os diversos tipos de educação, de tal modo que possam constituir-se em verdadeiras oportunidades.

Atualmente, as aulas de Educação Física são também freqüentadas por alunos com deficiências incluídos nas turmas regulares alterando, em parte, o contexto ambiental desta disciplina. Pode-se observar que o professor de Educação Física, considerando a sua competência, muitas vezes, não consegue atuar, individualmente, em uma classe comum, com elevado número de alunos; e para enfrentar esta nova situação é preciso novas estratégias de ensino, as quais refletem diferenças e competências profissionais.

Uma das possibilidades é o recurso didático do emprego do Colega Tutor (*Peer Tutor*, assim denominado em inglês). A estratégia de utilizar colegas tutores é um modelo no qual, colegas sem deficiência da mesma idade ou mais velhos, dão suporte para um colega com deficiência nas aulas, inclusive nas de Educação Física.

A tutoria por alunos é um procedimento de ensino centralizado no professor, o qual transmite instruções e utiliza como auxiliares alguns alunos que ajudam outros que apresentam dificuldades em aprender. São geralmente da mesma turma, no entanto podem ser de séries mais avançadas. Esses tutores atuam durante o período de aula, ou eventualmente, em outros períodos, sob a coordenação do docente, como nos lembram Silva e Junior (2009).

Lieberman et al (1997) explicam que a tutoria é um meio adequado para configurar o ambiente das aulas de Educação Física, pois assim haverá uma prática significativa com aumento de oportunidades de vivências motoras para alunos com deficiência. Acrescentam ainda que a tutoria é uma forma de auxiliar os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Souza (2008, p.53) comenta que a tutoria é um programa designado para beneficiar ambos os alunos, o tutor e seu colega com deficiência. E que, iniciar uma tutoria permite fornecer a uma pessoa com deficiência a atenção extra, encorajamento e feedback positivos durante as realizações das tarefas proposta pelo professor, que ele pode necessitar para conseguir participar efetivamente das aulas de Educação Física.

Houston-Wilson et al (1997) propõem um modelo a ser seguido quando se tem a idéia de implementar uma estratégia de tutores: primeiramente deve acontecer um recrutamento de alunos que serão futuros tutores. Este recrutamento acontece a partir da manifestação do desejo de ser tutor para atuar junto a alunos com habilidades motoras baixas ou com deficiência. O tutor pode ser da mesma idade ou mais velho do que o tutorado e de ambos os sexos.

O próximo passo seria obter a permissão dos pais ou responsáveis pelas crianças envolvidas.

É interessante lembrar que antes de iniciar o treinamento com os alunos tutores, é importante que sejam exploradas as reais condições e necessidades da pessoa com deficiência. É fundamental escutar quais são suas angústias, dúvidas e principalmente qual é a melhor maneira de proporcionar ajuda pelo aluno tutor. Isso pode ser realizado de maneira informal, através de uma conversa, de um diálogo aberto no qual sejam expostas opiniões, preocupações, necessidades, expectativas.

Tais condições são lembradas por Carvalho (2008, p.17). A autora afirma que

sem escutar as próprias pessoas que têm uma história concreta, real e única, pessoas que experimentam, no contexto em que vivem, as limitações impostas pela deficiência de que são portadoras, corremos o risco de nos enredarmos em pensamentos essencialistas que examinam a deficiência em si mesma, numa espécie de abstração teórica, distante do sujeito. Este tem organismo, corpo, mente e sentimentos que variam segundo suas próprias histórias de experiência da deficiência. Suas falas é que devem nos orientar para que sejamos bem-sucedidos nos esforços em prol da melhoria da qualidade de suas vidas e de sua inclusão social e educacional escolar.

Na seqüência, após a obtenção das permissões da escola, dos pais e dos alunos envolvidos, tem início as sessões do treinamento propriamente dito. Para que este resulte em benefícios para todos os envolvidos, há que se preparar, com cuidado, não somente as estratégias, materiais, equipamentos e atividades a serem desenvolvidas; mas também, cuidar de alguns aspectos essenciais ao trabalho exitoso.

Assim,

o treinamento da tutoria pode ser antes ou depois das aulas, durante o intervalo, durante o tempo livre ou durante o trabalho. Os tutores podem ser treinados individualmente ou em grupos. O tempo de treinamento dos tutores é discutível. O tempo necessário para o treinamento da tutoria depende de vários fatores tais como a idade dos tutores, experiências prévias com irmãos ou outras crianças com deficiência, deficiência da criança que vai ser tutorada e o conteúdo das aulas de Educação Física. Estudantes de níveis escolares iniciantes talvez necessitem de mais tempo para conhecerem seus papéis do que os de séries mais avançadas. Tutores que tem irmãos com deficiência podem ser mais acostumados para fazer modificações e podem ter um nível maior de conforto do que os tutores que tiveram pouca exposição com alunos com deficiência. O tipo de deficiência dos alunos tutorados pode afetar o tempo de treinamento dos tutores. (SOUZA, 2008, p. 54)

Lieberman et al. (1997) desenvolveram em seus estudos um treinamento de tutoria e chegaram a conclusão de que este pode ser um meio adequado para aumentar as oportunidades de participação dos alunos com alguma deficiência nas aulas de Educação Física. Já Houston-Wilson et al (1997) também realizaram um estudo com a participação de alunos tutores e através dele apresentaram seis componentes básicos que podem ser utilizados no treinamento para a tutoria, apresentados a seguir.

O primeiro deles seria a **sensibilização a respeito da deficiência**: os futuros tutores precisam conhecer sobre a deficiência do seu colega tutorado. Isso pode acontecer de uma forma simples, objetiva, com informações seguras, por meio de diferentes estratégias, tais como: comerciais de mídia televisiva, filmes, textos, conversas informais com a pessoa com deficiência

O próximo passo seria ensinar aos futuros tutores as **técnicas de comunicação**: eles precisam saber como se comunicar com os tutorados. Os alunos com deficiência podem ter

um único meio de comunicação e é preciso que esta seja efetiva para o sucesso do programa. Assim, podem ser utilizados recursos variados como softwares, mímica, dramatização,

Depois de transmitidas essas técnicas de comunicação é preciso transmitir as **técnicas de ensino**: estas devem priorizar a independência do aluno com deficiência, o que é frequentemente usado na Educação Especial. A meta deste sistema é obter melhora na participação dos alunos com o mínimo de intervenção.

Utiliza-se então para isso primeiramente uma **dica verbal**: que serve como uma voz de comando dizendo ao aluno tutorado o que fazer. Se depois da dica verbal o aluno com deficiência ainda não consegue compreender ou se não consegue realizar a atividade proposta pelo professor, o aluno tutor poderá lançar mão de uma **demonstração**: apresentar o movimento para o aluno com deficiência, ou seja, o aluno tutor realiza o movimento a fim de demonstrar ao aluno tutorado a maneira correta de realizar determinada tarefa. Como o sistema de tutoria proposto por Houston-Wilson et al (1997) é um sistema que permite maior independência, como ultimo recurso, depois de ter tentado auxiliar o aluno com deficiência com a dica verbal e com a demonstração, é possível auxiliar o aluno tutorado com uma **assistência física**: o tutor após permissão, toca no aluno com deficiência a fim de ajudá-lo a realizar corretamente a atividade.

Houston-Wilson et al (1997) lembram ainda que os tutores também poderão utilizar um **reforço das técnicas** que são:

1. Feedback positivo específico: inclui uma exata informação positiva relacionada a resposta da tarefa;
2. Feedback positivo geral: uma indicação geral da resposta da tarefa motora;
3. Feedback corretivo é dado em uma tentativa de modificar a resposta da tarefa motora que está incorreta.

Silva e Rodrigues Jr. (2009) ressaltam que estudos centrados na forma de instrução de tutores mostram resultados favoráveis não só nos aspectos cognitivos como também nos afetivos

Alguns estudos analisaram a utilização de colegas tutores. Lieberman et al (2000) e Lieberman et al (1997) observaram uma melhora da performance motora e no engajamento motor dos estudantes com deficiência que estavam incluídos na Educação Física Geral (EFG).

Houston-Wilson et al. (1997) estudaram os efeitos do auxílio do colega no desempenho de seis estudantes com deficiência intelectual, incluídos na 4<sup>a</sup> ou 5<sup>a</sup> series da EFG. Depois de treinados, os colegas tutores foram distribuídos aleatoriamente para os estudantes com deficiência (um a um). A conclusão foi a ocorrência de uma melhora na desempenho de habilidades com a intervenção de colegas tutores treinados.

Em outro estudo, Lieberman et al. (2000) treinaram colegas tutores em níveis Moderado e Vigoroso de Atividade Física (MVAF) para auxiliarem oito estudantes surdos, com idades entre 10 e 12 anos, incluídos nas 4<sup>a</sup> ou 5<sup>a</sup> séries, em classes de EFG (classes com 30 estudantes). A maioria do treinamento foi compatível com Lieberman et al. (1997). Em adicional, os colegas receberam treinamento em linguagem dos sinais, importante para a instrução da atividade física. Na conclusão da sessão de treinamento de 30 minutos, os participantes foram designados propositalmente, um a um, para estudantes surdos por aproximadamente cinco meses cada. Os resultados mostraram que os estudantes surdos aumentaram seus níveis Moderado e Vigoroso de Atividade Física (MVAF) de 22% para 41,5% no tempo da aula. Interessantemente, os colegas tutores também aumentaram seus MVAF de 19% para 37,9%.

Lieberman, Newcomer, McCubbin, Dalrymple (1997) utilizaram colegas tutores de idade cronológica superior. Os resultados mostraram um aumento na porcentagem de tempo referente ao engajamento em atividades motoras e diminuiu a variabilidade na performance do

comportamento motor. Os autores concluíram ainda que esta intervenção é uma bem sucedida e barata forma de auxiliar os alunos com deficiência a ter sucesso nas aulas de Educação Física regulares.

Houston-Wilson, Et al (1997) analisando a intervenção de colegas tutores treinados e não treinados sobre o desempenho motor dos alunos, concluíram que o colega tutor treinado foi responsável por aumentar o desempenho motor dos alunos com deficiência de desenvolvimento; e o colega tutor não treinado não atingiu o mesmo resultado.

Nabeiro et al (2002), realizaram um estudo com o propósito de analisar o comportamento de ensino utilizado pelo colega tutor, nas aulas regulares de Educação Física de alunos com deficiência visual profunda e visão subnormal. Os autores concluíram que este comportamento de ensino utilizado pelo colega tutor treinado foi adequado e possibilitou uma melhor participação do aluno com deficiência visual nas aulas regulares de Educação Física.

Silva e Rodrigues Jr. (2009) realizaram um estudo com o objetivo de analisar os efeitos da avaliação formativa, com suporte de alunos tutores, na aprendizagem de matemática na primeira série do ensino médio. Foi utilizada metodologia experimental por meio de delineamento experimental, com duas turmas: uma experimental e outra controle. Pelos dados coletados, concluiu-se que não houve diferenças significativas na aprendizagem cognitiva, uma vez que

...quanto à satisfação dos alunos integrantes da pesquisa, porém, houve diferença estatisticamente significativa que favorece o grupo experimental. Pode-se afirmar ainda, com base nas observações da pesquisadora e nos registros feitos pelos alunos, que a prática da avaliação formativa, com suporte de alunos tutores, beneficia a aprendizagem pois torna o ambiente em sala de aula mais agradável e dinâmico. (SILVA e RODRIGUES JR, 2009, p.29-30)

Orlando (2007), em seu estudo, aplicou e avaliou a estratégia de ensino da tutoria, observando para isso, o comportamento de ensino utilizado pelos colegas tutores treinados em uma escola estadual do interior de São Paulo. Fizeram parte do estudo crianças na faixa etária de 7 a 9 anos, de ambos os sexos, com e sem deficiência, nas aulas de Educação Física, cursando em 2006, a primeira série do ensino fundamental e, em 2007, a segunda série.

Os resultados mostraram que após o treinamento de tutoria, o comportamento mais utilizado pelo colega ajudante foi a observação, que representou 78 % das situações; o segundo comportamento mais utilizado foi a assistência física, em 20,6% das situações.

A autora concluiu que o comportamento de ensino utilizado pelo colega ajudante treinado foi adequado e possibilitou uma melhor participação da aluna com deficiência nas aulas de Educação Física.

Essas pesquisas demonstram, portanto, que a utilização do colega tutor nas aulas regulares de Educação Física ajuda os alunos com deficiência a receber um maior número de instruções e *feedback*, podendo, dessa forma, facilitar o processo de aprendizagem. Isso justifica as delimitações em relação à idade, treinamento e instrumento de análise.

Duarte e Santos (2003) lembram que as interações pessoais com colegas de classe são positivas e contribuem para os sentimentos de aceitação entre si. A interação pode ser unidirecional, onde os alunos com deficiência servem como ajudantes, ou a interação pode ser equilibrada, onde ambas as partes se ajudam e se beneficiam mutuamente.

A tutoria por alunos é um procedimento de ensino centralizado no professor, o qual transmite instruções e utiliza como auxiliares alguns alunos que ajudam outros que apresentam dificuldades em aprender. São geralmente da mesma turma, no entanto podem ser de séries mais avançadas. Esses tutores atuam durante o período de aula, ou eventualmente, em outros períodos, sob a coordenação do docente como nos lembram Silva e Rodrigues Jr (2009).

Lieberman et al (1997) explicam que a tutoria é um meio adequado para configurar o ambiente das aulas de Educação Física, pois assim haverá uma prática significativa com aumento de oportunidades de vivências motoras para alunos com deficiência. Acrescentam ainda que a tutoria é uma forma de auxiliar os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Souza, (2008, p.53) comenta que a tutoria é um programa designado para beneficiar ambos os alunos, o tutor e seu colega com deficiência. E que, iniciar uma tutoria permite fornecer a uma pessoa com deficiência a atenção extra, encorajamento e feedback positivos durante as realizações das tarefas proposta pelo professor, que ele pode necessitar para conseguir participar efetivamente das aulas de Educação Física”

Com base nestes entendimentos e resultados, o presente estudo tem por objetivo verificar, junto a um grupo de alunos do ensino comum, como se desempenhariam na função de colega tutor de alunos com deficiências, incluídos no ensino comum. Por se tratar de uma estratégia que não oferece riscos para ambos, tanto para o aluno deficiente, quanto para o aluno tutor, todos os alunos participam das aulas de Educação Física, porém, com um recurso facilitador: o aluno deficiente tem a colaboração do colega tutor treinado para tal.

## CAPÍTULO III

### Aprendendo com a Deficiência Visual

Como definir cegueira e baixa visão?

De acordo com Oliveira (2003), existem varias classificações para definir quem são as pessoas que apresentam deficiência visual: a educacional, a esportiva e a da Organização Mundial da Saúde, entre outras.

Neste trabalho, utilizar-se-á classificação educacional, por ser a que melhor representa o contexto apresentado. Assim,

cegueira refere-se àquelas pessoas que apresentam acuidade visual menor que 3/60 metros, no melhor olho e com a melhor correção, indo desde a ausência total de luz; e, baixa visão para a pessoa que apresenta acuidade visual entre 6/18 e 3/60 (metros) no melhor olho e com a máxima correção, apresentando desde a condição de indicar a projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfira ou limite o seu desempenho (OLIVEIRA, 2003, p.23).

Segundo Diehl (2006) deficiência visual é a redução ou a perda total da capacidade de ver com o melhor olho, mesmo após correção ótica. A autora ainda explica que existem controvérsias quanto à terminologia adequada ao se tratar de alunos cegos ou com baixa visão.

São consideradas com baixa visão as crianças com resquícios visuais não suficientes para dispensar a utilização de técnicas de orientação, caso sejam feitas às devidas adaptações; cegas são consideradas aquelas com incapacidade total de ver a qualquer distancia, ou com capacidade de distinguir a luminosidade, porém, não as formas (DIEHL, 2006).

Para as pessoas cegas, a imagem corporal, bem como a relação desta imagem com o ambiente, são conceitos abstratos. Elas constroem o seu mundo físico basicamente através de

sensações táteis, olfativas e auditivas. A mobilidade é a resposta, que acontece através de movimentos, a estímulos de origem interna e externa. Já a orientação é a utilização dos sentidos remanescentes para estabelecer a posição do próprio corpo e o relacionamento com os objetos do ambiente (DIEHL, 2006).

O profissional de Educação Física, bem como um aluno tutor que se propõem a acompanhar alunos com deficiência visual em uma aula, devem estar atentos a todo universo que envolve esta pessoa. É essencial que este aluno tenha uma estimulação, uma boa orientação para assim ter uma boa mobilidade e para favorecer a oferta de condições para a aquisição de habilidades motoras básicas.

Para isso, eles devem conhecer as técnicas de orientação além de estímulos adequados para poder realizar seu trabalho com uma maior desenvoltura e para garantir a autonomia dos seus alunos. Esse conhecimento vai proporcionar ao professor uma melhor orientação aos cegos nessa descoberta corporal (DIEHL, 2006).

A falta de vivência motora da pessoa com deficiência visual interfere em seu relacionamento motor, cognitivo e perceptivo. Desta forma as defasagens psicomotoras apresentadas pelas pessoas cegas ou com baixa visão, segundo Conde (1994), são: imagem corporal, esquema corporal, esquema sinestésico, equilíbrio dinâmico, postura, mobilidade, marcha, locomoção, expressão corporal e facial, coordenação motora, lateralidade, direcionalidade, inibição voluntária, maneirismos, resistência física, dificuldade de relaxamento, tônus muscular, maior espaço de tempo entre a prontidão postural e o movimento inerente.

Porém, como nos lembra Diehl (2006) a pessoa com comprometimento visual segue a mesma ordem de evolução ontogênica dos indivíduos que enxergam, embora possa ter seu desenvolvimento comprometido se não for estimulado.

Portanto, espaços de lazer esportivo, as aulas de Educação Física, os estímulos à participação em atividades corporais podem se caracterizar como meios para a exploração do vocabulário corporal, bem como para o desenvolvimento sócio-afetivo com um grupo social.

A realização de atividades físicas favorece a evolução de alguns aspectos como a autoconfiança, a auto-estima, a cooperação, além de possibilitar uma aprendizagem para transpor as barreiras impostas no dia a dia (CONDE, 1994; OLIVEIRA, 2003, DIEHL, 2006)

É fundamental que o professor de Educação Física esteja ciente de que o comando verbal é o primeiro passo para um bom entendimento professor-aluno e aluno-aluno. Desta forma as instruções das atividades deverão ser explicadas de maneira clara e objetiva. Quando a voz não for suficiente é necessário que o professor passe as instruções através do tato, atentando-se para o fato de que o aluno não será conduzido na realização da atividade proposta, mas somente perceberá o movimento através do auxílio recebido.

## CAPÍTULO IV

### MÉTODO

A definição do conhecimento científico passa por tentativas de entendimentos e por critérios formais e políticos de demarcação científica; passa, ainda, pela complexidade inerente a cada questão e a cada objetivo estabelecido (DEMO, 2008). Assim, pode-se entender que toda pesquisa

pressupõe uma metodologia científica, sendo que esta assume o papel de incentivo na capacidade de construção do conhecimento. A metodologia científica propicia uma forma de intervenção na realidade, articulando a teoria e a prática e possibilitando o saber pensar na busca da qualidade educativa e criativa do homem (DEMO, 2008, APRESENTAÇÃO).

No caso deste estudo, a escolha metodológica recaiu sobre a pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva e experimental, com vistas a buscar respostas para a seguinte questão norteadora:

- Como um grupo de alunos do ensino comum se desempenhariam na função de colega tutor de alunos com deficiências, incluídos no ensino comum?

Esta questão implicou em um refinamento de pesquisas já efetuadas sob o mesmo tema, mas com diferentes sujeitos e diferentes contextos. Nesse sentido, a pesquisa investe-se, também, de um cunho educativo como proposto por Demo (2008, APRESENTAÇÃO), qual seja, a de ser considerada “como a chama da competência inovadora; portanto, para conseguir esse intento, é preciso entender que a pesquisa se alimenta de questionamentos elaborados com argumentação, fundamentação e manejo crítico do já conhecido”.

Com base nestes princípios e na questão norteadora, foram estabelecidos os objetivos deste estudo:

Objetivo geral – verificar, junto a um grupo de alunos do ensino comum, como se desempenhariam na função de colega tutor de alunos com deficiências, incluídos no ensino comum.

Objetivos específicos – elaborar um programa de treinamento de colega tutor para alunos comuns do ensino fundamental;

- aplicar e analisar o programa
- desmistificar aspectos referentes ao preconceito quanto à capacidade e competências de alunos com deficiências, incluídos no ensino comum.

### **Cuidados Éticos**

Com o presente estudo pretendeu-se verificar a validade dos procedimentos do colega tutor treinado, na ajuda um colega com deficiência visual, nas aulas de educação física.

Os dados obtidos são de uso exclusivamente científicos e pretende-se divulgá-los em eventos e/ou periódicos das áreas de Educação, Educação Física e Educação Especial.

Em relação aos riscos, há que informar que não obstante tivessem sido tomados todos os cuidados para evitá-los, houve a intenção de preservar a integridade física e emocional dos participantes. Para tanto, evitou-se o uso de aparatos, aparelhos ou materiais que pudessem colocar em risco a segurança dos participantes.

Os participantes poderiam, a qualquer momento, desligar-se do estudo, sem prejuízos. Porém, em nenhum momento houve esse interesse. O estudo poderia sofrer interrupção caso os participantes em geral demonstrassem desinteresse ou manifestassem vontade de se retirar.

Para a participação no estudo foi apresentado aos participantes e responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme modelo do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar) que foi assinado por todos os participantes e/ou responsáveis. Foram encaminhadas a cada participante, duas cópias deste Termo. No caso

deste estudo, em que sete dos participantes são alunos de menor idade, o termo foi assinado por seus responsáveis. No entanto, os alunos também manifestaram-se favoravelmente, à participação. Cumpre esclarecer neste aspecto que os alunos foram convidados a participar do estudo.

O presente estudo teve a chancela do Programa de Pós Graduação em Educação Especial, do qual esta pesquisadora é aluna regularmente matriculada e a orientadora legalmente credenciada. Coube à pesquisadora promover a execução do estudo, com responsabilidade e ética e divulgar os resultados obtidos contribuindo, pois, para a disseminação do conhecimento científico.

Este estudo foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e seguiu as deliberações referentes à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. A aprovação consta do Protocolo CAAE 1770.0.000.135-09. A coleta de dados foi iniciada somente após aprovação do Comitê e após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 2).

### **Participantes**

O universo deste estudo foi composto por alunos do ensino comum de escolas de ensino fundamental da rede pública, vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de uma cidade do interior paulista.

Participaram deste estudo, cinco alunos da sétima série do ensino fundamental, com aproximadamente 13 anos de idade; faziam parte da rede pública de ensino, eram alunos sem deficiência, que se apresentaram como voluntários para o treinamento do colega tutor. Esta série foi escolhida porque nesse nível estudam uma aluna com deficiência visual total e outra aluna que possui baixa visão que, indiretamente, também participaram do estudo. Foram

participantes, ainda, um professor de Educação Física da rede estadual de ensino que tinha alunos com deficiência incluídos em suas aulas e a pesquisadora em questão.

È importante lembrar que para cada aluna com deficiência foram selecionados mais de um colega tutor; isso aconteceu devido ao fato de possíveis faltas dos colegas tutores ao longo das aulas de Educação Física que seriam filmadas como dados da coleta. Portanto, de forma a evitar interrupções durante a coleta de dados, foi treinado mais de um tutor (no total de 3 alunos para a aluna com baixa visão, e 2 alunos para a aluna com deficiência visual total), para que, na ausência ou desistência de um deles, houvesse sempre outro colega pronto para substituir.

A aluna com deficiência visual total mostra-se sempre disposta a participar de qualquer atividade, brincadeira ou conversar entre seus companheiros de sala e amigos da escola. Ela utiliza uma máquina Braille para datilografar os conteúdos passados pelos professores, não possui dificuldades em relação à isso. Sempre quando chega à escola um de seus colegas de sala se responsabiliza e vai até a secretaria da escola buscar a máquina que é um equipamento desta escola emprestado para a aluna. Quando o professor de Educação Física dá alguma atividade e ela não participa, esta aluna fica no mesmo ambiente; porém gosta de ficar lendo alguns livros em Braille que são fornecidos e enviados à ela por uma editora.

A escola possui vários obstáculos em seu ambiente como, por exemplo, degraus, depressões acentuadas, pilares, porém isso não impede que esta aluna ande por TODOS os lugares. Sempre com sua bengala e suas amigas passeia pela escola nas horas de intervalo e trocas de salas mostrando-se bem adaptada e confortável com a situação.

A outra aluna, com baixa visão, é uma menina muito tímida. Em vários momentos se nega a participar de certas atividades não se sente confortável e, por isso, pede para o professor deixá-la de fora da brincadeira. Na maioria das vezes o professor concorda e a aluna fica de fora das atividades. Esta aluna não utiliza nenhum equipamento diferenciado durante

as aulas, a única adaptação observada foi que ela senta-se à frente na sala de aula e está sempre perto do professor de Educação Física quando ele vai passar as instruções da aula. Talvez pelo fato de ser tímida, a aluna não é muito comunicativa, preferindo ficar mais quieta durante os intervalos.

Os tutores definitivos, como citados anteriormente, foram voluntários. Cabe ressaltar aqui uma passagem que aconteceu quando os alunos estavam se voluntariando para serem tutores. A aluna com baixa visão procurou a pesquisadora em questão para dizer que não gostaria de ter como tutora uma das alunas que havia se voluntariado alegando que esta não teria paciência para ajudar um colega com dificuldades.

A partir desta conversa foi também muito focado no treinamento dos tutores, esta questão de ter paciência, de ser realmente um ajudante, sempre que fosse necessário. Após levantarmos essa questão a aluna citada pela outra aluna com baixa visão preferiu não participar do treinamento retirando-se como voluntária para tutora.

Essa questão torna-se muito importante, pois essa estratégia de ensino vem para acrescentar as aulas e, portanto, ambos os alunos precisam estar à vontade. É preciso que se tenha uma relação de confiança, de troca para que assim os alunos possam participar das atividades com um recurso facilitador.

### **Instrumentos/ Materiais**

Para a coleta de dados foram utilizados: filmadora, máquina fotográfica digital, TV, DVD, mídia para gravar DVDs, MP3 com gravador e computador completo; programa de treinamento de Colegas Tutor desenvolvido por Lieberman e Houston-Wilson, (1997); e um Sistema para Observação do Tempo de Instrução da Aptidão (System for Observing Fitness Instruction Time, SOFIT) criado por McKenzie, Sallis and Nader's (1991) (Anexo 1).

### **Procedimentos para coleta de dados**

Selecionou-se uma escola após um processo que consistiu de contatos iniciais com o órgão responsável pelas escolas estaduais da cidade do interior paulista, que permitiu o acesso aos dados sobre as escolas que possuíam alunos com deficiências matriculados; número total de alunos com deficiência, por tipo, matriculados nas escolas estaduais; número de professores de Educação Física contratados e/ou concursados que possuíam alunos com deficiência.

A partir desse levantamento foram definidos os participantes da pesquisa. O projeto foi, então, apresentado aos professores, à direção das escolas e responsáveis pelos alunos com e sem deficiência, incluídos nas aulas de Educação Física Regular.

Em seguida, foram filmadas quatro aulas de Educação Física consideradas como linha de base. Essas aulas não tiveram nenhum tipo de intervenção. A pesquisadora apenas posicionou a filmadora para coletar as imagens.

Posteriormente, foram selecionados, conforme critérios apontados pela literatura os colegas tutores: de dois a três alunos para cada aluna com deficiência visual. Estes alunos, sem deficiência, eram da mesma classe e da mesma faixa etária, com bons índices de participação nas aulas de Educação Física, bom comportamento emocional; além disso, manifestaram vontade para participar conforme recomendam os trabalhos de Lieberman e Houston-Wilson (2002); Nabeiro (2002); Bolck (2005); Orlando (2007) e Souza (2008).

Antes de iniciar o treinamento com os alunos tutores adotou-se uma estratégia ainda não muito relatada na literatura que trata do assunto de treinamento de colegas tutores. Decidiu-se ter uma conversa com as alunas com deficiência para que elas relatassem quais eram as suas reais necessidades, angústias, dúvidas e principalmente qual é a melhor maneira que um aluno tutor poderia auxiliá-las. Isso foi realizado de maneira informal, por meio de uma conversa, como citado anteriormente. Considerou-se de suma importância explorar as

considerações da pessoa com deficiência, pois elas são partes importantes no treinamento dos tutores.

A etapa seguinte consistiu de um treinamento, com a duração de uma aula (50 minutos), dos futuros tutores utilizando o Programa de Treinamento de Colegas Tutores desenvolvido por Lieberman e Houston-Wilson, (1997) que abrange informações sobre a deficiência do colega, suas capacidades, limitações e aptidão física dos mesmos e técnicas de ensino (Barfield et al., 1998; Houston- Wilson et al., 1997). Nessas técnicas de ensino, foi focado o sistema de maior independência, utilizando a instrução verbal, modelos, assistência física e feedback. Foram apresentados vários exemplos de diferentes situações nas quais seriam utilizadas as estratégias propostas por Block et al. (1995); Houston- Wilson et al. (1997); Barfield et al. (1998); Lieberman e Houston-Wilson (2002); Nabeiro et al (2002); Orlando (2007); Souza (2008).

Após o treinamento, os tutores passaram a acompanhar as duas alunas, sendo que uma tinha baixa visão e outra deficiência visual total, nas aulas de Educação Física: um aluno como tutor, por aula, escolhido aleatoriamente. Essas aulas, em número de quatro, com a participação dos tutores foram filmadas para uma futura análise e avaliação da participação e comportamento apresentados pelos colegas tutores.

O instrumento utilizado para análise das atitudes do colega tutor foi o Sistema para Observação do Tempo de Instrução da Atividade Física (System for Observing Fitness Instruction Time, SOFIT) criado por McKenzie, Sallis and Nader's (1991) (anexo 1). Há que se esclarecer que este programa originalmente destina-se aos professores de Educação Física. Tem por objetivo verificar as maneiras pelas quais estes professores passam as instruções da atividade física aos seus alunos. Este programa foi adaptado por Nabeiro et al (2002) e, posteriormente, por Orlando (2007).

Na análise do ensino referente à ação do tutor, as categorias utilizadas foram:

- **P** : quando o tutor ofereceu incentivo para a atividade física,
- **D** : quando o tutor utilizou o modelo para demonstrar com assistência física,
- **I** : quando ele usou instrução verbal, **O** quando o tutor somente observou a performance do aluno com deficiência
- **T** : quando o tutor não deu atenção ao aluno com deficiência (McKenzie et al., 1991).

Estas categorias encontram-se discriminadas no Quadro 1, inspirado no Instrumento SOFIT original e nas adaptações mencionadas:

**Quadro 1. Elementos observados na análise do comportamento do colega tutor.**

CÓDIGO	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
P	<b>Quando o tutor ofereceu incentivo para a atividade física</b>	<b>Quando o tutor diz para o aluno com deficiência: Vamos lá! Tente novamente!</b>
D	<b>Quando o tutor utilizou modelo para demonstrar com assistência física</b>	<b>Quando o tutor realiza um arremesso para demonstrar ou quando ajuda o aluno com deficiência a realizá-lo.</b>
I	<b>Quando o tutor utilizou somente instrução verbal</b>	<b>Quando o tutor diz por exemplo: levante mais seu cotovelo para arremessar.</b>
O	<b>Quando o tutor somente observou o desempenho do aluno com deficiência</b>	<b>Quando o tutor observa o aluno com deficiência e não diz nada ou não dá nenhuma assistência física.</b>
T	<b>Quando o tutor não deu atenção ao aluno com deficiência</b>	<b>Quando o tutor realiza outras atividades não observando, não auxiliando o aluno com deficiência</b>

Fonte: Adaptado do Instrumento SOFIT.

As gravações das aulas foram assistidas em TV e por meio do sistema SOFIT, o ensino do colega tutor foi observado e registrado em folhas próprias. A cada 10 segundos, três observadoras (juizes independentes) ouviam uma marcação por um fone de ouvido

transmitido pelo gravador, sendo que nos primeiros 5 segundos, elas observavam e nos 5 segundos restantes, procediam ao registro do comportamento de ensino que estava sendo utilizado pelo colega tutor.

O trabalho utilizou uma linha de base, que foram as primeiras quatro aulas, consideradas como dados originais, antes da intervenção, e depois comparadas ao período pós intervenção. O Colega Tutor treinado participou juntamente com o aluno com deficiência no período de 4 aulas para observações do comportamento de ensino do colega tutor.

### A validação pela Objetividade do Instrumento

Primeiramente, testamos P1 e P2, ou seja, os julgamentos feitos pelos juízes 1 e 2. O teste  $t$  só permite análise de duas amostras por vez. Estas condições estão mostradas na Figura 1, a seguir.

**Figura 1:** Página do teste realizada pela internet.

```
> t.test(p1,p2)

      Welch Two Sample t-test

data:  p1 and p2
t = -0.0135, df = 13.936, p-value = 0.9894
alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 -19.97983  19.72983
sample estimates:
mean of x mean of y
 22.000   22.125
```

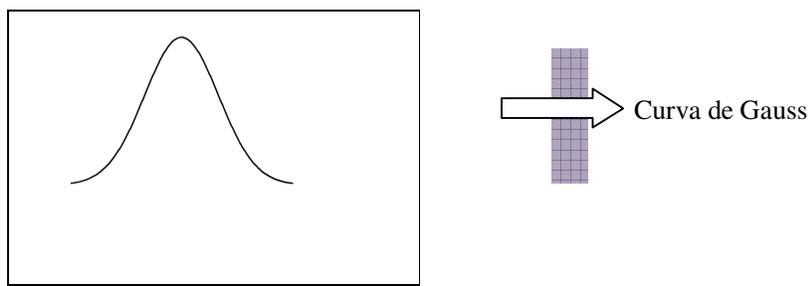
Fonte: Development Core Team (2008). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org>

P-Value, circundado, indica que as duas amostras são estatisticamente iguais, apesar de as médias delas serem 22 e 22, 125, como é mostrado também na figura acima. Se o P-Value

for 0,05 ou maior, quer dizer que as amostras são consideradas iguais. Nesse caso, o P-Value foi muito maior que 0,05.

A figura 2 ilustra que qualquer quantidade de dados, apresenta uma certa distribuição. Por exemplo, se você medir a altura de um determinado grupo de alunos de determinada idade, irá perceber que a maioria gira em torno de uma altura muito próxima, alguns terão altura maior e outros poucos com estatura menor.

**Figura 2:** Distribuição de uma porção de dados em um gráfico

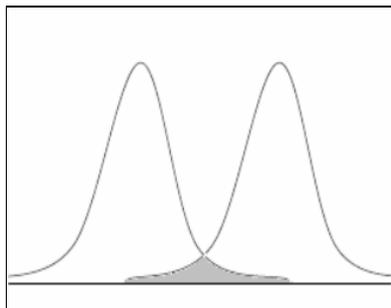


Fonte: Development Core Team (2008). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org>

A figura 2 indica que a crista representa os valores que mais se repetem, enquanto para as beiradas (bordas) a frequência diminui. Por isso o gráfico assume essa forma de sino. Essa é a **curva normal**. Estipula-se que a área embaixo de toda essa curva vale 1.

No caso deste estudo, em questão, tem-se, na verdade, duas curvas normais (considerando que os dados são distribuídos normalmente). As duas curvas podem ser representadas como se segue:

**Figura 3:** Distribuição de uma porção de dados em um gráfico com duas curvas normais



Fonte: Development Core Team (2008). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0. URL <http://www.R-project.org>

A crista de cada curva indica o local da média dos dados coletados. Cada curva tem sua própria distribuição, e nesse caso as distribuições possuem interseção. A partir de um certo tamanho dessa interseção, pode-se considerar que as amostras são estatisticamente iguais. No caso de P1 e P2, a área de interseção (hachurada) foi de 98,94%. Como foi escolhido um intervalo de confiança de 95% (que é um valor muito empregado na Estatística), a área hachurada tem que ter área de pelo menos 0,05. Isso quer dizer, de maneira bem genérica, que assumimos um risco de 5 por cento de essas amostras não serem iguais. Afinal, lembramos que Estatística trabalha com probabilidades. Concluindo, se a área hachurada for menor que 0,05, pode-se considerar que as amostras não são iguais.

Para as demais observações sobre os comportamentos de ensino utilizados pelos colegas tutores efetuadas pelas juízas 1, 2 e 3, os valores de P-Value são os seguintes:

Com intervalo de confiança de 95%:

test t (p1,p2)=p-value = 0.9894

test t (p1,p3)=p-value = 0.8774

test t (p2,p3)=p-value = 0.863

test t(d1,d3)= p-value = 0.4459

test t(i1,i2)=p-value = 0.8771

test t(i1,i3)=p-value = 0.8878

test t(i2,i3)=p-value = 0.7472

test t (o1,o2)=p-value = 0.8797

test t (o1,o3)=p-value = 0.8754

test t (o2,o3)=p-value = 0.7603

Portanto, conclui-se que os dados são estatisticamente iguais e, por isso, pode ser realizada uma análise segura e sem grandes desvios.

## CAPÍTULO V

### Análise e discussão dos resultados

Primeiramente, foi realizada uma observação das aulas filmadas sem nenhuma intervenção consideradas como linha de base. Verificou-se que se poderia instruir tanto o professor, quanto alguns alunos que costumavam ajudar as alunas com deficiência visual no sentido de dar uma maior independência, autonomia e melhorar a participação destas alunas nas aulas de Educação Física. Nessas aulas, consideradas linha de base notou-se que o professor, em algumas brincadeiras e/ou atividades, excluía as alunas com deficiência por medo de que elas, pela baixa visão ou pela falta de visão, se machucassem durante a brincadeira.

Verificou-se, também, que quando o professor dava uma atividade em equipe com um objetivo competitivo, as alunas com deficiência não participavam com a justificativa de que, por conta da limitação visual, pudessem acarretar prejuízos á equipe da qual participavam. Estavam instituídos, pois, o preconceito, o estigma, contrariando o recomendado pelo conteúdo dos aportes legais vigentes no país, sobre direitos ao acesso e à permanência na educação.

De acordo com nossa legislação, desde a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), passando pela LDBEN 9394/96 (BRASIL/MEC, 1996), pelos decretos mais recentes o direito à educação vincula o estado, os educandos e a comunidade em geral e se estende a todos, indiscriminadamente (CABRAL e DI GIORGI, 2009).

Em relação ao estigma e ao preconceito, muito embora sejam passíveis de penalidade legal, e, não obstante esforços no sentido de eliminá-los, ou quem sabe diminuir um pouco seus efeitos nocivos, ainda grassam entre a comunidade em geral, na escola, entre professores, alunos, profissionais da educação. Na maioria das vezes, o medo, a desinformação, o

descrédito na competência e nas possibilidades das pessoas com deficiência caminham junto com atitudes permeadas pelo preconceito (AMARAL, 1995; OMOTE, 2004).

Com os outros alunos, observou-se que alguns deles estavam acostumados com as alunas com deficiência e sempre as acompanhavam em todo ambiente da escola. Esses alunos ajudavam e acompanhavam as alunas de forma prestativa, porém, muitas vezes a forma de conduzir ou de explicar uma atividade não era a mais adequada. Muitas vezes os alunos puxavam as alunas pelo braço, ou faziam por elas alguma atividade. Nesse sentido, as orientações prestadas antes e durante as intervenções, sob a forma de lembrete, foram recursos eficientes para a execução pretendida.

A partir desta linha de base foram realizados os treinamentos do professor de Educação Física e dos alunos que se voluntariaram para serem tutores; foram passadas as instruções sobre a maneira correta de ajudar as alunas durante a aula e sobre como seria a conduta com essas alunas. Este procedimento mostrou-se eficaz e os dados obtidos reforçam os dados já disponíveis na literatura especializada como nos estudos realizados por Lieberman et al (1997), Houston\_Wilson (1997), Lieberman (2000), Nabeiro (2002), Orlando (2007), Souza (2008).

Efetuuou-se posteriormente a análise dos dados referentes às aulas com o colega tutor. Essa análise foi feita pela pesquisadora em questão e por duas juízas independentes que também observaram os vídeos. Cada um deles recebeu um número: 1, 2 e 3 para fins de demonstração. Durante a observação, as juízas e a pesquisadora escutavam um sinal que determinava o momento de observar o vídeo (cinco segundos); em seguida, outro sinal indicava o momento de registrar o que havia sido observado (cinco segundos). Este é um procedimento metodológico que, a princípio, pode aparentar alguma dificuldade, especialmente quando os juízes não estão habituados a participar de pesquisas.

Contrariamente, o formato é extremamente objetivo e facilita a observação indireta dos dados, bem como, a confiabilidade de sua forma de registro. Como aponta Vilelas (2009, p.127)

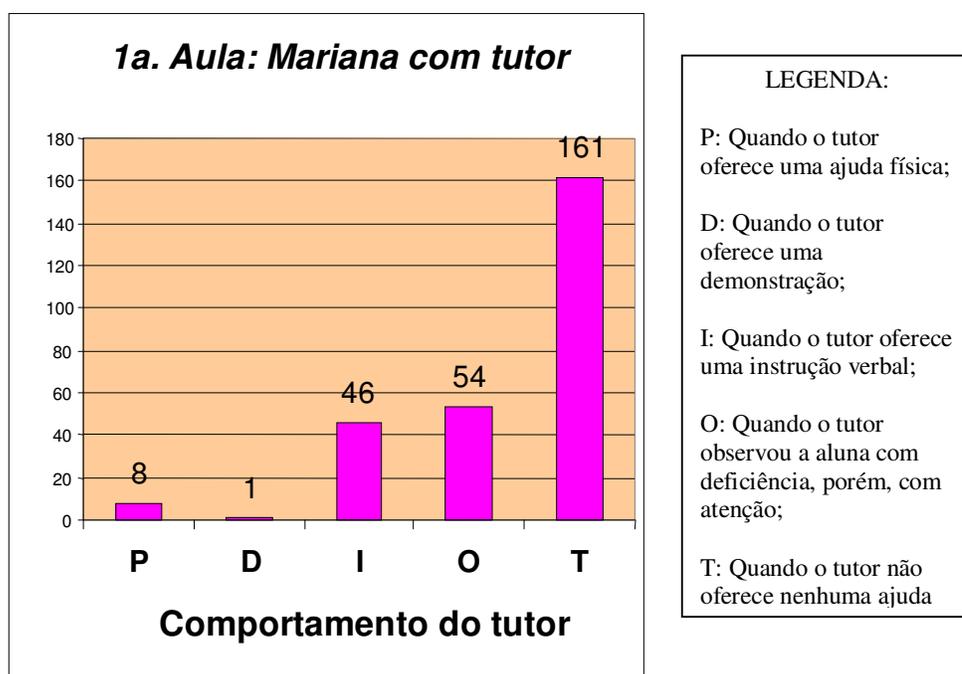
as situações experimentais não são tão nítidas, nem tão simples e implicam um trabalho intenso, quer porque são muitas as variáveis a controlar, quer devido à complexidade de suas relações ou as dificuldades que possam surgir para medir cada um dos factores em estudo.

A apresentação dos resultados esta baseada no modelo extraído do Programa R, que é um *software* livre que pode ser baixado pela *Internet*: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing (2008) no site: [www.R-project.org](http://www.R-project.org).

A seguir, serão apresentados os gráficos que demonstram os comportamentos apresentados nas aulas de Educação Física, após treinamento, pelos colegas tutores que acompanharam as alunas com deficiência. Há que esclarecer que os nomes que aparecem nas figuras são fictícios, de forma a preservar a identidade e a integridade dos participantes; Lembra-se, ainda, que todos os valores contidos nos gráficos são apresentados sob a forma de valores absolutos.

Primeiramente iremos mostrar os gráficos que apresentam os resultados dos comportamento dos tutores da aluna Mariana. Esta é uma aluna com baixa visão e que portanto, possui um resíduo visual. Pelas observações e pelas conversas depreendemos que Mariana é uma aluna muito tímida, possui receios na hora de falar sobre suas dificuldades para enxergar. Ela é uma menina que está na fase da adolescência, portanto essas e outras características como a negação, ou receio à ajuda dos tutores como iremos observar a seguir podem estar relacionadas à isso, ou seja, à idade.

**Figura 4:** Comportamentos apresentados pelos tutores na primeira aula após treinamento, com a aluna que tinha baixa visão.



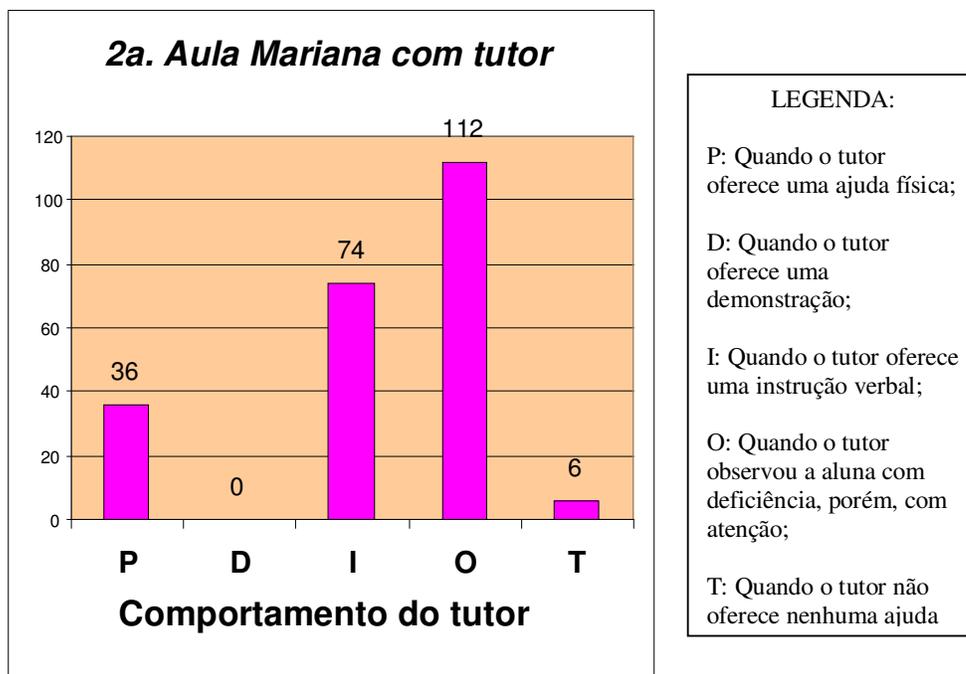
Nesta primeira aula o comportamento que mais aparece é o “não dar atenção”. Isso pode ter acontecido devido ao tipo de atividade proposta pelo professor nesta aula. A atividade era feita em círculo, os alunos estavam próximos uns dos outros, e a aluna, por apresentar um resíduo visual, conseguia identificar e realizar sem auxílio do colega tutor, os movimentos requisitados.

Outro fator que parece impedir o bom desempenho do tutor, é o fato de o trabalho ainda estar em seu início, o que, por sua vez, pode despertar sentimentos de insegurança quanto à abordagem da colega com deficiência, medo, timidez. Ou, ainda, a não percepção, pelo tutor, das dificuldades da colega com deficiência, uma vez que, ao menos nessa atividade, seu desempenho equipara-se aos dos demais alunos.

Pode inferir que a aluna com deficiência visual (DV) não apresenta dificuldades quanto à realização de atividades que envolvam capacidades coordenativas; estas, muitas vezes, constituem-se em problemas para pessoas com DV, justamente por não permitir a

identificação da posição de seu corpo, ou parte dele, no espaço (GORLA, ARAÚJO e RODRIGUES, 2009).

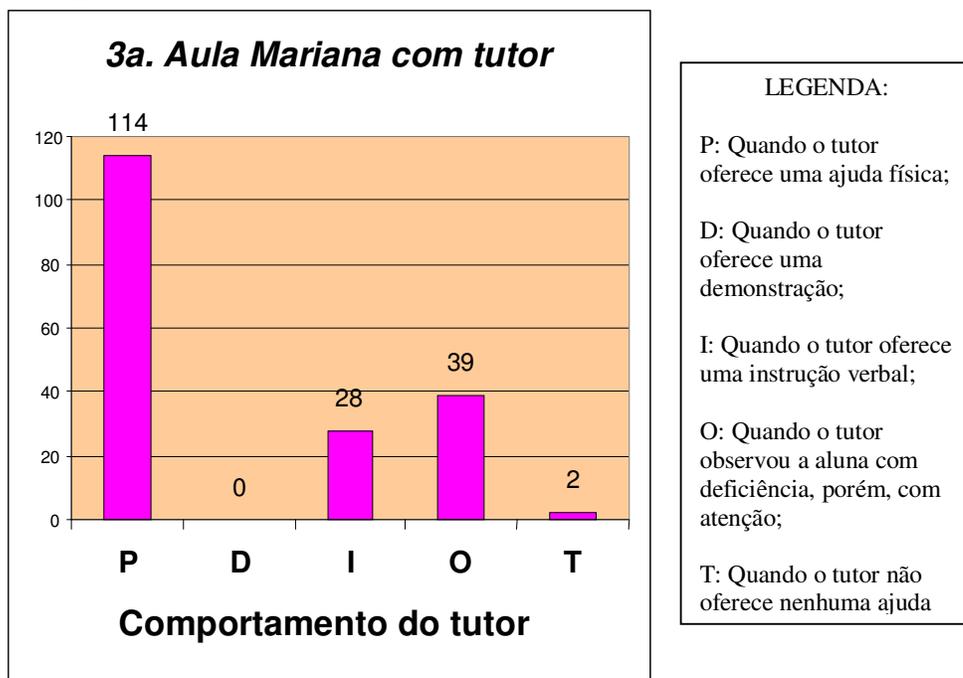
**Figura 5:** Comportamentos apresentados pelos tutores na segunda após treinamento, com a aluna que tinha baixa visão.



Nesta aula a atividade proposta pelo professor era um alongamento, o colega tutor observou de forma atenta a aluna com deficiência e sempre que necessário deu instruções verbais com a intenção de auxiliar a aluna na aula. Pode perceber-se que o comportamento de maior evidência é o “O”, quando o tutor apenas observa, mas atentamente. É praticamente inexistente o comportamento de ajuda, e isto pode ser devido à própria atividade proposta. Durante a sua execução, em linguagem acessível, o professor explicava os exercícios e a aluna os executava, sem a intermediação do colega tutor. Outra suposição é de que os exercícios já eram de domínio da aluna com baixa visão, não sendo necessária a intervenção, apenas a observação, por parte do colega tutor.

Lembra-se que as atividades individuais são diferentes das atividades coletivas, portanto, tem grau de necessidade de auxílio de colega tutor também diferente. O colega tutor nem sempre precisa auxiliar o aluno com deficiência; enfatiza-se sempre o sistema de maior independência do aluno para que ele tenha uma autonomia enquanto realiza as atividades propostas na aulas de Educação Física.

**Figura 6:** Comportamentos apresentados pelos tutores na terceira após treinamento, com a aluna que tinha baixa visão.



Nesta aula a atividade proposta pelo professor exigia com que os alunos se movimentassem entre eles, num galpão; por isso o colega tutor ofereceu mais assistência física à aluna com deficiência com o objetivo de auxiliá-la na movimentação, sem que ela esbarrasse em outros alunos. Mais uma vez, salienta-se a importância de se atentar para a adequação da atividade a ser proposta, pois, de certa forma, acaba influenciando no desempenho do colega tutor.

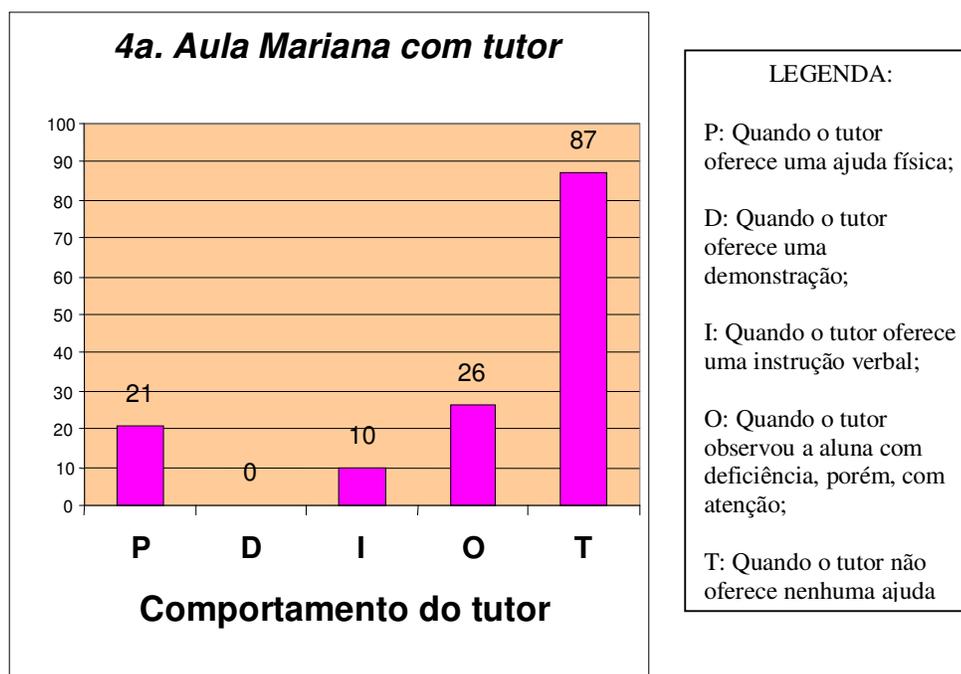
A seleção do conteúdo, desta forma, está diretamente ligada à necessidade ou não do auxílio do colega tutor. Quando o professor propõe uma atividade individual, por exemplo, a qual o aluno com deficiência possui um domínio das capacidades coordenativas e conhecimento prévio dos exercícios, talvez a aluna com baixa visão não necessite de auxílio constante; assim, não é correto dizer que o aluno tutor não atendeu aos objetivos estabelecidos, mas sim, que naquele momento não houve a necessidade de nenhum tipo de ajuda.

Salienta-se quanto às pessoas com baixa visão e com DV, a importância do treinamento do equilíbrio, nas fases iniciais do desenvolvimento, de forma a

reagir prontamente a diversas situações, manter-se em equilíbrio, ainda que em situações dificultadas, ou ainda, realizar gestos com referência a ritmos pré-determinados. Dessa forma, as capacidades coordenativas desempenham um papel primordial na estrutura do movimento com reflexos nas múltiplas aptidões necessárias para responder às exigências do cotidiano (GORLA, ARAÚJO e RODRIGUES, 2009, P. 53).

Assim, tais condições, quer pelo conjunto de exercícios propostos pelo professor, quer pelas competências apresentadas pela aluna com BV, parecem reiterar alguns dos dados indicados pela literatura.

**Figura 7:** Comportamentos apresentados pelos tutores na quarta com a aluna que tinha baixa visão.

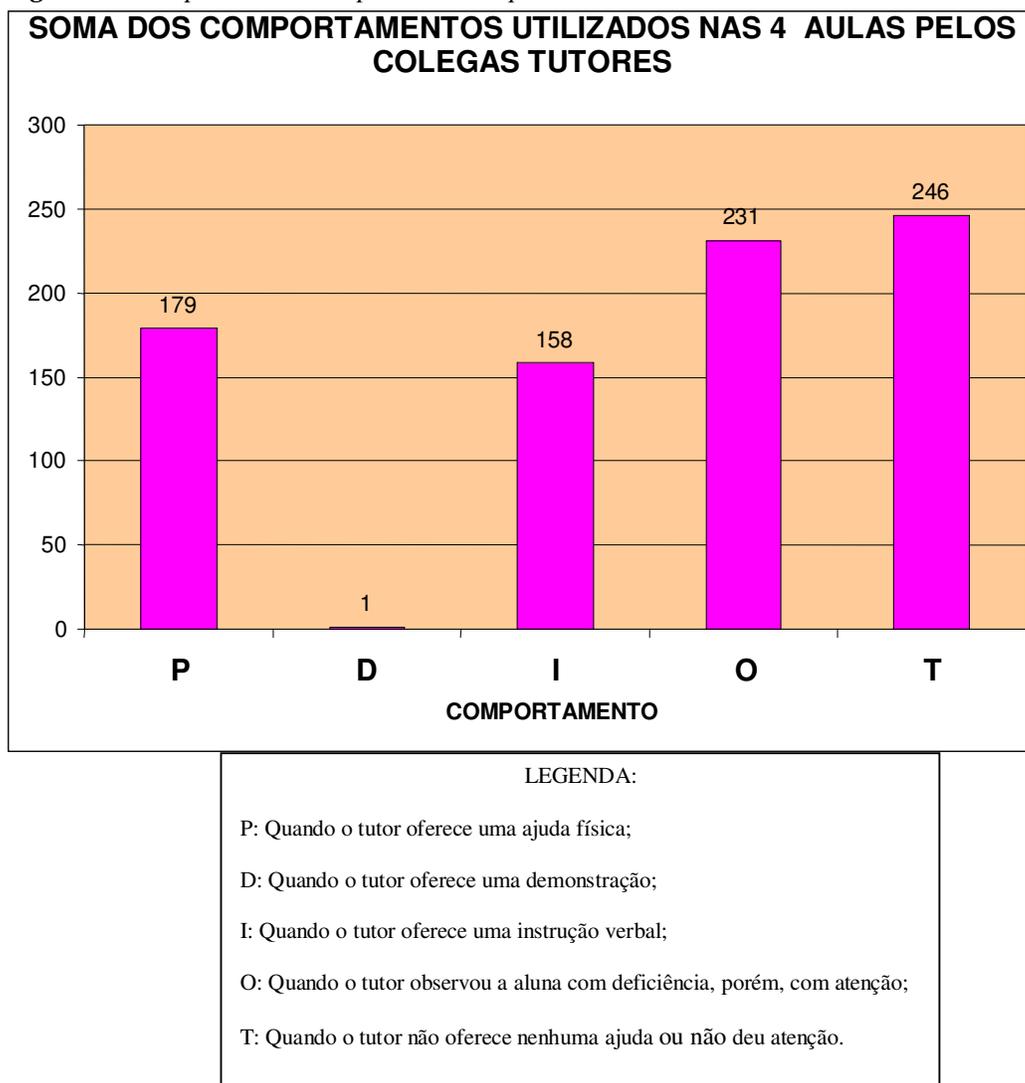


Nesta aula o colega tutor, na maioria das vezes, não deu atenção à aluna com deficiência: ele participou da brincadeira e esqueceu-se de que, naquele momento, era responsável por ajudar a aluna nas atividades. A atividade desta aula consistia em correr pelo galpão e fugir de algumas crianças que estavam vendadas. Muitas vezes, o colega tutor correu entre os alunos e esqueceu a aluna com deficiência deixando-a sozinha.

Outro fator interveniente pode estar associado à faixa etária do colega tutor e ao interesse específico por um determinado tipo de brincadeira como: correr, saltar, lutar, mais comumente associadas ao sexo masculino. Os interesses difusos, portanto, no que reporta às atividades dadas pelo professor, parecem ter despertado, com mais intensidade, a atenção do colega; do que, propriamente, cuidar da colega com BV, até porque, em situações anteriores, esta demonstrou maior independência.

No entanto, esse dados permitem ressaltar a importância de dar sempre um feedback aos tutores. É necessário avaliar constantemente comportamento, atitudes, empenho, para que, se necessário, reapplicar o treinamento com esses alunos lembrando as formas de ajudar, como dar os feedbacks ou até mesmo repassar as imagens do primeiro treinamento.

**Figura 8:** Comportamentos apresentados pelos tutores no total das aulas



Observa-se que o comportamento mais utilizado pelos colegas tutores foi o de “não dar atenção”. Uma das características que podem ter influenciado neste resultado é o tipo de

atividade proposta pelo professor. Quando a aluna ficava perto dos outros alunos, como ela possuía um resíduo visual, conseguia ver como deveriam ser realizados os movimentos e, por isso, não precisava de auxílio do tutor.

A instrução verbal teve bom índice, durante as atividades os colegas tutores davam este tipo de instruções e isso era muito bem assimilado pelas alunas com deficiência. Faz parte dessas instruções também as falas dos tutores quando eles falavam para as alunas com deficiência o que estava acontecendo nas aulas dando assim um Feedback para elas. A ajuda física além de ter bons índices foi feita de maneira correta. No momento dos treinamentos ensinamos aos futuros tutores como era a melhor forma de guiar uma pessoa cega. Nas aulas em que eles estavam responsáveis ou tutorando as alunas com deficiência percebemos que isso foi bem assimilado pelos tutores que passaram a dar essa ajuda de maneira correta, eficaz e segura.

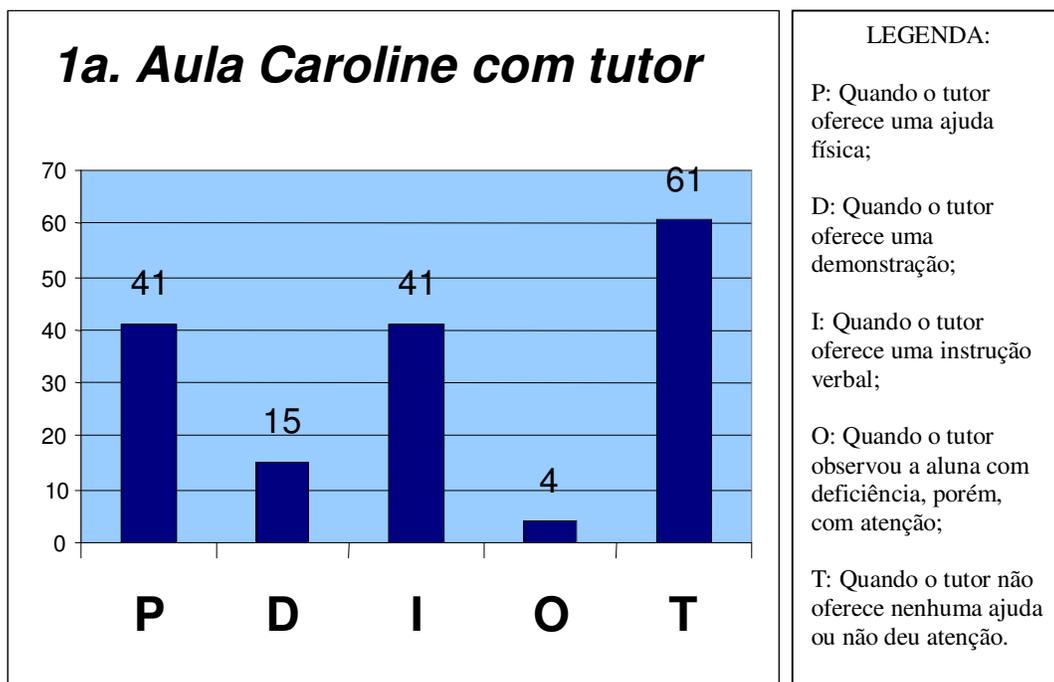
Em suma, pode deprender, ainda que de forma precoce que algumas condições parecem influenciar o comportamento do colega tutor e o conseqüente comportamento em relação ao colega com deficiência. Primeiramente, a questão do resíduo visual. Por conseguir, de um lado, perceber movimentos, luz e sombra, a aluna recusava-se esquivando-se de seu tutor como se não quisesse aceitar a ajuda do colega. Por outro lado, pode ser, também, que estivesse sob o desejo de ter liberdade ou da não dependência; esta última, infelizmente pode provocar sentimentos de inferioridade, de (in) competência e estes, acabam por transformar-se em estigma

Percebe-se também que é importante que se tenha consciência de que nem sempre os dados representados pela letra “T”, (“ não dar atenção”) não pode ser visto como algo negativo. Isso porque o que se observa é que, muitas vezes, o aluno tutor não deu atenção porque não foi necessário. A aluna com deficiência tinha um domínio da atividade proposta e o professor de Educação Física, por ter alunos com deficiência visual em suas aulas, dava

sempre um grande número de instruções verbais, o que facilitava o entendimento das alunas com deficiência.

Em seguida, são apresentados os resultados referentes aos colegas tutores de Caroline que era a aluna com deficiência visual total. Esta é uma aluna que mostra-se sempre disposta a participar das atividades da escola em geral e não se mostra incomodada na hora de falar sobre sua deficiência. Adora ler, tem uma independência para locomoção utilizando sua bengala, e, por estudar na escola há 2 anos já conhece os obstáculos da arquitetura do prédio que podem atrapalhá-la. A aluna é bem comunicativa, expressa suas vontades, necessidades e opiniões sem constrangimentos e possui uma boa relação de amizade com as alunas que se voluntariaram para serem tutoras.

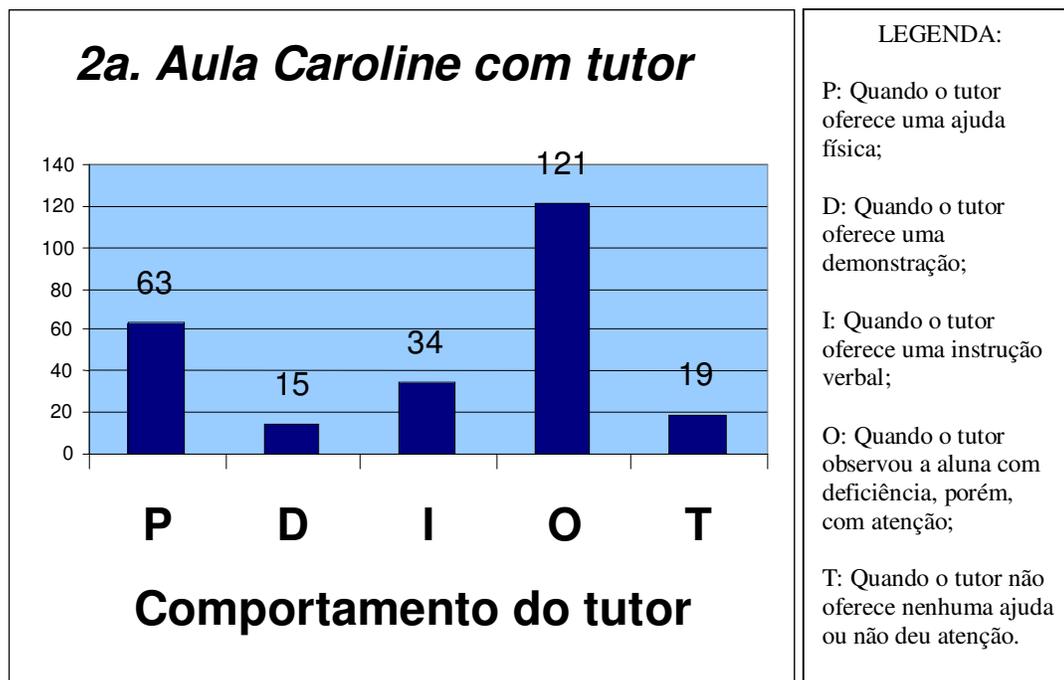
**Figura 9.** Comportamentos apresentados pelos tutores na primeira aula após treinamento, com a aluna que tinha deficiência visual total.



Nesta aula o comportamento mais apresentado pelo colega tutor foi o de não dar atenção, talvez pelo tipo de atividade proposta na aula, pois como o professor explicava verbalmente o exercício, não havia grande necessidade de auxílio do tutor. O colega tutor ofereceu o mesmo número de instrução verbal e assistência física. Muitas vezes, apenas a instrução foi suficiente para que a aluna com deficiência visual compreendesse a forma correta de execução do exercício. Quando não era suficiente o colega tutor ofereceu uma ajuda física. Chamamos atenção para o fato do uso da demonstração que foi uma estratégia passada nos treinamentos e que antes deles não apareciam na rotina das aulas de educação Física. Com isso, percebeu-se que os alunos tutores estavam utilizando as informações transmitidas e que seguiram os passos para uma maior independência da aluna com deficiência visual.

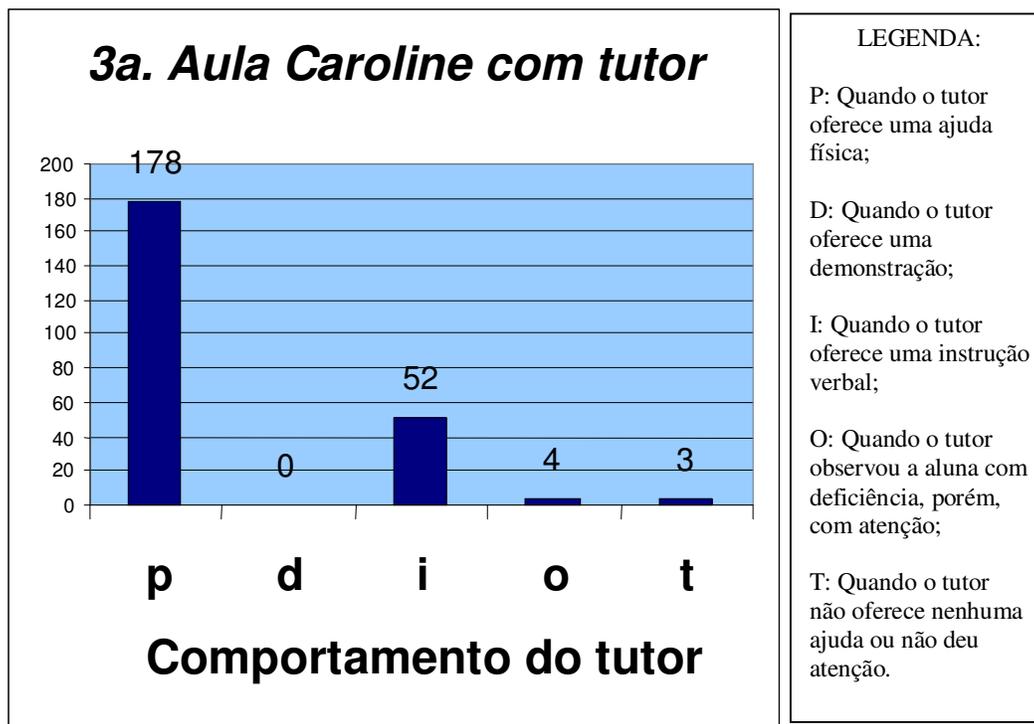
Isso podemos observar quando fazemos uma comparação entre as aulas filmadas antes do treinamento os tutores, que são as aulas consideradas como linha de base, e as aulas após os treinamentos, onde os tutores aplicaram as instruções que lhes foram passadas.

**Figura 10:** Comportamentos apresentados pelos tutores na segunda aula, após treinamento, com a aluna que tinha deficiência visual total.



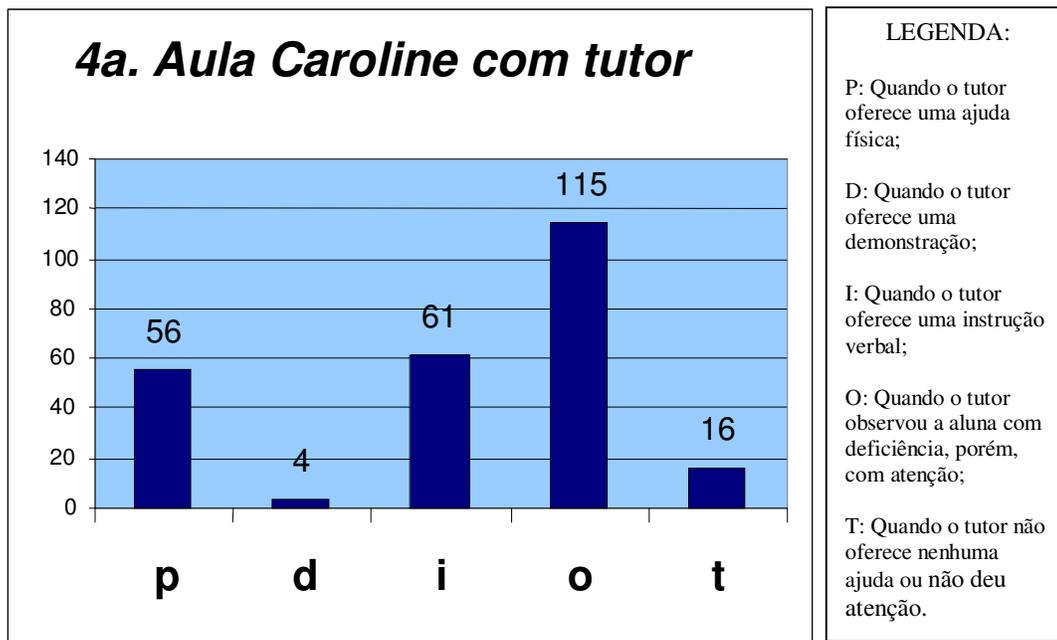
Na segunda aula que a aluna com deficiência visual recebeu auxílio do colega tutor o comportamento que mais apareceu foi o da observação. Essa observação aconteceu de forma atenta e, por isso, sempre que necessário o tutor ofereceu uma assistência física ou uma demonstração para ajudá-la na aula e nas atividades propostas pelo professor.

**Figura 11:** Comportamentos apresentados pelos tutores na terceira aula após treinamento, com a aluna que tinha deficiência visual total.



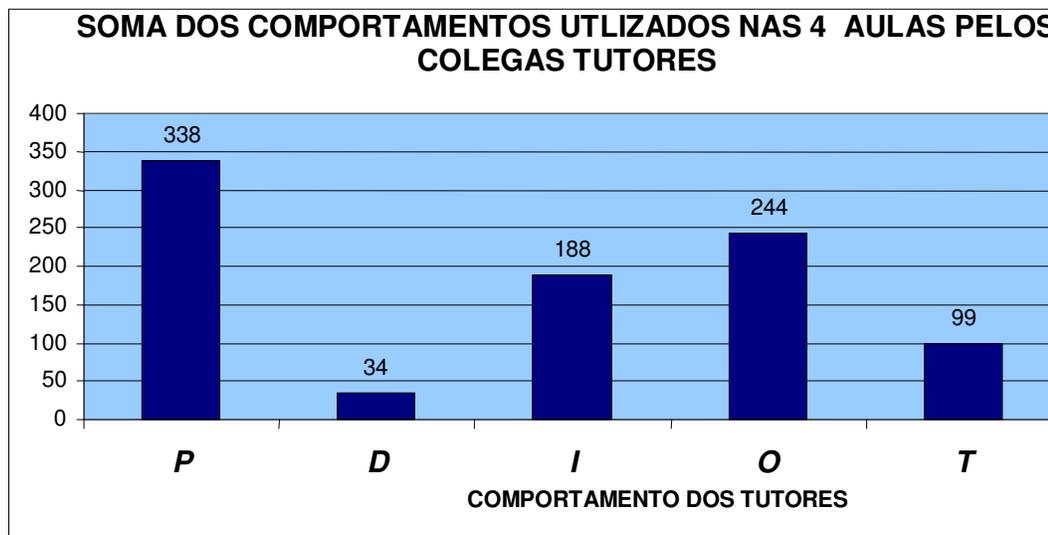
Na terceira aula em que o colega tutor acompanhou a aluna com deficiência o comportamento mais observado foi a assistência física. Isso aconteceu porque a atividade exigia que a aluna com deficiência se movimentasse entre os outros alunos, portanto exigia um auxílio maior do tutor. Com isso chama-se a atenção para a estreita relação existente entre o tipo de atividade e o tipo de auxílio necessário em uma aula.

**Figura 12:** Comportamentos apresentados pelos tutores na quarta aula, após treinamento, com a aluna que tinha deficiência visual total.



Na última aula observada com colega tutor a atividade exigia que os alunos vendassem os olhos para descobrir quem eram os amigos que estavam passando, desta forma, a aluna com deficiência não precisou de muito auxílio nas aulas e o colega tutor apenas observou a aluna na maioria das vezes.

**Figura 13:** Comportamentos apresentados pelos tutores no total das aulas com o auxílio dos colegas tutores, após treinamento, com a aluna que tinha baixa visão.  
(OBS: Nome fictício utilizado apenas para apresentação de resultados)



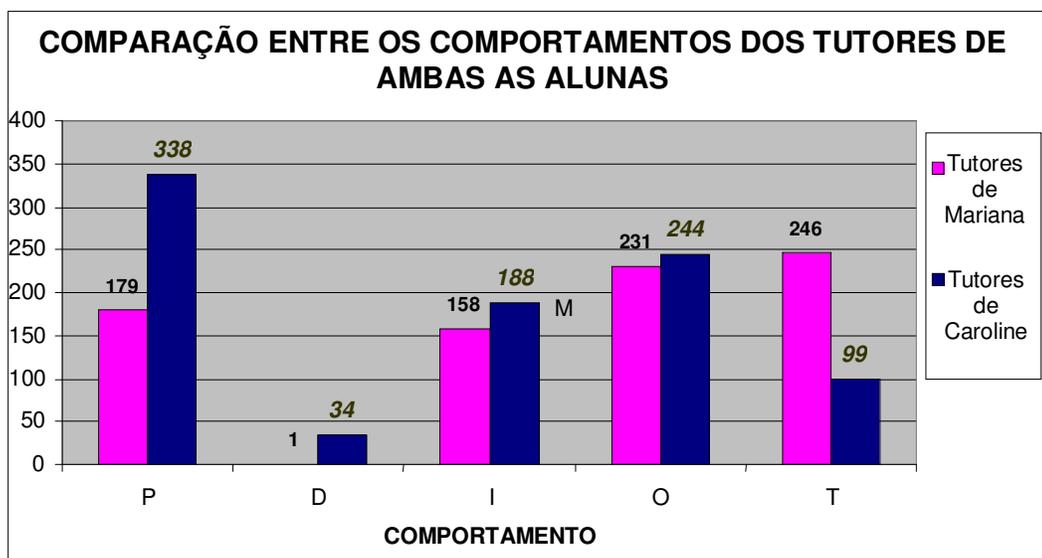
LEGENDA:

- P: Quando o tutor oferece uma ajuda física;
- D: Quando o tutor oferece uma demonstração;
- I: Quando o tutor oferece uma instrução verbal;
- O: Quando o tutor observou a aluna com deficiência, porém, com atenção;
- T: Quando o tutor não oferece nenhuma ajuda ou não deu atenção.

Estes dados ilustram os comportamentos utilizados nas aulas pelo tutores da aluna Caroline. Podemos notar que o comportamento mais utilizado foi o da assistência física. Essa assistência física aconteceu de forma correta, ou seja, a maneira de conduzir a aluna com deficiência visual foi correta e possibilitou que ela participasse das atividades. Nota-se, também, que houve um aparecimento da demonstração, um recurso que não aparecia nas aulas consideradas como linha de base e que após o treinamento dos tutores passou a ser utilizada.

Muitas vezes os tutores observaram de forma atenta a aluna com deficiência visual e isso mostra que quando preparados e interessados em ajudar outro aluno, esse tutor pode fazer isso de forma responsável e atenta. E verifica-se também um aparecimento considerável de instruções verbais que satisfatoriamente apareceu mostrando que os tutores deixaram a aluna com deficiência visual tentar interpretar os exercícios de forma mais independente.

**Figura 13:** Comparação dos comportamentos utilizados pelos colegas tutores em função da deficiência das alunas



P: Quando o tutor oferece uma ajuda física;

D: Quando o tutor oferece uma demonstração;

I: Quando o tutor oferece uma instrução verbal;

O: Quando o tutor observou a aluna com deficiência, porém, com atenção;

T: Quando o tutor não oferece nenhuma ajuda ou não deu atenção

Pode perceber-se pelas indicações da figura que Caroline mostrou-se mais empenhada em processar ajuda física, quando necessário. Da mesma forma, seu comportamento de ajudar o colega deficiente sempre parecer ser mais eficiente, mais presente nas demais condições.

Um dos motivos para que essa situação acontecesse pode estar ligado às características da aluna com deficiência, que por ter resíduo visual, reagia com mais vigor e independência quando as atividades já eram de seu domínio.

Caroline e Mariana, no entanto, apresentam índices semelhantes quanto à instrução verbal e observação da aluna com deficiência. Estas parecem ser condições essenciais para a constituição de bons tutores.

Ou seja, não significa que a aluna com deficiência visual total tenha solicitado ajuda, com mais frequência; ou que o treinamento foi mais facilmente assimilado pelo tutores desta aluna. Na verdade, esta aluna precisou mais de auxílio durante as aulas devido ao fato da outra aluna que possuía um resíduo visual conseguir interpretar e compreender mais facilmente as atividades propostas.

Nesta perspectiva lembra-se a importância de selecionar o conteúdo, o currículo adequado às aulas pois como citam Silva e Moreira (2008, p.7) o currículo há muito tempo deixou de ser uma área meramente técnica, voltada somente para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos.

Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por que” das formas de organização do conhecimento escolar.

Contudo, não se pode esquecer que as atividades propostas pelos professores dependerão das condições físicas, estruturais e ambientais que a escola oferece. As atividades também dependem do nível de desenvolvimento dos alunos.

Souza (2008) afirma que a composição das aulas de Educação Física seguem a composição contida no Parâmetros Curriculares Nacionais: ginástica, dança, lutas, esportes, recreação, atividades psicomotoras, entre outras. Como citado anteriormente essa composição

deve estar adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos, observando a individualidade de cada um e esperando respostas diferentes de cada aluno. Nesse aspecto lembramos que as aulas de Educação Física não devem ser chamadas de adaptadas ou sem obstáculos, elas devem sim, prezar pela participação de TODOS os alunos que serão avaliados e observados individualmente de acordo com as suas próprias melhorias aprendizagens e participações.

Obviamente não se pode apresentar imaturidade em acreditar que uma criança com deficiência visual, por exemplo, poderá participar de um jogo de vôlei sem nenhuma adaptação na aula de Educação Física. Neste sentido Souza (2008) comenta que se torna necessário realizar adaptações, isto é, organizar um conjunto de estratégias que permitam manipular as variáveis das atividades tornando-as mais complexas ou mais simples ajustando-se aos alunos.

## COMENTÁRIOS FINAIS

O resgate á literatura da área quando comparado a estes dados, permite identificar alguns pontos de estrangulamento no que se refere:

1. ao sentido lato da educação, por natureza própria, inclusiva, mas que, na realidade, distancia-se sensivelmente deste significado;

2. às políticas que norteiam as práticas ensejadas pelo processo de inclusão necessitam de vigorosa e urgente revisão e ressignificação; ao contrário, podem correr o sério risco de além de “coisificar a pessoa com deficiência” , na acepção proposta por Amaral (1995), acarretar um estigma mais acentuado e que incorrerá em marcas indeléveis e definitivas;

3. do despreparo e do desalento dos profissionais das áreas de educação, educação física, especialmente, frente à imposição de modelos sem a devida atenção aos aspectos constitutivos do desenvolvimento humano, das atividades direcionadas às especificidades de cada faixa etária e, ainda, da rica diversidade que cerca a realidade escolar;

4. na falta de organização do projeto pedagógico escolar, igualmente, a ser revisto, com urgência, de forma a não transformar a escola em espaço exclusivo de práticas outras que não aquela a que se destina: formar pessoas;

5. por fim, mas certamente não esgotando, ao contrário, esperando que desta etapa possam advir contribuições que despertem sentidos outros na busca de um entendimento mais amplo e profundo a respeito da educação e de sua relação entre e inter áreas, com o foco na formação de pessoas, indistintamente.

## REFERENCIAS

AMARAL, C.S. O papel dos espaços da escola: In: MINGUILI, MG et al (orgs *Projeto de Educação Continuada, módulo 2. A sala de aula: espaço físico pedagógico* Bauru: UNESP:SEE, Delegacia de Ensino, 1997. Vol. 02; p.105-110, (Série Educação Continuada).

AMARAL, L. *A Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ANGOTTI, Maristela. *O curso de Pedagogia: reafirmando a história vivida e explicitando desafios*. Águas de Lindóia/UNESP/Pró-Reitoria de Graduação. VI CEPFE, 2001.

Azevedo, A. C. B. *Currículo de graduação em Educação Física e relações históricas*. Disponível em <<http://cev.org.br/biblioteca/curriculo-de-graduacao-em-educacao-fisica-e-relacoes-historicas>> Acesso em setembro, 2009.

BLOCK, M., OBRUSNICOVA, I. Inclusion in Physical Education: A Review of the literature From 1995-2005. In: **Adapted Physical Activity Quarterly**, n. 24. 2007. p.103-124.

BRASIL, MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. n. 9394/1996.

CARVALHO, Rosita E. *Educação Inclusiva: com os pingos no "is"*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. caps:5 a 10, pp 64-128.

CARVALHO, Rosita E. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. cap: 1, pp13-20.

CONDE, A. J. M. A. A pessoa portadora de deficiência visual, seu corpo, seu movimento e seu mundo. *Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994, pp.87-98.

DEMO, Pedro. *Metodologia da Investigação em Educação*. Curitiba: IBPEX, 2008.

DAIBEM, AM.L. *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: possibilidades de construção de uma prática inovadora*. Marília(SP): UNESP, 1997. (Tese de Doutorado).

DENARI, F. E. Formação de professores em educação especial: a ótica de GTEE- 06 e do Fórum Paulista Permanente de Educação Especial. In: OMOTE, S. (org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. P. 61-76.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

DIEHL, R. M. *Jogando com as diferenças: Jogos para crianças e jovens com deficiência: em situação de inclusão e em grupos específicos*. São Paulo: Phorte, 2006.

DUARTE, E. e SANTOS, T.P. Adaptação e Inclusão. In: *Atividade Física para pessoas com Necessidades Especiais: experiências e intervenções pedagógicas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p.93-99, 2003.

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 84 – 113.

FLEURI, R. *Educar para que?* São Paulo: Cortez, Uberlândia, 1990, 3ª ed. Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; V. 12).

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 28ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra28ªed., 2005.

GORLA, J.I.; ARAUJO, P.F. e RODRIGUES, J.L. *Avaliação Motora em Educação Física Adaptada*. Teste KTK (2ª. Ed. Atualizada). São Paulo:PHORTE Editora, 2009.

HENGEMÜHLE, A. Projeto Pedagógico: o eixo condutor da escola. In: *Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HOUSTON-WILSON, C., et al. The effect of peer tutor on motor performance in integrates physical education classes. *Adapted Physical Education Quarterly*, 14, 298- 313, 1997.

LIBÂNIO, J.C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos* - Ed. Brasiliense. 1984.

LIEBERMAN, L.J., NEWCOMER, J., MCCUBBIN, J. & DALRYMPLE, N. The effects of cross-ages peer Tutors on the academic learning time of students with disabilities in inclusive elementary physical education classes. *Brazilian International Journal Adapted Physical Education Research*, 4, 15-32, 1997.

LIEBERMAN, L. J.; DUNN, J. M.; MARS, H. V. D.; McCUBBIN, J. Peer Tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 17, n. 1, p. 20-39, 2000.

LIEBERMAN, Lauren J. & HOUSTON-WILSON, Cathy. *Strategies for inclusion: a handbook for physical educators*. Champaign, Human Kinetics, 2002.

MAUERBERG- deCastro, E. A inclusão e a integração social de grupos portadores de necessidades especiais. Alternativas educacionais não convencionais em programas de atividade física adaptada. In: *Anais II Congresso Brasileiro de Educação Motora*. 2000 64-70.

MAUERBERG- deCastro. E. *Atividade física adaptada*. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. et al.. *Escola e aprendizagem da docência*. São Carlos: Edufscar,2002, cap. 1 Formação de professores: Concepção e problemática Atual.

- MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T.T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T.T. da (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução Maria Aparecida Baptista. 10ª ed. Cortez: São Paulo, 2008. p. 7-37.
- NABEIRO, M.; LIEBERMAN, L.J.; WISKOCHIL, B. O colega tutor (peer tutor) na educação física inclusiva. In: *Anais do I Congresso de Atividade Motora Adaptada*. [CD/ROM] PUCRS, Porto Alegre, 2002.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Em: NÓVOA, A (coord) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Editorial Dom Quixote, 1997.
- OLIVEIRA FILHO, C.W. Atividade Físico-esportiva para pessoas cegas e com baixa visão. In: DUARTE, E., LIMA, S. M. T. *Atividade Física para pessoas com Necessidade Especiais: Experiências e Intervenções Pedagógicas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, Set – Dez 2004, v.10, n. 3, p. 287 – 308
- ORLANDO, P. D. *A Inclusão e a Educação Física: Colega Tutor como estratégia de ensino*. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Bauru, 2007.
- PADILHA, S. M. A.; FREITAS, S. N.. A Educação Física adaptada no contexto da escola Inclusiva. In: *Cinergis*. Santa Cruz do Sul, v. 3, n.1, p. 23-32, jan./jun. 2002.
- PEREIRA, Elisabete M. de A; LIMA, Emília F. e PLACCO, Vera M. de S. *Desafios da formação: o curso de pedagogia frente às proposições da nova LDB*. Águas de São Pedro/UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, IV CEPFE, 1996.
- PICCOLO, V. L. N.(org.) *Educação física escolar: ser...ou não ter?* 3ªed. Campinas: Editora da UNICAMP. 1995.
- RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 23/24, p. 73-81, 2003.
- RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D (org.) *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006a. P. 300-318.
- RODRIGUES, D. (Org.) As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Atividade motora adaptada: alegria do corpo*. São Paulo, Artes Médicas, 2006b.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Autores Associados, p. 19-30,1991.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política*. Campinas: Autores Associados, 33.<sup>a</sup> Ed revisada, 2000 (a)

SAVIANI, D. *A nova lei da aducação: Trajetória, limites e perspectivas*. 6. ed. Campinas, Autores associados, 2000 (b).

SILVA, J. M. A unidade escolar. In: SILVA, J.M. *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. Campinas: Papyrus, 1998.

SILVA, E. A., Rodrigues JR, J. F. Avaliação formativa por meio de alunos tutores: efeitos no desempenho cognitivo e na satisfação do aluno. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. Brasília, 2009

SOUZA, J. V. *TUTORIA: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física*. São Carlos: Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Tese de doutorado2008.

TRICOLI, V. A. C. *Escolha da área de atuação pelo psicólogo e as influências de seus professores*. ABRAPEE. Ano 8(5), p.2, set-out 1999.

VASCONCELLOS, C. A postura do Professor. IN: *Projeto de educação continuada: 1996-1998: módulo 2. A sala de aula: espaço físico pedagógico*. UNESP: SEE, Delegacia de Ensino, 1997. Vol. 02; p.140-153 (Série Educação Continuada).

VILELAS, J. *INVESTIGAÇÃO. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições SÍLABO, 2009.

**ANEXOS**

## ANEXO 1

## Folha para anotação do SOFIT - System for Observing Fitness Instruction Time

Formulário de observação

Dia: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2007.

Observador: \_\_\_\_\_

Aluno: \_\_\_\_\_

Colega ajudante: \_\_\_\_\_

	Int	Comp. de ensino Colega ajudante		Int	Comp. de ensino Colega ajudante	Comentários:
1m			7 m			
	1	P D I O T		1	P D I O T	
	2	P D I O T		2	P D I O T	
	3	P D I O T		3	P D I O T	
	4	P D I O T		4	P D I O T	
	5	P D I O T		5	P D I O T	
	6	P D I O T		6	P D I O T	
2m			8 m			Comentários:
	1	P D I O T		1	P D I O T	
	2	P D I O T		2	P D I O T	
	3	P D I O T		3	P D I O T	
	4	P D I O T		4	P D I O T	
	5	P D I O T		5	P D I O T	
	6	P D I O T		6	P D I O T	
3m			9 m			Comentários:
	1	P D I O T		1	P D I O T	
	2	P D I O T		2	P D I O T	
	3	P D I O T		3	P D I O T	
	4	P D I O T		4	P D I O T	
	5	P D I O T		5	P D I O T	
	6	P D I O T		6	P D I O T	
4m			10 m			Comentários:
	1	P D I O T		1	P D I O T	
	2	P D I O T		2	P D I O T	
	3	P D I O T		3	P D I O T	
	4	P D I O T		4	P D I O T	
	5	P D I O T		5	P D I O T	
	6	P D I O T		6	P D I O T	
5m			11 m			Comentários:
	1	P D I O T		1	P D I O T	
	2	P D I O T		2	P D I O T	
	3	P D I O T		3	P D I O T	
	4	P D I O T		4	P D I O T	
	5	P D I O T		5	P D I O T	
	6	P D I O T		6	P D I O T	
6m			12m			Comentários:
	1	P D I O T		1	P D I O T	
	2	P D I O T		2	P D I O T	
	3	P D I O T		3	P D I O T	
	4	P D I O T		4	P D I O T	
	5	P D I O T		5	P D I O T	
	6	P D I O T		6	P D I O T	

**ANEXO 2**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar do estudo “Implementação e avaliação da estratégia do colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física”.

Você foi convidado e selecionado por ser um aluno matriculado no Sistema Regular de Ensino e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo deste estudo é implementar e avaliar a Estratégia de Ensino do Colega Tutor, para alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física, por se tratar de uma estratégia que oferece mínimos riscos para ambos, tanto para o aluno deficiente como para o aluno tutor, pois todos continuarão participando das aulas de Educação Física, porém, com um recurso facilitador: o aluno deficiente terá um auxílio significativo que é a colaboração do colega tutor treinado para tal.

Em relação aos riscos, há que informar que não obstante sejam tomados todos os cuidados para evitá-los, eles ainda são considerados. Os riscos envolvidos neste estudo podem ser considerados mínimos, porém existentes, como por exemplo, traumas psicológicos ou pequenas lesões durante os exercícios. Tem-se a intenção de preservar a integridade física e emocional dos participantes. Para tanto, evitar-se-á o uso de aparatos, aparelhos ou materiais que possam colocar em risco a sua segurança. Os participantes poderão, a qualquer momento, desligar-se do estudo, sem prejuízos. Contudo, o estudo poderá sofrer interrupção caso os participantes em geral demonstrem desinteresse ou manifestem vontade de se retirar.

As informações obtidas através desse estudo serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação. Os dados obtidos neste estudo serão divulgados nos meios científicos com vistas à divulgação do conhecimento. Você receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Patrícia d’Azeredo Orlando  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
Universidade Federal de São Carlos- São Paulo  
Telefone: 16-33518357

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br**

---

Pai ou responsável