



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**DANÇA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
contribuições da Dança como conteúdo da Educação Física na
perspectiva da Inclusão na Escola.**

ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO

**Área de Concentração do Programa de Pós-Graduação:
CULTURA, EDUCAÇÃO E MOVIMENTO HUMANO**

**Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação:
PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA**

**RECIFE/PE
Setembro - 2018**

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**DANÇA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
contribuições da Dança como conteúdo da Educação Física na
perspectiva da Inclusão na Escola**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do PAPGEF UPE/UEPB, sob a orientação da Profa. Dra. Livia Tenorio Brasileiro - Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

RECIFE/PE
Setembro –2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Universidade de Pernambuco – Recife

Araujo, Eliana Vieira de Amorim

A663d Dança e educação inclusiva: contribuições da dança como conteúdo da educação física na perspectiva da inclusão na escola / Eliana Vieira de Amorim Araujo. – Recife : UFPB; UPE, Escola Superior de Educação Física, 2018.

176 f. : il.

Orientadora: Dr^a. Lívia Tenorio Brasileiro

Dissertação (Mestrado – Educação Física) Universidade Federal da Paraíba; Universidade de Pernambuco, Escola Superior de Educação Física, Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2018.

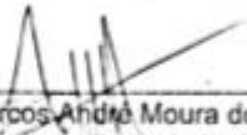
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DANÇA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
contribuições da Dança como conteúdo da Educação Física na perspectiva
da Inclusão na Escola.

ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovado para obtenção
do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA na área de concentração:
CULTURA, EDUCAÇÃO E MOVIMENTO HUMANO.

Data: 18 de setembro de 2018.



Prof. Dr. Marcos André Moura dos Santos
Coordenador do Programa Associado de Pós-graduação
em Educação Física - UPE

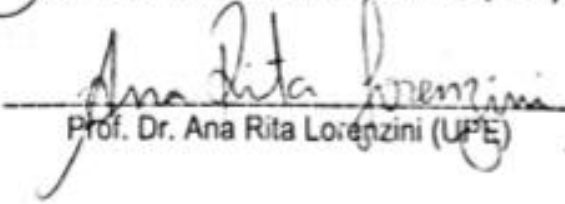
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Livia Tenorio Brasileiro (UPE)



Prof.ª Dr.ª Adriana de Faria Gêhres (UPE)



Prof. Dr. Ana Rita Lorenzini (UPE)



Dedico este trabalho ao meu marido José Daniel, pelo apoio incondicional, pela parceria constante e pelo incentivo em todas as etapas deste curso de Pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

É chegado a hora, a hora de agradecer, agradecer por tudo que fui, agradecer por tudo que sou! Pois, para mim, a gratidão é um sentimento ilustre de reconhecimento, que não se faz sozinho.

Neste caminho, entre passado e presente, muitas pessoas que me educaram, me ajudaram, me inspiraram, me alegraram e contribuíram para o que sou hoje, merecem destaque.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por guiar meus caminhos em todos os momentos vividos e por proteger minhas viagens na estrada à João Pessoa, nos momentos que foram necessárias ao longo deste curso. Também por me dar paciência, sabedoria, tranquilidade, durante esses dois anos de luta.

Em segundo lugar à minha família, que foi a base que me deu sustentação para seguir em frente, para não desistir, para superar os obstáculos! Em especial, a minha filha amada Helena Vieira, que me energizou todos os dias com o seu sorriso e que me chamava para seus sonhos e fantasias na hora da historinha para dormir. Ao meu marido José Daniel Torres de Araújo, a quem dedico toda essa vitória e que foi minha fortaleza, nestes dois anos. Sobre ele, não posso esquecer que nos conhecemos no penúltimo período do curso de Graduação em Educação Física, tendo alguns dos nossos professores inspiradores desta profissão, como cupido!

Também, à minha querida mãe, Edna Maria Vieira de Amorim e ao meu nobre pai, Luiz Ferreira de Amorim, que me educaram e me orientaram a sempre estudar, se tornando minha inspiração de vida! Aos meus irmãos Leonardo Vieira, Eduardo Vieira e Leandro Vieira, que também cuidaram de mim, me tendo como a 'caçula' da família. Eles sempre, de alguma forma, me aproximaram da Educação Física, pois lembro-me de quando me ensinavam as brincadeiras populares de forma lúdica. Mesmo me fazendo ser 'café com leite' para que eu não ficasse triste! Neste contexto, todos nós éramos muito felizes!

Ainda, agradeço a todos que fazem parte da família Amorim, assim

como a minha tia Zezé, que também me educou e a minha primeira professora do infantil 'Tia Suely', com quem convivo e tenho um carinho imenso até hoje!

À minha companheira das madrugadas, Nina, minha cachorrinha, que me dava carinho e atenção, sentando nos meus pés enquanto eu escrevia em casa, como quem dizia: "Força, você consegue!"

Aos meus queridos amigos que fazem parte do grupo 14 amigos e meio: Amanda, Karina, Rafa, Thalyta, Maruza, Clênio, Heitor, Alexandre, Cristiano e Thiago, que nas alegrias dos nossos encontros, tornaram o caminho menos árduo do que precisa ser!

Às minhas amigas de infância Cristiane, as duas Danieleles, Vanessa, Rebeca, Lilian e Hilda, que fizeram parte da minha história e do meu desenvolvimento como ser humano. Também ao lado das quais tive os meus primeiros momentos dançantes.

Também aponto aqui, meus agradecimentos a todos os amigos que fiz através da dança, que partiram do Balé Viva Pernambuco, em especial à Heloisa Felinto, Mercia, Anderson Henry, Walber Ferreira; do Balé Popular do Recife, em especial a minha primeira professora de dança Angélica Madureira e aos mestres fundadores do mesmo: André Madrureira e Angela Madureira; do Balé Cultural de Pernambuco, em especial a diretora Josy Caxiado, aos bailarinos/as Amanda Raely, Rebeca Lima, Paula Brasileiro, Jully Leopoldino, Diogo Ricarte, Renam Ramo, Huanna, Rafa e Tico. Com eles aprendi muito, dancei pelo mundo e vivi momentos inesquecíveis de imensa alegria e satisfação!

À Companhia Pernambucana de Sapateado e Dança de Salão, onde me apaixonei pela dança de salão através do meu amigo Luciano Oliveira; a toda equipe e produção do Quinteto Violado, da Banda Som da Terra e da equipe de Alcymar Monteiro, nas quais experienciei muitos momentos dançantes!

Aos amigos que adquiri ao longo dessa jornada de mestrado: Rafaelle Brito, Marcela Figueiredo, Samara Rúbia, Camila Fernanda, Paula Roberta, Izabella Gonçalves e Ketillyn Barbosa. Também a Thamires Izidoro, pelas contribuições na iniciação científica e ao meu amigo de longa data, Allan Delmiro. Obrigado pelas partilhas!

Aos meus inesquecíveis e eternos colegas de Graduação: Rodrigo Melo,

Eddo Moura, Gilson Pedro e Idson Fagner. Ainda rememoro os professores que marcaram minha história neste tempo: Roberta Granville (minha primeira inspiração da pesquisa em dança), Ana Luíza, Marcílio Souza Junior, Keyla Brandão e Rosa Idalina.

E ainda aos meus colegas de trabalho do Lubienska Centro Educacional (onde me apaixonei pela inclusão de Pessoas com deficiência) Colégio Visão, Unibra e, em especial, às minhas gestoras Karla, Lane e Iralice, do Colégio Decisão, que torceram pela minha carreira e vida acadêmica, desde os primeiros passos.

Não poderia deixar de agradecer a minha excelentíssima orientadora Dr.^a Livia Tenorio Brasileiro, pela atenção, paciência e orientação. Bem como às professoras Dr.^a Ana Rita Lorenzini e Dr.^a Adriana Gehres, por toda dedicação e contribuições que iniciaram antes mesmo do Mestrado até as avaliações que perduraram de forma significativa nesta pesquisa.

Por fim, a todos do Grupo Ethnos pelos momentos de troca de conhecimentos que me engrandeceram como professora e como pesquisadora. Que assim perdure!

Enfim, é isso! Obrigada!

Com carinho:

Eliana Vieira

RESUMO

O estudo tematiza a dança como conteúdo da Educação Física escolar na perspectiva da inclusão, apresentando como problema de pesquisa: Quais os limites e as possibilidades apresentadas nas intervenções pedagógicas, em processos de inclusão de estudantes com deficiência, no trato com o conteúdo dançam nas aulas de Educação Física? Para tal, delimita como objetivo geral: analisar os limites e as possibilidades de ensino do conteúdo dança no componente curricular Educação Física em classes regulares, na perspectiva da inclusão, em uma escola privada de Recife/PE. Que se desdobra nos objetivos específicos: reconhecer o processo de institucionalização da inclusão na educação brasileira; identificar a produção acadêmica sobre: inclusão - dança - Educação Física; analisar a prática pedagógica da Educação Física em uma escola privada da cidade de Recife/PE. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que se desenvolveu através de três fases, sendo: revisão da literatura, na qual discutimos sobre o percurso da inclusão na Educação e na Educação Física, considerando o modelo de sociedade vigente em nosso país; pesquisa bibliográfica, na qual dissertamos sobre as produções acadêmicas da área de Educação Física que tematizam os limites e as possibilidades do ensino da dança para pessoas com deficiência e; a pesquisa de campo, que se configurou como um estudo de caso (YIN, 2005). Sendo nosso caso uma turma de uma escola privada de Recife/PE que atua há 49 anos na perspectiva da inclusão. Foram sujeitos da pesquisa a professora de Educação Física da turma, os/as gestores/as pedagógicos e de Educação Física e a diretora pedagógica da escola, além dos educandos da turma selecionada para investigação. Neste processo recorreremos à entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1994) e a observação participante (LUDKE, 1986), tendo na análise de conteúdo do tipo categorial por temática a técnica para análise dos dados. Na revisão da literatura debatemos inicialmente sobre a inclusão na sociedade e, em seguida, adentramos nos campos mais específicos da Educação e da Educação Física, em busca do suporte teórico que embasou nossa pesquisa bibliográfica e nossa ida ao campo. Caminhando para a pesquisa bibliográfica, reconhecemos que os dados encontrados, nesta etapa, indicam lacunas epistemológicas nos estudos na área de dança na Educação Física Escolar, na perspectiva inclusiva. Os poucos estudos encontrados, na delimitação da investigação, apontam para a dança em uma configuração esportiva. Os dados da pesquisa de campo indicam que os sujeitos entrevistados demonstram conhecimento acerca do papel da escola na perspectiva da inclusão, bem como a professora reconhece o processo de diferenciação metodológica na prática pedagógica frente aos estudantes com deficiência, síndromes e transtornos do comportamento humano. A escola, por sua vez, proporciona formações continuadas e orientação pedagógica ao corpo docente e atendimento educacional especializado aos estudantes, aos professores e quando necessário, à família. Por fim, a escola ainda reconhece que apresenta dificuldades no trato da inclusão, buscando se qualificar na tentativa de superar as barreiras que concernem essa perspectiva. Nas observações de campo, foi possível identificar que os estudantes com

deficiência, síndromes e transtornos de comportamento participaram das aulas juntamente com os demais educandos. Neste processo, a professora utilizou-se de diferenciações nas estratégias metodológicas no ensino do conteúdo dança, proporcionando maior possibilidade de que o ensino-aprendizagem se dê com êxito. No entanto, no que diz respeito ao tempo pedagógico destinado a prática pedagógica com esse conteúdo, consideramos insuficiente para que o processo de apreensão do conhecimento aconteça com qualidade.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Física Escolar. Dança.

ABSTRACT

The study thematizes dance as a content of school physical education in the perspective of inclusion, presenting as a research problem: Which limits and possibilities presented in pedagogical interventions, in processes of inclusion of students with disabilities, in dealing with content dance in the classroom of Physical Education? To this end, it delimits as a general objective: to analyze the limits and possibilities of teaching dance content in the curriculum component Physical Education in regular classes, from the perspective of inclusion, in a private school in Recife / PE. That unfolds in the specific objectives: to recognize the process of institutionalization of inclusion in Brazilian education; identify the academic production about: inclusion - dance - Physical Education; to analyze the pedagogical practice of Physical Education in a private school in the city of Recife / PE. This is a qualitative study, which was developed through three stages, being: literature review, in which we discussed the course of inclusion in Education and Physical Education, considering the model of society in force in our country; a bibliographical research, in which we lectured on the academic productions of the Physical Education area that thematic the limits and the possibilities of the teaching of the dance for people with deficiency and; the field research, which was set up as a case study (YIN, 2005). Being our case a group from a private school in Recife / PE that has been working for 49 years in the perspective of inclusion. The physical education teacher of the class, the pedagogical and physical education managers and the pedagogical director of the school, as well as the students of the group selected for research, were subjects of the research. In this process we used the semi-structured interview (TRIVIÑOS, 1994) and the participant observation (LUDKE, 1986), having in the content analysis of the categorical type thematic the technique for data analysis. In the review of the literature, we initially debated about inclusion in society and then entered the more specific fields of Education and Physical Education in search of the theoretical support that supported our bibliographical research and our journey to the field. Moving to bibliographic research, we recognize that the data found, at this stage, indicate epistemological gaps in studies in the area of dance in the School Physical Education, in the inclusive perspective. The few studies found, in the delimitation of research, point to dance in a sports setting. Field survey data indicate that subjects interviewed demonstrate knowledge about the schools of the inclusion, as well as the teacher recognizes the process of methodological differentiation in the pedagogical practice facing students with disabilities, syndromes and disorders of human behavior. The school, in turn, provides continuing education and pedagogical guidance to faculty and specialized educational services to students, teachers and when necessary, the

family. Finally, the school still recognizes that it presents difficulties in the treatment of inclusion, seeking to qualify in an attempt to overcome the barrier that concern this perspective. In the field observations, it was possible to identify those students with disabilities, syndromes and behavior disorders participated in the classes together with the other students. In this process, the teacher used differentiations in the methodological strategies in the teaching of dance content, providing a greater possibility for teaching-learning to succeed. However, with regard to the pedagogical time destined to pedagogical practice with this content, we consider it insufficient for the process of seizure knowledge to happen with quality.

Keywords: Inclusion. Physical School Education. Dance.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ATs - Acompanhantes Terapêuticas
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CENESP - Centro Educacional de Educação Especial
CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa
CNS - Conselho Nacional de Saúde
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DACR - Dança Artística em Cadeira de Rodas
DP- Diretora Pedagógica
EC - Escola de campo
EDF - Educação Física Escolar
EFA - Educação Física Adaptada
ETHNÓS - Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física
FEF - Faculdade de Educação Física
GP- Gestora Pedagógica
GEDF- Gestora de Educação Física
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC - Iniciação Científica
ONU - Organização das Nações Unidas
PCD - Pessoas com deficiência
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PE - Pernambuco
PEA - Planejamento de Ensino Anual
PCPE - Parâmetros Curriculares de Pernambuco
PEDF- Professora de Educação Física
PEEF- Programa de Ensino da Educação Física
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
RBCE - Revista Brasileira de Ciências do Esporte

SNE - Sistema Nacional do Esporte

SOPE- Serviço de Orientação Pedagógica

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UCB - Universidade Católica de Brasília

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFES - Universidade Federal de Santa Maria

UNB - Universidade de Brasília

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

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UPE - Universidade de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Teses e Dissertações sobre a Dança – Inclusão – Educação Física – Delimitação 1 – 2018	44
Quadro 02 -	Teses e Dissertações sobre a Dança – Inclusão – Educação Física – Delimitação 2 – 2018	44
Quadro 03 -	Artigos sobre Dança – Inclusão – Educação Física – Delimitação 1 - 2017	45
Quadro 04 -	Artigos sobre Dança – Inclusão – Educação Física – Delimitação 2 – 2017	45
Quadro 05 -	Artigos sobre Dança – Inclusão – Educação Física – Delimitação Final – 2017	45
Quadro 06 -	Mapa de Produções sobre Dança – Inclusão – Educação Física – 2017	46
Quadro 07 -	Aplicação das Entrevistas – 2018	50
Quadro 08 -	Observação de Campo - 2018	51
Quadro 09 -	Quadro de preliminar de análise de conteúdo – Pesquisa Bibliográfica	52
Quadro 10 -	Quadro de preliminar de análise de conteúdo – Pesquisa de Campo	53
Quadro 11 -	Mapeamento das Teses e Dissertações e artigos – categorização das produções em Escolar e não Escolar	53
Quadro 12 -	Quadro categórico de Análise de conteúdo/Categoria Empírica – Dança e Inclusão - Pesquisa Bibliográfica	54
Quadro 13 -	Quadro categórico de Análise de conteúdo/Categoria Empírica – Dança e Inclusão - Pesquisa de Campo	55
Quadro 14 -	Quadro categórico de Análise de conteúdo/ Categoria Empírica – Educação Física e Inclusão - Pesquisa de Campo	56

SUMÁRIO

Introdução	16
Capítulo I	
Inclusão, Escola e Educação Física: de onde partimos	20
1.1 Inclusão/Exclusão na sociedade: um par dialético em questão.....	20
1.2 Inclusão social de Pessoas com deficiência sob o olhar da educação brasileira.....	27
1.3 Inclusão na escola para além da sala de aula.....	34
1.4 A Inclusão de Pessoas com deficiência na Educação Física Escolar.	38
Capítulo II	
Partilhando nossas escolhas	48
2.1 Caracterização da Pesquisa	48
2.1.1 Revisão da Literatura	49
2.1.2 Pesquisa Bibliográfica	49
2.1.3 Pesquisa de Campo	54
2.2 Tratamento dos dados: Análise de Conteúdo Categorical por Temática	59
2.3 Considerações Éticas	65
Capítulo III	
De onde se fala sobre Dança e Inclusão	66
3.1 Dança e Inclusão.....	67
3.1.1 Conceitos de dança.....	67
3.1.2 Ensino da dança.....	75
3.1.3 Contribuição da dança.....	82
Capítulo IV	
Do que ouvi, vi e refleti	87
4.1 Entrevistas	87
4.1.1 Educação Física e Inclusão.....	87
4.1.2 Dança e Inclusão.....	114
4.2 Dança na perspectiva inclusiva.....	129

4.2.1 Experiências da organização das aulas	129
4.2.2 A seleção do conteúdo e suas implicações na prática pedagógica	133
4.2.3 Experiências nas aulas e sua estruturação pedagógica	135
Nossos desafios e Nossos compromissos	144
Referências	150
Apêndices.....	157
Anexos	163

INTRODUÇÃO

Concordamos com Sasaki (2010), ao afirmar que a inclusão social constitui-se em uma ação bilateral na qual, as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam uma parceria para a efetivação de oportunidades para todos. Portanto, trata-se de um paradigma social de responsabilização pela exclusão na sociedade, que por longas datas ignorou a diversidade dos cidadãos, das mais variadas formas, nos quais cabem pessoas com deficiência, sendo esta a nossa centralidade.

Ao longo dos anos, é crescente o número de pessoas com alguma deficiência no nosso país, como demonstra os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no Censo Demográfico de 2010, sobre deficiência, onde

considerando a população residente no país, 23,9% possuíam pelo menos uma das deficiências investigadas: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. A prevalência da deficiência variou de acordo com a natureza delas. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população seguidas da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40% (BRASIL, 2010).

Ressaltamos que este cenário representa uma perspectiva acerca das PCD de modo geral no Brasil, pois a pesquisa não diferencia as deficiências em níveis de gravidade, o que acaba por dificultar o entendimento estatístico dos sujeitos que possuem deficiência e que realmente necessitam de atendimento educacional especializado, quando pensamos na escola.

No entanto, entendemos que a pesquisa, realizada na última década, traz dados significantes que nos permite pensar o quão premente se faz estudar políticas de inclusão em diversos seguimentos da sociedade, sobretudo no campo educacional. Nele, a Educação Física é considerada uma disciplina curricular obrigatória, que segundo o Coletivo de Autores (2012, p. 50) é:

[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma

área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.

Considerada como um dos conteúdos da Educação Física, a dança é uma expressão que representa diversos aspectos da vida do ser humano. Pode ser considerada como linguagem social que permite que o ser humano se comunique através da transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida tanto na religiosidade, no trabalho, bem como nos costumes e hábitos da saúde, da guerra, entre outros (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Neste contexto, a presente pesquisa apresenta como objeto de estudo a dança em processos inclusivos nas aulas de Educação Física Escolar.

A importância de investigar esse objeto urge da necessidade de analisar criticamente a diversidade social, no que concerne a deficiência e suas perspectivas ante os desafios educacionais da inclusão, vislumbrando a possibilidade de elencar argumentos teórico-metodológicos para qualificar o ensino do conteúdo dança nas aulas de Educação Física, em especial na intervenção pedagógica para Pessoas com deficiência (PCD)¹, nas classes regulares, permeado por uma educação que envolva a qualidade do ensino-aprendizagem, dando um passo à frente na tentativa de superar práticas pedagógicas excludentes e discursos inclusivos ultrapassados rumo à uma educação inclusiva pensada, discutida e qualificada.

Faz-se importante salientarmos que, durante toda a pesquisa, adotamos a primeira pessoa do plural por se tratar de um trabalho contínuo entre orientador e orientanda. No entanto, neste momento da introdução, foi utilizada a primeira pessoa do singular, por se tratar dos significados da escolha dessa temática, visto que relatamos a formação e a história de vida da orientanda.

Neste ínterim, o problema emergiu do anseio de qualificar a minha prática pedagógica, no trato com o conteúdo dança no componente curricular Educação Física, visto que venho a uma década trabalhando na perspectiva da inclusão nas classes especiais² e nas classes regulares de ensino na escola. O

¹ Recorremos à denominação de PCD, mas reconhecemos que há muitas alterações quanto ao uso de terminologias nos processos de inclusão. Tal discussão será tratada no capítulo: Inclusão/Exclusão na sociedade: um par dialético em questão.

² Nas Classes Especiais de uma escola de ensino regular “[...] o professor de educação especial utiliza-se de métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos

que possibilitou, ao longo da minha experiência profissional, trabalhar com as mais variadas limitações, em decorrências da diversidade de deficiências.

Deste modo, partindo das particularidades da prática pedagógica e ampliando os olhares para a escola, outras inquietações surgiram acerca da organização e das estratégias curriculares nas instituições de ensino em que atuei e que trabalho na atualidade, resultando na escolha de uma delas para a efetivação desta pesquisa, sendo esta uma escola que atende as PCD há 49 anos³.

Para tal, delimitamos nosso problema de pesquisa: Quais os limites e as possibilidades apresentadas nas intervenções pedagógicas, em processos de inclusão de estudantes com deficiência, no trato com o conteúdo dançam nas aulas de Educação Física?

Tal problema já está presente em estudos que vêm se dedicando a refletir sobre os processos educativos inclusivos, tais como: Mazzota (1982), Baptista et. al. (2006), Beyer (2006), Sassaki (2010), Januzzi (2012), Parra et al. (2012); e nos processos de inclusão a partir das aulas de Educação Física: Silva et al. (2008), Soler (2009), Falkenbach et al. (2010), Espirito Santo et al. (2012), Lorenzini et al. (2015), incluindo estudos sobre a relação dança/educação física/inclusão, a exemplo de: Laban (1978); Marques (1999), Santos, 2002-2003), Gehres (2005), Marques (2010), Barbosa (2011), Lopes (2011), Brasileiro (2012), Marques (2012), Boato (2013, 2014), Morais (2014) e Rigo (2016).

A partir daí, elencamos como objetivo geral: analisar os limites e as possibilidades de ensino do conteúdo dança no componente curricular Educação Física em classes regulares, na perspectiva da inclusão, em uma escola privada de Recife/PE.

especializados, conforme ciclo/série/etapa da Educação Básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum” (BRASIL, 2001, p. 53).

³ Esta escola hoje atende aproximadamente 100 estudantes com deficiência, síndromes e transtornos de comportamento humano. Vem sendo destaque em reportagens de jornais, revistas e programas de TV ao longo da sua trajetória. Como podemos perceber em uma matéria que trata do esporte como inclusão referente ao dia do autismo no Programa Globo Esporte. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/pe/videos/t/ultimos/v/projeto-usa-o-esporte-como-ferramenta-para-inclusao-social-de-criancas-com-autismo/4929568/>. Publicado em: Globo Esporte (02/04/2016).

Que pode ser expresso nos seguintes objetivos específicos: reconhecer o processo de institucionalização da inclusão na educação brasileira; identificar a produção acadêmica sobre: inclusão – dança - Educação Física; analisar a prática pedagógica da Educação Física em uma escola privada da cidade de Recife/PE.

Este estudo está organizado em quatro capítulos, sendo: o primeiro dedicado a revisão de literatura onde discutimos sobre o percurso da inclusão na Educação e na Educação física escolar, considerando a sociedade vigente; o segundo que trata do percurso metodológico deste estudo; o terceiro no qual apresentamos a pesquisa bibliográfica, na qual dissertamos sobre os limites e possibilidades do ensino da dança para pessoas com deficiência; e por fim o quarto que diz respeito à pesquisa de campo, que apresenta a análise dos dados colhidos do campo de uma escola privada em Recife/PE.

CAPÍTULO 1

INCLUSÃO, ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA: de onde partimos

Neste momento inicial buscamos elucidar os principais conceitos que serão balizadores de nossa discussão temática, partindo da concepção de que ao tratar inclusão social estamos fazendo uma discussão a partir do conceito de exclusão social. Neste sentido, este capítulo se dedica a analisar as dimensões da exclusão e inclusão na sociedade, fazendo uma incursão posterior sobre a inclusão no campo da educação e finalizando com a discussão dos processos de inclusão nas aulas de Educação Física.

1.1 Inclusão/exclusão na sociedade: um par dialético em questão

Iniciamos este tópico, situando o atual sistema econômico da sociedade brasileira, o Capitalismo, que tem como característica central a divisão de classes sociais, que se materializa na exclusão de uns em detrimento da manutenção do poder de outros. Este sistema influencia diretamente a estruturação do sistema educacional que sofre intencionalidades advindas deste modo de organização social.

Para Saviani (2012) enquanto que alguns grupos entendem a educação como um instrumento de equalização social, outros grupos de base crítica, entende ser a educação um instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização, já que a sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural escolar.

Esta afirmação se refere às teorias críticas que concebem a sociedade como sendo essencialmente balizada por classes antagônicas, marcadas pelas condições de modo de produção material, que se relacionam a base de força (SAVIANI, 2012). Esse sistema condiz com a escola seletiva, individualista e excludente, à medida que fica à mercê da estrutura socioeconômica que determina o fenômeno educacional brasileiro.

Neste contexto, a desigualdade social vem se instalando ao longo das décadas, fruto do desequilíbrio de oportunidades e qualidade de ensino.

Portanto buscamos um ensino que oportunize a todos o acesso ao conhecimento sistematizado, acumulado historicamente pela humanidade que ainda é favorável e necessário às novas gerações fazendo-as avançar na direção da emancipação social.

Diante da necessidade de mudança, nasce a perspectiva da inclusão social, na tentativa de trazer de volta ou de ofertar, os direitos sociais negados aos marginalizados, aos oprimidos, aos segregados, a exemplo do direito à educação, moradia, saúde, emprego, lazer, alimentação, tecnologia, entre outros.

No entanto, para compreender melhor este conceito, será necessário ampliarmos nossa discussão para o seu par dialético - exclusão social, no qual emergiram as necessidades políticas, econômicas, culturais e assistenciais de se incluir.

Fazendo uma análise da exclusão na sociedade brasileira, identificamos que há fortes traços históricos oriundos do período escravocrata, no qual os negros/escravos, desde a sua infância, trabalhavam para manter as classes abastadas, compostas por famílias brancas/senhores. Reconhecemos que

Até a promulgação da Lei do Ventre Livre, os filhos dos escravos eram propriedade dos senhores. Quando sobreviviam aos primeiros anos de vida, moravam nas senzalas numa grande coletividade, trabalhando desde pequenos, inicialmente acompanhando as mães e depois de forma independente (CORSINO, 2003, p. 21).

Com a abolição da escravatura, acreditava-se que a mesma seria um marco da libertação e melhora da qualidade de vida dos negros, bem como a superação das desigualdades sociais, no entanto essa precária condição de vida se agravou, “responsável por levar à periferia dos grandes centros urbanos uma grande quantidade de ex-escravos desempregados, crianças e adultos em busca de “biscuites” ou “bicos” para sobreviverem” (CORSINO, 2003, p. 21).

Neste sentido, Gentili e Alencar (2001, p. 33), explicita que “a naturalização do infortúnio vivido por muitos, nunca é produto de causas naturais. Trata-se de uma construção histórica, ideológica, discursiva, moral. Uma construção que tende a se sobrepor ao olha cotidiano”.

Deste modo, reconhecemos que a exclusão social no nosso país tem vestígios históricos, nos quais há desigualdades de diversas ordens (biológicos, raciais, familiares, culturais, entre outros), e que ainda não foram superados na atualidade. Estes problemas costumam enraizar-se, por tornar-se, ao longo do tempo, algo naturalizado por parte da população. Neste sentido,

A exclusão se normaliza e, quando isso acontece, acaba se naturalizando. Deixa de ser um “problema” para ser apenas um “dado”. Um dado que em sua trivialidade, faz com que nos acostumamos com sua presença [...] em nossas sociedades fragmentadas, os excluídos devem se acostumar à exclusão: Os não excluídos também. Assim a exclusão desaparece no silêncio dos que sofrem e no dos que ignoram... ou a temem (GENTILI; ALENCAR, 2001, p.30).

Falar de exclusão social é tratar da invisibilidade social, pois muitos são os cidadãos que se tornam transparentes sob a nossa ótica, como meninos de rua, sem-teto, índios, negros e PCD. Este cenário se dá devido à aceitação da população, que ocupam os lugares dos incluídos, e que assumem uma posição de indiferença e/ou normalidade.

Freire (2011, p. 47) aborda os excluídos como oprimidos, afirmando que estes cidadãos sofrem uma dualidade alojada nos eu interior. Descobrem que não são livres e ao mesmo tempo em que querem ser, receiam ser. “São eles e ao mesmo tempo são os outros inseridos neles, não superando assim a sua consciência opressora”. Entendendo que

[...] os oprimidos, em vez de buscar sua libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores [...] não queremos dizer que, os oprimidos, neste caso, não se saibam oprimidos. O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora (FREIRE, 2011, p. 44).

Diante disto, o sistema de ensino precisa superar a sua matriz opressora entranhada na natureza da escola capitalista com vistas a uma escola que pense, dialogue e reflita sobre as questões que a circundam, influenciam e são influenciadas por ela. Deste modo, “o diálogo crítico e libertador tem que ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua

libertação” (FREIRE, 2011, p. 72), mas um diálogo consciente e repleto de conhecimento histórico e cultural.

Para Soler (2009) é inaceitável, após a chegada do novo milênio, ainda termos no mundo mais de 113 milhões de crianças fora das escolas, 880 milhões de adultos analfabetos, discriminação sexual contra a mulher, exclusão das PCD e valores acentuados aos mais hábeis em detrimento dos menos hábeis.

Diante deste panorama, percebemos que a exclusão social se estende a diversos segmentos da sociedade. E, nesta pesquisa, pretendemos discutir sobre a exclusão relacionada às PCD na escola, reconhecendo que está se dá em diversos campos, tais como educação, saúde, trabalho, lazer, transporte, dentre outros, visto que a inclusão direcionada a este público é um dos desafios ainda presente em nossa sociedade.

Segundo Parra et al. (2012), a inclusão é um processo de transformação que pode ser grande ou pequeno, de limites diferentes, que parte dos indivíduos. Por meio desse processo, dar-se condições à sociedade de se preparar para incluir, todos os cidadãos, sem exceção.

Para além deste olhar, entendemos que a inclusão se torna um processo de responsabilização perante a exclusão social. Logo, a inclusão adentra nas dimensões do mercado de trabalho, no esporte, no turismo, no lazer, nas artes, na cultura, na religião, além da educação. Em todas essas áreas, há de se criar políticas de diferenciações, que são modificações feitas para atender a todos os cidadãos independentes das suas peculiaridades em termos, estruturais, econômicas, políticas, sociais, entre outras, para atender os excluídos de modo geral.

Neste sentido, vale ressaltar que os termos diferenciação e adaptação se distinguem e serão discutidos mais adiante, no tópico: “Inclusão social de Pessoas com deficiência sob o olhar da educação”.

Antes de adentrarmos na discussão mais específica sobre as PCD, torna-se necessário destacar que lugar, na sociedade, estas pessoas ditas ocupando. Neste sentido, muito se fala em respeito às diferenças, no entanto faz-se necessário pensar no respeito à diversidade, que ultrapassa a ideia de

ser desigual e sim ao que Goellner (2010, p.72) vai chamar de “marcadores identitários”. A autora alerta para o fato de que

Na agenda política e pedagógica de muitos projetos educacionais, o termo diversidade tornou-se lugar-comum. Sob essa denominação agrupam-se perspectivas inclusivas orientadas pelo reconhecimento de que os sujeitos são diferentes não apenas porque pertencem a classes sociais distintas, mas, sobretudo, porque produzidos também a partir de outros marcadores identitários, tais como gênero, geração, raça/etnia, sexualidade, capacidade física, entre outros [...] em nome desses marcadores identitários, muitos sujeitos têm sido excluídos de vários direitos sociais, inclusive o acesso e a permanência ao esporte e ao lazer.

Deste modo, percebe-se que a inclusão social, não se refere apenas aos que apresentam alguma deficiência, transtornos de comportamento ou superdotação, mas também aqueles que são excluídos da sociedade por etnia, religião, gênero, idade, opção sexual, classe social, entre outras.

Sendo assim, a exclusão social se expressa em como a sociedade e cada cultura percebem os cidadãos e suas identidades multifacetadas, incluindo-se as PCD, que é a nossa centralidade neste estudo. Visto que, muitas delas são consideradas inválidas e incapazes, sendo impedidas de se perceberem como membros sociais, ficando a mercê da caridade, da paciência e da aceitação de outros (PARRA et al.,2012). Essa percepção dos não deficientes para com as PCD, é fruto de um processo histórico-cultural da sociedade como um todo.

Diante do exposto, percebe-se que são muitas as barreiras encontradas pelas PCD, tais como no plano dos atendimentos específicos: há falta de infraestrutura, ambientes muito pequenos, não diferenciados e superlotados, que são comuns na área de saúde. No mercado de trabalho, existem poucas vagas e oportunidades, preconceitos, instabilidade empregatícia, além dos salários bem menores do que de seus colegas de profissão que não têm deficiência.

Segundo Parra et al. (2012) nas áreas de lazer, esporte, cultura e transportes, a acessibilidade é inexistente e os projetos são limitados, não atingindo todos os tipos de necessidades.

Apesar do precário cenário explanado no parágrafo anterior, reconhecemos que há políticas públicas vêm sendo criadas ao longo dos anos na tentativa de equalizar os direitos sociais em prol da PCD. A exemplo do exposto, a Lei Brasileira de Inclusão- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, prescrita no Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2017, defende o direito à não discriminação, à vida, à habilitação e reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, ao transporte, a tecnologia assistida, a participação na vida pública e política, inclusive à cultura, esporte, turismo e lazer, entre outros.

Nesta lei, destacamos o direito à acessibilidade, presente no Art. 53, conceituado como o “direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2017, p.100), visto que sem este, o alcance dos demais direitos pode se tornar ainda mais limitado.

Ao almejarmos uma sociedade que atue na perspectiva da inclusão, devemos também atentar para a terminologia adequada, visto que existiu e ainda percorre uma polissemia da palavra “deficiência”.

Historicamente, muitas foram as formas pelas quais perpassaram a “deficiência”, que se encontra no *lócus* de discussão entre o que é, quem é e como se conceitua ou classifica.

Com outro olhar, apesar de reconhecermos que a exclusão social nasce do percurso social, histórico e cultural da sociedade brasileira, como trazidos por nós a partir de Sasaki (2003) e de Saviani (2012) não podemos deixar de reconhecer que há uma forma mais usual de narrar este processo. Nesta, a PCD perpassou instâncias médicas, terapêuticas, religiosas e educacionais em busca de algo que justificasse essa diversidade genética, anatômica e/ou comportamental. Parra et al. (2012, p. 33), afirma que

A deficiência já foi tratada como um problema da pessoa, como um fenômeno relacionado à doença, como uma crença religiosa, na qual a pessoa era dominada pelo demônio e cuja responsabilidade sobre essa pessoa cabia a seus familiares ou a entidades especiais. Estes atos discriminatórios levavam as PNE a se esconderem em suas casas, sendo privadas de desenvolver-se enquanto cidadão, perante a sociedade.

Diante desta colocação, pensando o sujeito com deficiência na sociedade, podemos dizer que estes atos ocorrem, em menor escala, até os dias atuais e que os preconceitos muitas vezes iniciam no próprio lar, pelos próprios familiares, que temem os julgamentos da sociedade e preferem privá-los de se “expor” nos espaços sociais. Este processo de desenvolvimento, também, por vezes, é retardado pela superproteção da família, que antes havia negado o acesso ao conhecimento e hoje o liberta, porém com cautela ainda excessiva.

No Decreto n. 1.744, 8 de dezembro de 1995, um cidadão para ser considerado deficiente deve apresentar como característica a incapacidade para a vida independente e para o trabalho, em razão de lesões irreversíveis de natureza genética, congênitas ou adquiridas, que impeçam o desempenho das atividades da vida cotidiana e do trabalho (DINIZ; SQUINCA; MEDEIROS, 2007). Dentro de uma ‘normalidade social’, padrões estéticos, comportamentais, atitudinais são criados, limitando a inserção das PCD na sociedade e direcionando olhares discriminatórios para estes cidadãos.

Em busca de uma nomenclatura ideal, Sassaki (2003) faz um percurso histórico/cronológico de como os diversos termos relacionados às PCD foram mudando com o passar do tempo, até se chegará terminologia atual.

Ao longo dos tempos, as PCD já foram denominadas por termos como “inválidos”, “defeituosos”, “excepcionais”, “pessoas com deficiência”, “pessoas portadoras de deficiência”, e até os dias atuais pessoas com necessidades especiais. Este último surgiu primeiramente para substituir o termo “pessoas com deficiência”, mas depois ganhou um significado próprio, passando a se referir não apenas a esses cidadãos, mas também aos superdotados, pessoas com transtornos de desenvolvimento, idosos, pessoas com mobilidade reduzida, gestantes, entre outros. Assim surgiram expressões como crianças especiais, alunos especiais, pacientes especiais, numa tentativa de amenizar a contundência da palavra “deficiente”.

Em 1994, a Declaração de Salamanca⁴ passou a utilizar o termo “pessoas com deficiência”, preconizando a educação inclusiva para todos.

⁴ Documento elaborado pelos delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca,

Recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, presente no Estatuto da pessoa com deficiência (2017) também aderiu a esta terminologia, reconhecendo que

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2017, p. 21).

Neste íterim, a década de 1990 foi marcada por eventos mundiais liderados por “pessoas com deficiência”. Este termo passou a ser aderido por adeptos e pelos próprios cidadãos que estão incluídos como deficientes. Dentre os princípios básicos para a escolha desta nomenclatura estão: não camuflar a deficiência, não se falso consolar, mostrar com dignidade a realidade da deficiência, valorizar a diversidade e as necessidades decorrentes da mesma.

O sentido da escolha deste termo está em fazer com que a população tenha o discernimento de entender que estes cidadãos não são “portadores” de uma deficiência, eles têm deficiência e essa é a sua condição de vida, inata, adquirida, o que não os impede de ter a sua importância na sociedade. Assim, o significado de “portar” está atribuído a levar, carregar, conduzir algo, o que não vem ao caso.

Sendo assim, utilizaremos a nomenclatura PCD para tratar os cidadãos que tem alguma deficiência, seja ela motora ou cognitiva, sendo o foco deste estudo investigá-las no ambiente escolar.

1.2 Inclusão social de Pessoas com deficiência sob o olhar da Educação

A partir de Souza Junior (2014) reconhecemos que ao procurarmos estudos que investiguem o passado, criamos elementos que nos trarão entendimento de manifestações ocorridas no presente, deste modo nos ajuda a

Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmando o compromisso da população mundial para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de providenciar uma educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossando a Estrutura de Ação em Educação Especial (UNESCO, 1994).

formular argumentos atuais e assim contribuir com a construção do futuro. No entanto, não buscamos nos estudos históricos a verdade, procuramos identificar evidências que nos referencie diante da análise da trajetória de nosso problema de estudo.

Segundo Silva, Seabra Junior e Araújo (2008), os egípcios acreditavam que as deficiências físicas e mentais eram provocadas por maus espíritos ou pecados de vidas anteriores, já os gregos, por sua vez, aceitavam a deficiência adquirida, mas não a congênita, logo crianças que nascessem com deformidades deveriam ser eliminadas por seus pais ou abandonadas em lugares considerados sagrados, como florestas, rios e cavernas, podendo sobreviver ou não, pois estas pessoas não estavam aptas a atividades corporais, visto que seus corpos eram defeituosos ou incapazes. Estas afirmações surgiram de forma hipotética emergidas de registros feitos em cavernas, onde há desenhos de pessoas sem partes do seu corpo, descobertas pela área da arqueologia.

Partindo para a história na institucionalização das PCD no Brasil na perspectiva inclusiva, as primeiras tentativas ocorreram de forma assistencialista, na qual as pessoas com deficiência eram vistas como doentes que necessitavam da prática do “cuidar”, sem que as mesmas pudessem se desenvolver como ser humano e ampliar/compreender o conhecimento/mundo e os conhecimentos pedagógicos.

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiência e/ou com outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social e individual. É sabido que a sociedade sempre foi (...) levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa com deficiência, bastaria prover-lhe algum, tipo de serviço para solucioná-lo (SASSAKI, 2010, p.29).

Segundo Januzzi (2012), as Santas Casas de Misericórdia também contribuíram para este processo, quando distribuía esmolas aos pobres e doentes e, mais adiante, começaram a abrigar crianças abandonadas, das quais algumas traziam “defeitos” físicos ou mentais. Inicialmente, apenas os abrigavam e posteriormente começaram a oferecer algum tipo de educação.

Mais adiante, a ideia da “escola primária e gratuita para todos” foi discutido na Constituição de 1824, que perpetuou no Brasil em 15 de outubro de 1827 na Lei orgânica do Ensino Primário, resultante na escola de primeiras letras. Nesta proposta a criança deficiente no Brasil, não foi debatida, por conta das poucas manifestações acerca do tema (JANUZZI, 2012).

Registra-se que em 1854 foi criado o Instituto de Meninos Cegos e alguns anos depois o Instituto dos Surdos-Mudos, ambos inspirados em escritores, educadores e médicos franceses, que ao chegarem ao Brasil trouxeram consigo suas experiências bem-sucedidas no exterior.

Será em 1973, como a criação do Centro Educacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão de política educacional da área, no qual o Instituto Brasileiro de Cegos e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, assim chamados na época, fizeram parceria e ganharam força à medida que a verba destinada a estes órgãos aumentava (JANUZZI, 2012).

Dialogando com os marcos históricos, aqui destacados, e outros que ainda estarão por vir, apresentamos diversas correntes em defesa da educação para as PCD, que foram, e ainda são, foco de discussões diante deste tema, como a Integração social, a Normalização, o *Mainstreaming* e a Inclusão social.

O tema da Integração social surgiu para combater a prática da exclusão social, visto que antes as PCD eram vistas como incapazes para trabalhar. A ideia era prover, dentro das instituições, todos os serviços possíveis para este público, já que a sociedade não aceitava receber pessoas com deficiência nos serviços existentes na comunidade. Na década de 1960, surgiram muitas instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação e de reabilitação, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais (SASSAKI, 2010).

O tema da Normalização tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência, principalmente a que apresentava déficit mental, tinha o direito de experimentar modos e estilos de vida comum à cultura na qual o cidadão estava inserido. Na década de 1970, esta prática passou a significar um processo de criação, nas instituições, de espaços mais parecidos possíveis com os vivenciados pela população em geral (SASSAKI, 2010).

Na década de 1980, na tentativa de avançar na perspectiva da integração, na área da educação especial, surge o *Mainstreaming*, que significa levar as PCD o mais perto possível dos avanços educacionais da comunidade em geral, nela os mesmos poderiam estar com os outros da classe regular, em disciplinas específicas como Artes, Educação Física, Música, entre outras. No entanto, existiram muitas críticas porque as PCD eram colocadas em várias salas diferentes e nunca pertenciam realmente a uma turma. Fazendo surgir então, o polo central deste estudo, que é a Inclusão social (SASSAKI, 2010).

Para Baptista et al. (2006), a Educação Inclusiva nasce de uma proposta institucional ao longo dos anos de 1990, tendo seu marco de discussões em dois encontros internacionais: a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990; e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca na Espanha, da qual originou-se o importante documento denominado de Declaração de Salamanca. Tal documento caracteriza-se como

um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fenômeno das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente as diferenças do alunado (BAPTISTA et al., 2006, p. 73).

No cenário atual a inclusão não vem apenas para superar as vertentes anteriores, mas também para, a partir destas, encontrar novos caminhos para que as PCD possam usufruir, de maneira eficaz, do sistema educacional e social como um todo.

Nesta perspectiva é apresentado um maior poder de transformação da realidade, no qual o enfoque agora não é mais a “deficiência” que o cidadão apresenta e sim as instituições de ensino. Logo, diante das lutas que ocorreram em defesa da Inclusão escolar, se pensa em uma reestruturação do ensino regular.

Em memória desta trajetória, citamos aqui alguns documentos de políticas públicas de Inclusão que foram marcantes, como: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Política Nacional de Educação Especial na

perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (BRASIL, 2013) e a Lei 13.146 denominada de Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência-Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2017).

Esse movimento teve como marco histórico mundial, como já citado anteriormente, a Declaração de Salamanca (1994), na qual aponta que a Inclusão

[...] em vez de focalizar na deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como a escola e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (UNESCO, 1994, p. 12).

Segundo, a Lei nº 12.796:

entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, Art. 58).

Esta modalidade se diferencia da Educação Inclusiva que é

um paradigma educacional “fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5).

Apesar de ser diferentes, ambas se complementam, pois, a Educação Especial é uma modalidade necessária, constituinte da proposta pedagógica da escola, e que trabalha em articulação com o ensino regular, contribuindo com a perspectiva da Educação Inclusiva.

Esta modalidade atua na identificação de necessidades e na elaboração de plano de atendimento aos estudantes, na produção de materiais pedagógicos diferenciados, como transcrever, ampliar, gravar, também na

aquisição de softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliários, entre outros. Além disso, orienta a família e aos professores e promove formação continuada para o corpo docente da escola.

Perpetuando este entendimento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) deixa claro o seu objetivo que é

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

Como exposto acima, o público-alvo da Educação Especial que concerne a Educação Inclusiva não são apenas estudantes com deficiência, que compreendem os que apresentam impedimentos, em longo prazo, de natureza física, intelectual e/ou sensorial, mas também os estudantes

com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p. 15).

Deixamos claro que as categorizações do público-alvo não se esgotam nelas mesmas. As pessoas se modificam ou são modificadas pelos contextos que estão inseridas. Logo, essa dinâmica demanda de uma ação pedagógica conjunta entre família-escola-estudantes em busca de um ensino-aprendizagem de qualidade para todos.

A recente Lei brasileira de inclusão da Pessoa com deficiência - Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2017, p. 81), apresenta em seu art. 28,

correspondente ao Direito à Educação, que o poder público e privado incube-se de criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um

projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e exercício de sua autonomia.

Entende-se por Atendimento Educacional Especializado - AEE, um serviço da Educação Especial que perpassa toda a Educação Básica e o Ensino Superior, que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.16). Consiste em um serviço complementar e/ou suplementar à formação dos estudantes, buscando a sua independência tanto no espaço escolar como fora dela.

Entendemos por educação um lugar no qual a finalidade

[...]consiste em criar condições que favoreçam a construção da postura do ser humano na e com a sociedade, possibilitando-lhe entender e explicar a realidade, enfrentar os problemas do dia-a-dia, tomar decisões, pôr-se criticamente diante da realidade e intervir para transformá-la e transformar a si mesmo, enquanto sujeito histórico, crítico e criador (LORENZINI et al., 2015, p. 22).

Deste modo, historicamente, este lugar ocupa a função digna de mediar os conhecimentos científicos sistematizados e elaborados pela humanidade ao longo dos tempos. Logo, sendo estes conhecimentos necessários para emancipação social, a escola precisa apresentar-se de forma que reconheça os sujeitos sociais e sua diversidade. Portanto, o aparelho educacional brasileiro visto a ser intencionalmente pensado para a manutenção da escola seletiva, anseia por mudança em direção à igualdade social.

Sendo assim, a educação inclusiva não está finalizada, mas sim em processo de consolidação. Os atores que compõem a escola (estudantes, professores, gestores, funcionários, familiares) devem se conscientizar desta ação e não apenas agir por obrigatoriedade.

Além disso, apesar dos avanços, ocasionados por estes dispositivos legais, filosóficos e políticos as políticas públicas educacionais brasileiras precisam se materializar, superando as barreiras ocasionadas pelo sistema econômico e converter-se em caminhos éticos-políticos consistentes em igualdade para todos na realidade escolar.

1.3 Inclusão na escola para além da sala de aula

Existem algumas inquietações de ordem sociológica ao pensar sobre a inclusão: “O sujeito está incluído/excluído sempre? Ou ele sempre não fará parte de algo? O sujeito está incluído/excluído de que forma? A forma como ele percebe/constrói a sua inclusão é a forma como outros percebem que ele está incluído?” (LORENZINI et al.,2015, p.33).

A partir das discussões iniciadas no tópico anterior e das indagações descritas acima, reconhecemos os esforços pedagógicos advindos das perspectivas inclusivas ao longo da história, que vem refletindo de forma positiva nas instituições de ensino, modificando-se para incluir as PCD e constituindo cada vez mais classes regulares compostas de estudantes com e sem deficiência.

No entanto, sentimos a necessidade de abordar a inclusão para além da sala de aula, pois ao defendermos a Inclusão como uma perspectiva de ensino, devemos ampliar os nossos olhares para os estudantes que precisam ocupar o seu lugar por direito na escola, mas não apresentam condições cognitiva, social e cronológica de estar numa classe regular de ensino.

Cognitiva porque muitos estudantes possuem deficiências intelectuais severas permanentes e/ou degenerativas que não os permitem acompanhar os mesmos conhecimentos que os outros estudantes. E que ainda que seus ensinamentos sejam diferenciados, sua deficiência de grau avançado é um fator limitante do seu avanço no processo de ensino-aprendizagem.

Social porque muitos destes sujeitos possuem dificuldades extremas de socialização, dificuldades no cumprimento de regras, necessitando de apoio pedagógico altamente específico e de uma equipe multidisciplinar. Além disso, sua rotina carece de ser diferenciada dos outros estudantes.

Cronológica porque, em muitos casos, esses estudantes têm idades cronológicas mais avançadas que os outros, necessitando estarem em turmas com estudantes de faixa etária mais próxima a deles, como ocorre na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a Lei nº 12.796 em seu Art. 37assevera que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Faz-se necessário deixar claro que a idade cronológica, nestes casos, não está necessariamente associada à idade biológica, pois muitas PCD são adultas e têm maturidade de desenvolvimento inferior sua idade, em alguns casos com comportamentos infantis.

Neste sentido, apesar da Lei de nº 12.796 em seu Art. 59 apontar que a Educação Especial necessite ter um nível de terminalidade aos estudantes da Educação Básica, muitas PCD, em idade avançada, permanecem na escola por um longo período de tempo, devido à falta ou precariedade de outros espaços terapêuticos e educacionais fora da escola.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 2013).

Portanto, o olhar diante desses estudantes não pode ser homogêneo, inocente, tampouco utópico, quando nos referimos a défices cognitivos mais graves, a exemplo das deficiências cognitivas severas degenerativas e/ou permanentes. Sendo assim

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um desafio porque confronta o (pretense) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversa. E isto inquieta e desafia os professores em geral (BAPTISTA et al., 2006, p. 81).

Diante do exposto, há de haver um projeto de Educação Inclusiva, no qual reconheça que

Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem. Por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as intenções e esforços pedagógicos não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem, por apresentarem, exatamente, necessidades educacionais especiais que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender (BEYER, 2006, p. 62).

Complementamos o pensamento do autor, enfatizando que estamos nos referindo aqui a PCD cognitivas severas. Logo, deixemos claro que somos defensores sim da inclusão de PCD nas classes regulares, pois uma das funções da Inclusão é propiciar a ampliação do acesso às classes comuns, entendendo que a escola precisa diferenciar-se para que essa inclusão seja bem-sucedida, assim como problematizamos anteriormente.

Portanto, os estudantes precisam e devem aprender juntos, no entanto, estarem em uma mesma sala de aula não pode ser a única forma de incluir, visto que a inclusão é uma perspectiva de ensino e não uma ação de 'inserir algo em algum lugar'. Precisamos pensar na diversidade das deficiências em seus diferentes níveis, bem como no processo de ensino-aprendizagem diverso e nas diversas funções da escola.

Nesta perspectiva Roldão (2003), em estudos em países europeus, chama atenção para a 'massificação escolar', que não superou a matriz uniformizadora 'todos como se fossem um', ocasionada pela transformação do cenário escolar em incluir todos os estudantes em classes regulares sem respeitar as suas peculiaridades e necessidades educacionais.

A partir destas inquietações, buscamos na literatura respostas para qual o lugar que as PCD cognitivas severas permanentes e/o degenerativas devem ocupar na escola.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) na organização dos sistemas de ensino o atendimento ao estudante que apresenta necessidades educacionais especiais, nas quais englobam-se não apenas PCD, mas também aqueles que apresentam síndromes, transtornos e superdotação.

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2001, p. 11-12).

Logo, fica claro que em algumas instituições educacionais proverá de classes especiais, que buscará diante da comunidade escolar currículos diferenciados apropriados para este seguimento. Estes currículos constituem-se de atividades básicas, relacionadas aos cuidados da vida diária, os cuidados pessoais, a independência, ao relacionamento interpessoal e ao desenvolvimento multissensorial e funcional (BRASIL, 1998).

As classes especiais estão previstas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), quando diz que

Classe especial pode ser organizada para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos, de alunos surdos, de alunos que apresentam condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e de alunos que apresentam casos graves de deficiência mental ou múltipla. Pode ser utilizada principalmente [...] quando se detectar, grande defasagem/série; quando faltarem, ao aluno, experiências escolares anteriores, dificultando o desenvolvimento do currículo em classe comum (BRASIL, 2001, p. 53).

A Lei de nº 12.796 também se posiciona em seu Art.58§ 2º quando defende que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2013).

Vale salientar que as classes especiais serão ofertadas quando extrapoladas as tentativas de inclusão dos estudantes com deficiência e/ou transtornos de aprendizagem nas classes regulares de ensino. Portanto, não compreende a fase da Educação infantil.

Deste modo, na Educação Infantil, é primordial que estes estudantes estejam convivendo e aprendendo junto com as crianças sem deficiência, pois estas se encontram na fase inicial de desenvolvimento de suas capacidades e habilidades e ainda estão por constituir sua maturação.

Neste sentido, a Lei de nº 12.796 no Art. 58§ 3º afirma que “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a cinco anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 2013).

Diante de todo o exposto, temos em mente que Inclusão não é levar as crianças às classes comuns desprovidas de um professor especializado; ignorar as particularidades dos estudantes; fazer os estudantes seguirem um processo único de ensino-aprendizagem, em tempo e iguais e para todas as idades; acreditar que o ensino irá se dá sem suporte técnico especializado; extinguir o atendimento educacional especializado antes do tempo; tampouco extinguir as classes especiais para aqueles que necessitarem.

Sendo assim, a inclusão é um processo constante, inacabado que precisa ser repensado a todo o momento. Por sua vez, a escola é um dos espaços que visa materializar essa inclusão, que deve estar ao alcance de todos, atendendo aos direitos dos estudantes de terem acesso a uma educação de qualidade, mais próxima possível do ensino regular, no entanto oferecendo outros ambientes educativos flexíveis especializados, visando o ensino-aprendizagem dos estudantes e o seu desenvolvimento integral como objetivos centrais.

1.4 A Inclusão de Pessoas com deficiência na Educação Física Escolar

Iniciamos aqui a contextualização da deficiência relacionada a este campo de conhecimento, que se dará através do estudo da sua evolução histórica a partir do olhar de diferentes concepções de ensino que orientaram o currículo, a prática pedagógica, bem como as relações existentes entre elas com a proposta da Inclusão ao longo de décadas até os dias atuais.

Dando continuidade a esse raciocínio, dialogamos com diversos autores que culminam no pensamento de Rechineli, Porto e Moreira (2008) que trazem um panorama das concepções na Educação Física escolar, apresentando em uma linha do tempo, as características que permeiam acerca do par dialético da Exclusão-Inclusão social nesta trajetória.

Dentre as diversas proposições teóricas existentes, selecionamos para esta análise, as concepções Higienista, Militarista, Desenvolvimentista,

Construtivista, Sistêmica, Promoção da Saúde, Crítico-superadora e a baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

Localizamos que o surgimento da Educação Física na escola brasileira se deu na década de 1920, que antes se denominava Ginástica, era baseado na perspectiva do higienismo e, na qual a preocupação central era com os hábitos da higiene e saúde, valorizando o desempenho físico e moral, a partir do exercício (DARIDO; RANGEL, 2005).

Ancorada nesta perspectiva, a concepção Militarista, tinha a proposta de tornar a juventude mais sadia para que pudesse atuar na defesa e no desenvolvimento do país, através de um corpo perfeito.

Na intenção de promover um modelo de Educação Física mais técnico, instrumental e procedimental, nas décadas de 1950, 1960 e 1970 foi introduzido no Brasil o método Desportivo Generalizado, sob a concepção Tecnicista que ainda trazia traços militaristas (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008).

É nesta fase da história que fatores tais como o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos (DARIDO, 2004, p. 7).

Nestas concepções, ficam evidentes os aspectos de exclusão das PCD e dos menos habilidosos das aulas de Educação Física, pois os mesmos não se encaixavam nos padrões pré-estabelecidos por estas concepções de ensino, visto os padrões seletistas das mesmas, nas quais os corpos dos estudantes tinham que se enquadrar nas suas expectativas e não o contrário.

A posteriori, no final da década de 1970, a Educação Física acompanhou mudanças políticas, sociais e econômicas no país, que incluíram perspectivas distintas de educação, obtendo diferentes entendimentos sobre o corpo e as práticas corporais. A partir de então, muitas concepções referenciaram os currículos e a prática pedagógica dos professores. Surgem assim, os movimentos renovadores, buscando romper com o modelo

mecanicista, esportivista e tradicional, visto até momento (DARIDO; RANGEL, 2005).

Na década de 1980 nasce a concepção Desenvolvimentista, preconizando que todo processo educativo deve atender qualitativamente as necessidades biológicas, psicológicas e sociais das crianças de quatro a quatorze anos de idade. Nota-se que essa concepção se preocupa em proporcionar condições adequadas para que o estudante desenvolva suas capacidades e habilidades motoras de acordo com suas particularidades físicas e cognitivas.

Buscamos apoio em Souza Junior (2005) que ao citar Tani (1988), revela que esta concepção motiva-se nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem motora, na qual preocupa-se com a hierarquização a partir de uma sequência normal no tratamento dos conteúdos de ensino.

Diante dos apontamentos, Rechineli, Porto e Moreira (2008) afirmam que apesar de não deixar explícito em seus textos, as PCD podem se beneficiar das propostas ofertadas pela mesma, pois ela analisa as condições em que as pessoas se encontram para, posteriormente, ofertar atividades de acordo com suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivos-sociais.

Em contrapartida, ainda na década de 1980, estruturou-se a concepção Construtivista, que segundo Darido (2004, p. 12) “é apresentada como uma opção metodológica, em oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola, especificamente à proposta mecanicista”. Fundamenta-se na teoria psicogenética, a partir das ideias piagetianas, que estabelece a gramática corporal como objeto de estudo (SOUZA JUNIOR, 2005).

Sua intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, no qual o processo de ensino-aprendizagem se dá partindo do simples para o complexo de maneira lúdica e atrativa, fundamentando-se no universo cultural do estudante, ou seja, valorizando os conhecimentos que a criança já possui.

Deste modo, diante das características apresentadas, podemos considerá-la uma proposta que trabalha na perspectiva da inclusão, no entanto não se preocupa com os conteúdos específicos da Educação Física.

Neste íterim, a década de 1990 foi marcada por concepções que buscaram romper com as inespecificidades da Educação Física, marcada por propostas que favorecessem a legitimação desta área de conhecimento na escola sem perder de vista o trato pedagógico.

Neste momento, surge a concepção Sistêmica da Educação Física, que segundo Betti (2004, p. 24) busca “introduzir e integrar o aluno no âmbito da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana”.

Rechineli, Porto e Moreira (2008, p. 301) complementam este pensamento afirmando que ela “aparece como a primeira a discutir as questões relativas a não exclusão ao abordar os princípios de inclusão, diversidade e alteridade”.

Outra concepção que também surgiu nesta década e abrange a compreensão a partir dos conteúdos da cultura corporal (dança, jogo, luta, ginástica, jogo e esporte), é a conhecida Crítico-superadora, no entanto agora articulando com os aspectos sócio-políticos de forma crítica como “ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações de trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.62).

Na visão de Darido (2004, p. 14), tal concepção implica que:

[...] qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

Deste modo, torna-se evidente que ao permitir que os estudantes reflitam sobre as suas ações na sociedade, relacionando-as às questões sobre diversidade entre os seres humanos, sejam elas culturais, raciais, de gêneros, bem como físicas e psicológicas, torna-os capazes de contribuir na transformação social, logo de agir na direção da perspectiva inclusiva.

Souza Junior (2005), a partir dos estudos Guedes e Guedes (1993), nos ajuda a pensar em uma concepção que visa as contribuições da Educação Física escolar aos hábitos de saúde dos estudantes, denominada de Promoção

da Saúde. Fundamenta-se nos conceitos de saúde, de atividade física e nos fatores de risco ocasionados por doenças degenerativas e cardiovasculares.

Sendo a Educação Física uma disciplina curricular que trabalha com os corpos e suas diversidades, fica claro que esta concepção não atende à perspectiva inclusiva, visto que os corpos das PCD, diante das suas peculiaridades, podem não se encontrar aptos a realização de movimentos que os levem a melhores hábitos de saúde. No entanto, reconhecemos que o conhecimento diante deste tema é imprescindível, mas essa não seria uma responsabilidade apenas da Educação Física e sim de toda a comunidade escolar.

Em contrapartida, é publicado um documento que vêm embasando a prática pedagógica e os currículos escolares no âmbito nacional, os PCNs. A respeito das Aulas de Educação Física afirma-se que ela “pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos” (BRASIL, 1997, p. 31). Complementa afirmando que

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social (BRASIL, 1997, p. 31).

Apesar de expressar concretamente a inclusão como um princípio norteador da Educação Física no Ensino Fundamental, traz também equívocos conceituais e lacunas sobre a diferenciação curricular e pedagógica para com o desenvolvimento de pessoas com deficiências, sejam elas motoras, sensoriais ou intelectuais (ESPIRITO SANTO et al., 2012).

Sendo assim, concordamos que as aproximações da Educação Física com as áreas da psicologia, filosofia e sociologia, culminando nas atuais concepções pedagógicas, trouxeram preocupações com valores sociais, culturais, históricos e afetivos à formação dos estudantes. Estes elementos contribuíram, de forma efetiva, para uma visão, antes esquecida, frente à inclusão social na escola.

Aflorados por estas perspectivas, dentre outras existentes, inúmeros movimentos nasceram destas discussões, em forma de reivindicações formais e não formais, que tornaram públicos, pouco a pouco, os anseios e as necessidades da sociedade de ampliar os olhares para uma nova forma de ver as PCD, em diferentes áreas de conhecimento, inclusive nas aulas de Educação Física, chamando a atenção dos segmentos governamentais e convidando-os para entrar nesse movimento de mudança.

Logo, essas movimentações sociais, culminaram em diversas manifestações legais que abriram portas para a inclusão social, tanto na escola como fora dela. Neste sentido, faz-se imprescindível citar alguns documentos que representaram esta ação.

Um documento que buscou conformidade com os direitos designados pelas Conferências Internacionais foi a Carta Internacional de Educação Física e Desportos, aprovada pela Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 21 de novembro de 1978. Nesta objetivou-se apresentar, de modo sugestivo, condutas e prioridades através de políticas públicas que possibilitassem a orientação, regularização e avaliação no atendimento à Pessoas com Deficiência (SILVA, 2008).

Esta carta trouxe grandes contribuições no processo de discussão, formação e qualificação da ação dos professores da área para com as PCD, como o surgimento da Educação Física Adaptada (EFA) cujo objetivo foi criar estratégias metodológicas para atender as PCD. O documento apresenta em seus artigos:

Art. 1º- A prática da educação física e dos desportos é um direito fundamental para todos (...) os quais são indispensáveis à expansão de sua personalidade.

Art. 2º- A educação física e dos desportos (...) devem desenvolver em todo ser humano as aptidões, a vontade e o domínio próprio e favorecer sua plena integração dentro da sociedade (...)

Art. 3º- Os programas de educação física e dos desportos devem ser concebidos em função das necessidades e das características pessoais dos participantes (...) dar prioridade às necessidades dos grupos desfavorecidos no meio da sociedade (UNESCO, 1978).

Destacamos ainda o Art. 1º, item 1.3 que acentua:

Condições particulares devem ser oferecidas aos jovens, inclusive às crianças em idade pré-escolar, às pessoas idosas e aos deficientes, a fim de permitir o desenvolvimento integral de sua personalidade, graças a programas de educação física e de desportos, adaptados à suas necessidades.

Chicon (2008) nos ajuda a pensar que historicamente o programa de Educação Física geral inicialmente não conseguiu abranger a especificidade das pessoas PCD, então, a Educação Física Adaptada surge para suprir essa lacuna existente até então, realizando uma ação paralela à Educação Física escolar, desenvolvendo programas de atendimento às pessoas PCD em ambientes segregados e em espaço-tempo diferentes dos trabalhos realizados com pessoas que não apresentam deficiência.

Deste modo, salientamos que é inegável que o surgimento da Educação Física Adaptada trouxe grande influência para pensar a Educação Física na perspectiva da inclusão na escola e vem contribuindo para minimizar a exclusão social das PCD da sociedade.

No entanto, atualmente, no âmbito educacional, preferimos centralizar nossa discussão na ideia de diferenciação curricular e pedagógica, na qual se inclui a Educação Física, como discutimos no capítulo anterior, que parte do entendimento de que a escola precisa se diferenciar para incluir, respeitando a diversidade da comunidade escolar e não adaptar-se para atender as PCD. Por outro lado, reconhecemos que este termo ainda vem sendo pouco abordado na literatura atual, que ainda insistem por se utilizar do termo 'adaptação' como mais propício, por já ter se institucionalizado na linguagem humana, historicamente, ao pensar a inclusão.

Dando continuidade, outro evento que fez com que a Educação Física fosse emergindo e se firmando como área de atuação e estudos voltados para as PCD, foi o Decreto n. 084919, de 16 de julho de 1980, que institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, que surgiu a pedido da Organização das Nações Unidas (ONU). A partir deste momento muitos congressos nacionais e internacionais foram realizados, resultando em outros documentos que contribuíram para as conquistas dos direitos à diferença, e como consequência para a área (SILVA, 2008).

Neste processo, a organização do desporto nacional, atual Sistema Nacional do Esporte (SNE), foi se sensibilizando diante desta luta, criando políticas esportivas em consonância com propostas internacionais, como a ONU, que promulgou em relatório denominado de Esporte para o Desenvolvimento e Paz, publicado no ano de 2003.

Este documento afirma que “é imperativo que os programas de esportes dentro e fora da escola incluam todas as pessoas e assegurem oportunidades iguais de participação independente de gênero, raça ou habilidade” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 16). E ainda enfatiza que as escolas devem oferecer às PCD “oportunidade de participar de programas de educação física na escola e através de clubes da comunidade é crucial, dado os benefícios adicionais que recebem do esporte e da atividade física” (NAÇÕES UNIDAS, 2003, p. 17).

Observamos que a memória da Educação Física relacionada à inclusão das PCD, a princípio, nos explicita o movimento esportivo de força maior perante as outras modalidades que compreendem esta área de conhecimento. Apesar de ser a dança o nosso objeto de estudo, a qual irá ser discutida em capítulo posterior, se faz necessário respeitar e compreender esta evolução histórica da Inclusão, ainda que pela dimensão esportiva.

Na atualidade, a Educação Física é uma disciplina curricular que vem avançando no trato das PCD como adjuvante da Educação Inclusiva. No entanto, ainda são frágeis as discussões acerca deste tema. As abordagens, ainda insuficientes, vêm se configurando em “face de um conjunto de ideias feitas e de lugares comuns que não correspondem aos verdadeiros problemas sentidos. É como se houvesse uma dimensão de aparências e uma dimensão de constatações” (RODRIGUES, 2017, p.76).

Rodrigues (2017) corrobora com essa discussão quando se refere às aparências e as constatações acerca do favorecimento desta disciplina no trato da inclusão, que o autor expressa em três etapas.

Em primeiro lugar atribuem a EF maior liberdade e menor rigidez para organizar os conteúdos que almejam que os estudantes aprendam nas suas aulas, do que nas demais disciplinas.

Este menor determinismo conteudístico é comumente julgado como positivo beneficiando os alunos que têm dificuldade em

corresponder a solicitações muito estritas [...]. Assim aparentemente, a EF seria uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular (RODRIGUES, 2016, p. 76).

Em segundo lugar os/as professores/as são vistos como os docentes que apresentam atitudes mais positivas frente aos estudantes do que professores/as de outras disciplinas. “Esta imagem positiva e dinâmica dos professores de EF é um elemento importante da sua identidade profissional sendo por isso frequentemente solicitados para participar em projetos de inovação na escola” (RODRIGUES, 2017, p. 76).

Em terceiro lugar, a EF é apreciada como uma área importante de inclusão, visto que permite uma ampla participação dos estudantes que demonstram ter mais dificuldades. Pois, “ainda que consciente das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de alunos com níveis de desempenho muito diferentes” (RODRIGUES, 2017, p. 76).

Neste sentido, após o explanado, Rodrigues (2017), a partir de outros estudos, chega a conclusão que o que de fato irá determinar as atitudes dos professores/as não seria a disciplina que ele ministra e sim as seguintes variáveis: o gênero do/a professor/as (as mulheres comumente apresentam atitudes mais positivas que os homens); as experiências anteriores da docência (os/as professores/as com mais experiência demonstraram atitudes mais positivas); a formação no Ensino Superior (podem deixar a desejar); o conhecimento das deficiências dos estudantes (os/as professores/as com mais experiência podem apresentar atitudes mais positivas); o tipo da deficiência (atitudes menos positivas com deficiências físicas) e; o nível de ensino que o estudante se encontra (atitudes mais positivas diante de estudantes dos níveis mais básicos de escolaridade).

Este cenário destaca as fragilidades encontradas em face à prática pedagógica dos/as professores/as que caminham entre as aparências e as constatações, ficando evidentes que as atitudes mais ou menos positivas ficam a depender de um conjunto de variáveis que não estão relacionadas necessariamente a disciplina da Educação Física escolares.

Outras variáveis a serem consideradas no trato pedagógico dos/as professores/as de Educação Física, podem necessitar, a priori, da flexibilidade do planejamento docente e diferenciação metodológica, frente as possibilidades de se depararem com situações imprevistas como mudança de humor e alteração no comportamento e dos padrões fisiológicos (convulsões, descontrole emocional, ações compulsivas, estereotípias, sonolência, dispersão e hiperatividade), que podem ser ocasionadas por mudanças nas doses medicamentosas, problemas familiares, reconhecimento de um novo ambiente e de novas pessoas.

Diante do exposto, é imprescindível salientarmos que os/as professores/as de Educação Física escolar, assim como os docentes de outras disciplinas, não podem estar sozinhos na Educação em uma perspectiva inclusiva, eles precisam estar aliados com o corpo pedagógico institucional, para que seja possível se materializar uma ação pedagógica mais consistente. A equipe pedagógica deve ser composta por gestores/as escolares, psicólogos/as, pedagogos/as, auxiliares, professores/as especialistas, além do apoio familiar que se torna essencial neste processo.

CAPÍTULO II

PARTILHANDO NOSSAS ESCOLHAS

O estudo tem como **Objetivo Geral**: analisar os limites e as possibilidades de ensino do conteúdo dança no componente curricular Educação Física em classes regulares, na perspectiva da inclusão, em uma escola privada de Recife/PE.

Tal objetivo se expressa nos seguintes **Objetivos Específicos**: reconhecer o processo de institucionalização da inclusão na educação brasileira; identificar a produção acadêmica sobre: inclusão – dança - Educação Física; analisar a prática pedagógica da Educação Física em uma escola privada da cidade de Recife/PE.

Tendo como **Hipótese** que o/a professor/a de Educação Física é capaz de desenvolver estratégias metodológicas durante a sua prática pedagógica, no trato do conteúdo dança, para incluir estudantes com deficiência, tendo suporte pedagógico e formação continuada.

2.1 Caracterização do estudo

Em função da natureza do nosso objeto de investigação, o presente estudo adota a abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2009, p. 21), compreende-se como aquela que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” dos sujeitos ou grupos pesquisados.

Para efetivação do estudo recorreremos inicialmente a uma revisão da literatura, para contextualização do debate sobre o tema no campo da Educação e da Educação Física; seguido de uma pesquisa documental, onde mapeamos as produções acadêmicas que tratem da temática na área de Educação Física Escolar; e por fim realizamos um Estudo de Caso, tomando como campo de intervenção uma escola denominada de inclusiva na cidade do Recife/PE.

2.1.1 Revisão da Literatura

No primeiro momento realizamos uma revisão de literatura que se caracteriza pelo primeiro passo de qualquer pesquisa científica, busca entender como ocorre o delineamento do objeto de pesquisa, através da literatura (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Nesta fase , nos dedicamos a identificar as produções acadêmicas que são referências para os estudos da temática. Partindo da compreensão que estudar sobre inclusão requer compreender seu par – exclusão.

Para tal, neste primeiro momento recorreremos a autores do campo da Educação, destacando Freire (1997), Gentili (2001), Soler (2009), Sasaki (2010) e Parra et al. (2012). Em seguida identificamos as produções da área de Educação que analisam como as PCD se inserem nas escolas e quais seus espaços ocupados, tomando como referência Mazzota (1982), Baptista et al. (2006), Beyer (2006) e Januzzi (2012) e os suportes legais sobre o tema.

Para chegar a pensar quem são essas pessoas e como elas se inserem nas aulas de Educação Física, recorreremos aos estudos de Roldão (2003), Rodrigues (2006), Rechineli, Porto e Moreira (2008), Silva (2008), Silva et al. (2008), Soler (2009), Falkenbach et al. (2010), Espirito Santo et al. (2012) e Lorenzini et al. (2015).

Estas produções compõe a escrita do Capítulo I que dedica a refletir sobre as dimensões da exclusão e inclusão na sociedade, a inclusão no campo da educação e a inclusão nas aulas de Educação Física.

2.1.2 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é entendida como uma técnica relevante na pesquisa qualitativa, que segundo Lakatos e Marconi (2003) é um passo importante da pesquisa científica para entender como a literatura vai delineando o seu objeto de pesquisa, neste caso a produção sobre dança e inclusão na área de Educação Física.

Neste estudo recorreremos às produções científicas originárias de periódicos nacionais e do sistema de pós-graduação na área de Educação

Física. Desta forma, acessaremos artigos, dissertações e teses disponíveis digitalmente.

Para o mapeamento, tomamos as produções oriundas de periódicos nacionais que estão cadastrados na CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, no sistema *WebQualis* entre A (1 e 2) e B (1 a 5); e as dissertações e teses oriundas de programas de pós-graduação em Educação Física reconhecidos pelas CAPES no país, buscando abranger o maior período de busca possível dos mesmos até o ano de conclusão da pesquisa.

Como critérios de inclusão, apontamos: ser produções em português ou versão disponível em português; disponível gratuitamente em versão digital e versão completa do artigo, dissertação ou tese; ter um dos descritores e/ou palavras-chave delimitados; abordar o tema na Educação Física Escolar. Como critérios de exclusão: arquivo corrompido; apenas o resumo em português; tratar de temáticas não afetas a Dança e Inclusão na Educação Física Escolar.

Vale salientar que tal processo foi desenvolvido com a participação de uma estudante da graduação - Licenciatura em Educação Física da Universidade de Pernambuco, sob a co-orientação da pesquisadora principal, incluída como bolsistas de Iniciação Científica, através do EDITAL PIBIC – IC/UPE/CNPq–2017/2018⁵, vinculada ao Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física-ETHNÓS.

Inicialmente, no procedimento de seleção das produções, recorreremos aos descritores e/ou palavras-chave: Inclusão; Deficiência; Pessoas com Deficiência; Pessoas com Necessidades Especiais; Inclusão AND Educação Física; Deficiência AND Educação Física; Pessoas com Deficiência AND Educação Física; Pessoas com Necessidades Especiais AND Educação Física;

⁵ Edital desenvolvido pela UPE através da Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa, que tem como objetivos: promover o interesse pela pesquisa no campo da Ciência e Tecnologia, despertando a vocação científica e incentivando talentos entre estudantes de graduação, mediante sua participação em projetos de pesquisa que introduzam o jovem universitário no domínio do método científico, em todas as suas etapas; qualificar quadros para os programas de pós-graduação e aprimorar o processo formativo de profissionais, tanto técnico-científico quanto do ponto de vista ético-humanista, comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico da região; estimular pesquisadores produtivos a engajarem estudantes de graduação no processo de investigação científica, consolidando grupos e linhas de pesquisa e incrementando a relação entre a Pós-Graduação e a Graduação; contribuir para tornar a UPE um Centro de Excelência na produção do conhecimento científico (UPE, 2015). Aprovada no Edital PIBIC IC/UPE/CNPq 2017-2018.

Inclusão AND Dança; Deficiência AND Dança; Pessoas com Deficiência AND Dança; Pessoas com Necessidades Especiais AND Dança.

No entanto, em virtude da dificuldade de encontrar estudos que atendessem ao nosso objeto, sentimos a necessidade de alterar o nosso percurso de busca dos dados para melhor desempenho da pesquisa em voga.

Portanto, neste redirecionamento, a primeira fase de buscas de dados da pesquisa bibliográfica se deu a partir do banco de teses e dissertações da CAPES, iniciada no dia 09 de outubro de 2017 e finalizada no dia 29 de dezembro de 2018, a partir das palavras-chave: Inclusão, Dança, Deficiência, Escola, Educação e Educação Física. Deste modo, selecionamos apenas os estudos que atendessem ao nosso objeto e compreendessem os Programas de Pós-graduação de Mestrado e Doutorado em Educação Física, como anunciado anteriormente.

Durante as buscas, percebemos que ao delimitar as palavras-chaves, os resultados encontrados estavam voltados a área do Bacharelado em Educação Física, pois, os achados contemplavam os campos do treinamento, da avaliação de aptidão física, da recuperação e da prática de atividades físicas de pessoas com deficiência, que tentam através do exercício, incluir-se socialmente, não atendendo ao foco da pesquisa.

Outra lacuna encontrada nos dados, a priori, foi o fato de que alguns estudos não faziam parte de um Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Física, a exemplo da dissertação *Ensino e aprendizagem como processos emancipatórios em dança: uma ode ao fim dos modelos e formalismos*, do programa de Pós-Graduação em Dança, da Universidade Federal da Bahia.

Essas informações elucidam a possível justificativa para o número pequeno de documentos aproveitados, se comparados com o número de documentos observados, que foi o equivalente a 9.211.

Portanto, deixemos claro como se deu esse processo de refinamento dos achados: Inicialmente analisamos o título e as palavras-chaves, buscando correspondência com as palavras chaves selecionadas. Tivemos 14 documentos selecionados, sendo 11 deles direcionados à dança no contexto da

inclusão e 3 relacionados à inclusão de forma mais ampla. Como demonstra o Quadro 01:

PERÍODICO	TIPO DE PRODUÇÃO	QUANT.
Universidade de Brasília	Dissertação	1
Universidade Católica de Brasília	Tese	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação	2
Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação	1
Universidade Federal da Bahia	Dissertação	1
Universidade Estadual de Campinas	Dissertação	4
Universidade Federal de Santa Catarina	Tese	1
	Dissertação	2
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Dissertação	1

Quadro 01 – Teses e Dissertações sobre Dança – Inclusão – Educação Física – Delimitação 1 - 2017.

Posteriormente, realizamos a leitura do resumo das produções, para confirmar esta catalogação. Feito este procedimento, identificamos que apenas 5 atendiam aos critérios estabelecidos, como nos mostra o Quadro 02:

PERÍODICO	TIPO DE PRODUÇÃO	QUANT.
Universidade de Brasília	Dissertação	1
Universidade Católica de Brasília	Tese	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação	2
Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação	1
Universidade Estadual de Campinas	Dissertação	1

Quadro 02 – Teses e Dissertações sobre Dança – Inclusão – Educação Física – Delimitação 2 - 2017.

O segundo levantamento foi o da identificação dos periódicos que atendessem aos critérios de inclusão. Esta fase foi finalizada no dia 29 de dezembro de 2017, sendo identificado 8 periódicos, que compreendem as Revistas: Pensar a Prática, Movimento, Revista Motriz, Motrivivência, Revista da Educação Física da UEM, Revista Paulista de Educação Física e o Caderno de Formação RBCE. Em todas as revistas a palavra-chave foi Inclusão, objetivando dentro dos achados dos periódicos filtrar os artigos que tivessem relação com a Dança.

Para a seleção dos artigos, tecemos as primeiras análises a partir dos mesmos procedimentos realizados na primeira fase (busca das teses e dissertações), que se deu a partir da leitura do título e das palavras-chave.

Essa etapa abrangeu um total de 451 artigos, dos quais selecionamos apenas 8 artigos científicos, como apareceram circunscritos no Quadro 03:

PERÍODICO	QUANT.
Pensar a Prática	5
Revista Movimento RBCE	0
Revista Motriz Motrivivência	1
Revista de Educação Física da UEM	1
Revista Paulista de Educação Física	0
Caderno de Formação-RBCE	0

Quadro 03 - Artigos sobre Dança – Inclusão – Educação Física – Delimitação 1 - 2017.

Após leitura dos resumos, evidenciamos, mais uma vez, distintas amplitudes e focos temáticos, pois alguns artigos evidenciavam a dança apenas no campo do Bacharelado, trazendo uma dimensão da dança mais biológica ou estavam direcionadas para os campo do lazer, a exemplo do artigo *Inclusão social e pessoas que participam de bailes em uma instituição de longa permanência para idosos*, publicado na Revistada Educação Física da UEM, que tem por objetivo analisar a inclusão social entre pessoas que participam de um baile em Instituições de Longa Permanência, o que não compreende a dança no âmbito educacional que estamos investigando.

Deste modo, o Quadro 04, atualizado se apresenta da seguinte maneira:

PERÍODICO	QUANT.
Pensar a Prática	3
Motrivivência	1

Quadro 04 - Artigos sobre Dança – Inclusão – Educação Física – Delimitação 2 – 2017.

Neste contexto, durante o processo de leituras e seleções mais apuradas das produções, fomos mapeando e categorizando as teses, dissertações e artigos em grupos temáticos, aos quais se constituíram conforme Quadro 05.

GRUPO TEMÁTICO	D/T	ARTIGO	QUANT.
Dança e Educação Física	3	1	4
Dança e Escola	2	0	2
Dança fora da Escola	1	0	1
Educação Física e Inclusão	2	0	2
Dança e Inclusão	6	4	10

Quadro 05 - Artigos sobre Dança – Inclusão – Educação Física – Delimitação Final – 2017.

Sendo delimitado o último grupo destacado no Quadro 05 para análise na pesquisa bibliográfica, visto que este foi o único grupo que compreende o nosso objeto de estudo.

Deste modo, a totalização dos achados das duas etapas pode ser expressa na seguinte equação: dentre as 9.662 produções mapeadas, foi selecionada 22 produções. No entanto, após o refinamento dos dados, finalizamos com um total de 10 produções entre teses (1), dissertações (5) e artigos (4). Tais produções estão apresentadas no Quadro 06.

TÍTULO	AUTORIA	TIPO	ANO
Dança além da visão: possibilidades do corpo cego	CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira; OLIVEIRA; Adriana da Silva Oliveira	Artigo	2008
Expressão corporal/dança para autistas: um estudo de caso.	BOATO et. al	Artigo	2014
Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível.	SANTOS, Rosirene campelodos; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves	Artigo	2002-2003
A dança e os indivíduos portadores de lesão medular.	VIEIRA, Arabel Issa; TAVARES; Maria da Consolacio	Artigo	1997
Corpos que dançam na diversidade e na criação	TERRA, Alessandra Matos Terra	Dissertação	2013
Efeitos do silenciamento na pessoa com paralisia cerebral atravessada pela dança	MORAIS, Ana Beatriz Rodrigues do Lado de	Dissertação	2014
Identidade social e auto conceito do dançarino em cadeira de rodas	LOPES, Keyla Ferrari	Dissertação	2011
Sentidos significados para o “se-movimentar” na dança em cadeira de rodas.	RIGO, Lais Cavalheiro	Dissertação	2016
Dança esportiva em cadeira de rodas: construção/constituição, equívocos e legitimidade.	BARRETO, Michelle Aline	Dissertação	2011
Metodologia de abordagem corporal para alunos autistas	BOATO, Elvio Marcos	Tese	2013

Quadro 06–Mapa de Produções sobre Dança – Inclusão – Educação Física – 2017.

2.1.3 Pesquisa de Campo

Para Minayo (1998), o campo é responsável por uma compreensão empírica de uma realidade concreta. Nele, a partir da interação pesquisador-sujeito pesquisado surge uma nova apreensão e formulação da realidade.

Através dele o pesquisador pode ver detalhes da dinâmica e da materialização do objeto.

Neste movimento, a primeira decisão foi pela escolha da escola. Tal escolha se deu pela pesquisadora principal ser professora de Educação Física da instituição há quase uma década, sendo, portanto neste ambiente que teve as suas primeiras relações com a educação inclusiva, nas mais variadas deficiências físicas e intelectuais. Essa experiência permitiu viver a cultura de inclusão criada na escola e assim qualificar o trabalho como docente de uma escola inclusiva, aprimorando a sua prática pedagógica. E finalmente por ser uma escola privada de ensino que há mais de 49 anos vem consolidando um trabalho significativo no atendimento de PCD em Recife-PE.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola (EC, 2012, p. 6)⁶, esta instituição de ensino surgiu em 20 de fevereiro de 1969, em um contexto político social marcado pela ditadura militar no Brasil. Diante deste cenário, a escola nasce com uma proposta fundamentada no método Montessori, que em sua metodologia, defende a preparação de um ambiente em que o ser humano pudesse aprender com liberdade. Isso não significava negligência ou indiferença, e sim respeito ao desenvolvimento do ser.

A instituição acompanha o desenvolvimento das pesquisas em educação e aprofunda os conhecimentos pedagógicos através da formação continuada da equipe de funcionários como um todo. A respeito de novas teorias educacionais fundamenta-se na teoria sócio-interacionista-construtivista de ensino, convivendo, no entanto, com as diversas ideologias, metodologias e filosofias e mantendo diálogo aberto ao homem daqui e de agora (EC, 2012, p. 7).

Neste íterim, esta escola percebe o ensino como uma ajuda necessária à construção dos conhecimentos produzidos pela humanidade, ao longo de sua história. Volta sua atenção às diferenças individuais, acreditando que as

⁶ Criamos o termo EC (Escola de campo) para denominar a autoria referente ao Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno da escola investigada, com a garantia de privacidade da identidade e do sigilo das suas informações, como consta no Termo de Livre Consentimento (ANEXO 1), regulamentado pela Resolução 466/2012-CNS/CONEP.

aprendizagens dependem das características singulares de cada aprendiz (EC, 2012, p. 7).

Em seus objetivos educacionais apresenta: a prática pedagógica centrada no aluno, valorizando no currículo escolar a cidadania, o desenvolvimento do pensamento crítico, a educação ambiental, a nossa cultura, a criatividade, os valores humanos, as competências cognitivas. Tudo isso agregado tem contribuído para a formação de pessoas que se destaquem por esses diferenciais (EC, 2012, p. 5).

Em sua estrutura curricular, a organização de ensino é composta por todos os seguimentos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial) (EC, 2012, p. 5). Apesar de o documento trazer a Educação especial como um seguimento de ensino, ressaltamos que, como foi posto na revisão de literatura, a Educação especial é uma modalidade que perpassa toda a Educação Básica.

O documento ainda expressa que a escola vem se qualificando cada vez mais para atender PCD incluídas nas classes regulares, como também as classes especiais que compõem as PCD, que apresentam deficiências cognitivas mais severas e apresentam imensas dificuldades de ensino-aprendizagem. Em seus projetos, se preocupa em socializar os estudantes destes seguimentos de modo que possam compartilhar os conhecimentos adquiridos e buscar novos conhecimentos a partir da construção conjunta. Como trata o Regimento Interno da escola (EC, 2012, p. 5), seção III, Art.º 10, da Educação Especial:

- I. Integrar, sempre que possível, os alunos das classes Especiais às turmas de ensino regular, respeitando as condições específicas de cada um;
- II. Proporcionar aos alunos das classes especiais vivência de um currículo adaptado e flexível de modo que atenda às suas diferenças individuais;
- III. Garantir um ensino de qualidade com professores com especialização adequada em médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração destes alunos nas classes comuns, quando possível;
- IV. Oferecer terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas dificuldades individuais.

Para melhor compreender o campo, acessamos outros documentos referentes à estrutura administrativa e pedagógica da escola, bem como o programa e o planejamento de ensino do componente curricular Educação Física, apresentados no capítulo de análise dos dados do campo.

Sendo esta uma instituição que trabalha há 49 anos com PCD no ambiente educacional, entendemos a necessidade da realização de um estudo de caso, para que ocorra um retorno social após a pesquisa a fim de qualificarmos o ensino-aprendizagem inclusivo em Recife e no Brasil.

O estudo caracteriza-se, portanto como um estudo de caso, onde o mesmo passa a ser

a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo 'como' e 'por que', quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2005, p. 19).

Na delimitação intencional dos sujeitos da pesquisa seguimos os critérios de inclusão, onde para a delimitação da turma selecionamos inicialmente o/a professor/a, tendo como critérios: compor o quadro docente do componente curricular Educação Física de modo efetivo; estar em atuação no período da pesquisa de campo; tratar o conteúdo dança nas aulas de Educação Física no período da pesquisa de campo (2017.2). Depois de selecionado o/a professor/a, escolhemos uma turma de sua regência, tendo os seguintes critérios: ser uma turma regular de ensino; ter o maior número possível de PCD e/ou variados tipos da deficiência.

Além do/a professor/a, realizamos a inquirição por entrevistas com gestores/as da escola, cercando os sujeitos que integram este caso.

Nossa entrada em campo seguiu as seguintes fases : 1. Contato inicial com a gestão da Escola para anuência da pesquisa (Anexo 3) e Termo de autorização do Setor (Anexo 4); 2. Seleção do/a professor/a, a partir do contato inicial com a gestão e disponibilidade dos mesmos; 3. Realização de entrevista com o/a professor/a selecionado, que teve a função de entender todo o movimento da inclusão em prol das aulas de Educação Física, no trato com o conteúdo dança, como: organização do planejamento frente a diversidade, formação continuada, abordagem metodológica, estabelecimento de

estratégias metodológicas diferenciadas, procedimentos didático-metodológicos, participação dos estudantes com deficiência e avaliação da aprendizagem, bem como de realizar a seleção da turma a ser acompanhada (Apêndice 1); 4. Diálogo, através da entrevista, sobre qual a compreensão da importância desse componente curricular e desse conteúdo específico, na dinâmica escolar inclusiva pelos demais sujeitos entrevistados que compõem a equipe pedagógica referente ao segmento escolar no qual a turma selecionada está inserida, para tal selecionamos os gestores/a (Apêndice 2): gestor/a pedagógico da turma selecionada, gestor/a de Educação Física e o/a diretor/a pedagógico; 5. Observação de campo.

Iniciamos a ida ao campo com a entrevista com o/a professor/a e em seguida com os demais integrantes da equipe pedagógica, nas quais utilizamos da entrevista semiestruturada, que segundo Triviños (1994, p. 146) esta maneira de se entrevistar

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

As entrevistas foram realizadas conforme Quadro 07.

FUNÇÃO	DADOS DAS ENTREVISTAS
Professor(a)	Duração: 20' e 08"
Gestor(a) de Educação Física	Duração: 15' e 48"
Gestor (a) Pedagógico(a)	Duração: 32' e 21"
Diretor(a) Pedagógico (a)	Duração: 51' e 11"

Quadro 07–Aplicação das Entrevistas – 2018.

Todas as entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora, enviadas ao professor/a e aos gestores/as, para suas análises e confirmações.

Após esta etapa, partimos para a observação de campo, que segundo Sampieri et al. (2013, p. 419)

não é uma mera contemplação [...]. Implica estarmos profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, estarmos atentos aos detalhes [...].

Como anunciamos anteriormente, a delimitação intencional do professor/a partia de critérios preliminares. Portanto, dos 4 (quatro)

professores/as que ministravam aulas nas classes regulares da escola investigada, 3 (três) anunciaram trabalhar com o conteúdo dança, no entanto alguns entraves nos levaram à exclusão de 2 (dois) deles: 1 (um) que não apresentava estudantes com deficiência na turma que atuava e outro que apresentava grau de parentesco com a pesquisadora, nos restando um professor/a que se enquadrava no perfil que buscávamos.

Nossa observação começou quando os estudantes encerravam a participação nos Jogos Escolares do Ensino Fundamental, o que demandou o trabalho prévio com o conteúdo esporte, dando início, em seguida, ao conteúdo dança. Foram apenas 2 (aulas) observadas, visto que essa foi a quantidade de aulas ministradas pelo/a professor/a, destinada a esse conteúdo, conforme previsto em seu planejamento.

Neste ínterim, nas observações, seguimos um roteiro prévio de observação elaborado para este fim (Apêndice 3), utilizamos de diário de campo para realizar os registros e assim adentramos no campo das aulas de Educação Física previamente agendadas. Para tal, nos apropriamos da observação participante, que conforme Ludke (1986, p. 26), permite uma aproximação estreita do pesquisador com o objeto estudado e

[...] permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

As observações foram realizadas conforme Quadro 08.

DIA/HORÁRIO	DADOS DAS OBSERVAÇÃO
09 de novembro Quinta-feira às 9h	Disciplina: Educação Física Conteúdo: Dança Turma: 1ºano Seguimento: Ensino Fundamental
16 de novembro Quinta-feira às 9h	Disciplina: Educação Física Conteúdo: Dança Turma: 1ºano Seguimento: Ensino Fundamental

Quadro 08 –Observação de Campo.

2.2 Tratamento dos dados: Análise de Conteúdo Categorical por Temática

Para análise das produções e dos dados de campo, recorreremos à análise de conteúdo que segundo Bardin (2011, p. 15) “é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Para tal, nos apropriamos da análise de conteúdo do tipo categorial por temática que, segundo Minayo (1998), se propõe a descobrir os núcleos de sentido por dentro de uma comunicação, na qual a presença ou frequência tem significado para o objetivo analítico em questão, utilizando-a de modo mais interpretativo, ao invés de inferências estatísticas.

Segundo Souza Junior et al. (2010, p. 33) a análise de conteúdo se divide em três etapas:

- 1- Pré-análise, na qual suas intenções são: retomada do objeto e dos objetivos da pesquisa, escolha inicial dos documentos e construção inicial de indicadores para a análise. Já suas ações seriam- leitura flutuante (primeiro contato com o texto) e constituição do corpus (exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência).
- 2- Exploração do material, que tem como intenções: representação dos índices e elaboração de indicadores (recorte do texto e categorização), preparação e exploração de material (alinhamento), enquanto que suas ações são: desmembramento do texto e unidades/categorias (inventário), reagrupamento por categorias para análise posterior (classificação).
- 3- Tratamento dos dados e interpretação, sendo suas intenções: interpretação dos dados brutos (falantes) e estabelecimento de quadros de resultados, e suas ações: Inferências com uma abordagem variante/qualitativa (trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas).

A partir desta referência delimitamos os quadros preliminares de análise das produções – pesquisa bibliográfica (Quadro 09) e da análise de campo (Quadro 10).

<i>Elemento central</i>	Dança e Inclusão e Educação Física	
<i>Operacionalização</i>	Analisar os documentos buscando extrair como a dança vem sendo abordada na Educação Física na perspectiva da inclusão, tanto no ambiente escolar, como fora dele.	
<i>Categorias Analíticas</i>	Dança e Inclusão na Educação Física	
<i>Categorias Empírica</i>	Unidade de Contexto	Unidades de Registro
Dança e Inclusão na Educação Física		

Quadro 09 - Quadro preliminar de análise de conteúdo – Pesquisa Bibliográfica.

<i>Elemento central</i>	Dança e Inclusão e Educação Física	
<i>Operacionalização</i>	Analisar os documentos buscando extrair como a dança vem sendo abordada na Educação Física na perspectiva da inclusão, tanto no ambiente escolar, como fora dele.	
<i>Categorias Analíticas</i>	Prática pedagógica, estratégias metodológicas, Inclusão, Educação Física e Dança.	
<i>Categorias Empírica</i>	Unidade de Contexto	Unidades de Registro
Dança e Inclusão		
Educação física e Inclusão		

Quadro 10 - Quadro preliminar de análise de conteúdo – Pesquisa de Campo.

Na exploração do material, utilizamos como critérios categóricos, das teses e dissertações, a leitura do resumo, introdução, metodologia, considerações finais e quando necessário algum ou alguns capítulos que possam responder as nossas indagações, o que foi necessário em quase todos os estudos. Já no caso dos artigos realizamos a leitura do texto completo.

Assim, chegamos as nossas categorias empíricas, unidades de contexto e unidades de registro.

No entanto, antes de apresentarmos o quadro representativo destas análises, salientamos que frente à lacuna epistemológica dos estudos que atendessem a dança como conteúdo da Educação Física Escolar (EDF), fomos levados a ampliar o nosso olhar analítico, direcionado à dimensão educacional da dança para além da escola, procurando entender como a dança se constitui nas produções científicas na área da Educação Física escolar e não escolar, visto que, apenas 1 das 9 produções adentram diretamente no nosso objeto de estudo inicial.

Deste modo, o Quadro 11 corrobora com essa justificativa:

TIPO DE PRODUÇÃO	DANÇA E INCLUSÃO NA EDF NÃO ESCOLAR	LOCALIZAÇÃO ANO	DANÇA E INCLUSÃO NA EDF ESCOLAR	LOCALIZAÇÃO ANO
Artigo 1	Dança além da visão: possibilidades do corpo cego.	Pensar a Prática 2008		
Artigo 2	Expressão corporal/dança para autistas: um estudo de caso.	Pensar a Prática 2014		
Artigo 3			Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível.	Pensar a Prática 2002-2003

Artigo 4	A dança e os indivíduos portadores de lesão medular.	Motrivência, 1997		
Dissertação 1	Corpos que dançam na diversidade e na criação	FEF/UNB 2013		
Dissertação 2	Efeitos do silenciamento na pessoa com paralisia cerebral atravessada pela dança.	UFJF 2014		
Dissertação 3	Identidade social e auto conceito do dançarino em cadeira de rodas.	UNICAMP 2011		
Dissertação 4	Sentidos significados para o “se-movimentar” na dança em cadeira de rodas.	UFSM 2016		
Dissertação 5	Dança esportiva em cadeira de rodas: construção/constituição, equívocos e legitimidade.	UFJF 2011		
Tese 1	Metodologia de abordagem corporal para alunos autistas.	UCB 2013		

Quadro 11– Mapeamento das Teses e Dissertações e artigos – categorização das produções em Escolar e não Escolar.

Após a leitura e análise das produções, destacamos as categorias empíricas que deram origem as unidades de contexto e unidades de registro, que segundo Bardin (2011), a primeira serve de unidade de compreensão para codificar a segunda e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões superiores são ideais para que se possa compreender a significação exata das unidades menores. Como mostra o Quadro 12, da pesquisa Bibliográfica e o Quadro 13 e 14 da pesquisa de Campo, que estão separados por representarem as duas categorias empíricas, em ambas as situações: Dança e Inclusão e Educação Física e Inclusão.

Categoria Empírica	DANÇA E INCLUSÃO	
	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Características das categorias		
Constituição conceitual da Dança na perspectiva da inclusão, pensando a pessoa com deficiência, síndromes e transtorno de comportamento humano no âmbito Educacional.	Conceito de Dança	Movimentar-se
		Movimento
		Corpo, Cultura e Sociedade
		Corpo e movimento
		Corpo e identidade

		Arte e Esporte
		Linguagem
Caracterização do ensino da dança, na perspectiva inclusiva, abordando os diversos tipos de deficiências, síndromes e transtornos de comportamento humano.	Ensino da Dança	Corpo, movimento, comunicação e expressão
		Corpo e movimento
		Motivação
Contribuições da dança, no âmbito educacional, para as pessoas com deficiência, síndromes e transtornos de comportamento humano.	Contribuições da Dança	Identidade, comunicação
		Linguagem
		Corpo, mobilidade e Autonomia
		Corpo, movimento e comunicação

Quadro 12 - Quadro categórico de Análise de conteúdo/Categoria Empírica- Dança e Inclusão - Pesquisa Bibliográfica.

Categoria	EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO	
	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Identificar a formação dos sujeitos da pesquisa, no que concerne a inclusão de pessoas com deficiência, síndromes e transtornos de comportamento humano.	Formação	Formação acadêmica
		Experiência da prática pedagógica
		Formação continuada
Identificar como se dá o movimento de orientação pedagógica e planejamento, pensando a inclusão, na escola investigada.	Orientação pedagógica e planejamento	Reuniões e observações
		Diálogo com a equipe multidisciplinar
		Diferenciações das atividades propostas
		Projetos diferenciados
Entender como se dá as diversas formas de apoio pedagógico por parte da escola ao professor e aos estudantes com deficiência, síndromes e transtorno de comportamento humano.	Apoio Pedagógico	Família
		Acompanhantes terapêuticos- ATs
Entender como se dá Atendimento Educacional Especializado- AEE, por parte da escola aos professores, à família dos estudantes e aos próprios estudantes com deficiência, síndromes e transtorno de comportamento humano, bem como entender os ambientes e recursos pedagógicos neste tipo de	Atendimento Educacional Especializado- AEE	Professora volante
		Sala de recursos multifuncionais
		Equipe multidisciplinar
		Ao professor
		À família

atendimento.		
Analisar a visão dos sujeitos da pesquisa acerca da prática pedagógica da EDF, a perspectiva da inclusão.	Prática pedagógica da Educação Física	Integralidade
		Corpo e Psicomotricidade
		Formação Humana
		Ludicidade
Identificar como se dá a metodologia de ensino do professor de Educação Física no trato da inclusão.	Metodologia de ensino da Educação Física	Concepção de ensino Crítico Superadora
		Estratégias metodológicas
		Seleção do conteúdo

Quadro 13- Quadro categórico de Análise de conteúdo/ Categoria Empírica – Educação Física e Inclusão - Pesquisa de Campo.

Características das categorias	Categoria Empírica	DANÇA E INCLUSÃO	
		Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Analisar como se constitui a dança como conteúdo da Educação Física escolar na perspectiva da inclusão, em termos metodológicos e pedagógicos.	Prática pedagógica da dança como conteúdo da Educação Física		Expressão corporal
			Ludicidade
			Linguagem
			Cultura corporal
			Movimento
			Tempo pedagógico
			Conteúdo
Analisar como se constitui a dança como disciplina escolar, na perspectiva da inclusão, em termos metodológicos e pedagógicos. Bem como identificar possíveis aproximações e/ou distanciamentos da Dança como conteúdo da Educação Física.	Dança como conhecimento do componente curricular Artes.		Seguimentos
			Conteúdo
			Formação

Quadro 14 - Quadro categórico de Análise de conteúdo/Categoria Empírica - Dança e Inclusão - Pesquisa de Campo.

Em suma, realizamos nossas análises a partir destes procedimentos e instrumentos, nos fundamentando na literatura, chegando aos dados que nos apoiaram na investigação da Dança como conteúdo da Educação Física escolar, bem como no entendimento dos processos inclusivos da escola em questão.

2.3 Considerações Éticas

Em respeito às normas e exigências da Ética em Pesquisa contidas na Resolução 466/2012 que normatiza estudos envolvendo seres humanos, a participação neste estudo esteve condicionada à assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Anexo 1), através do qual todos os participantes foram informados acerca da natureza e especificidade do projeto, garantindo aos mesmos, o respeito à privacidade de suas identidades, o sigilo das informações fornecidas nas entrevistas e documentos, bem como, foram avisados dos riscos oferecido pela pesquisa, que é de constrangimento na coleta de dados (entrevistas e/ou questionários). Se assim suceder, a medida protetiva apresentada pelos pesquisadores será de destruir imediatamente o material registrado, não deixando nenhum resquício do(s) mesmo(s) e nem fazendo do uso deste(s) na pesquisa. Além disso, estivemos abertos à saída do professor/a, gestores, auxiliares e/ou psicólogo/a, que em qualquer tempo desta pesquisa não queiram participar. Desta forma, entendemos que a pesquisa não ofereceu risco eminente à saúde nem ao campo de trabalho de nenhum pesquisado.

Ressaltamos que a pesquisa envolveu crianças, que tiveram seus direitos resguardados mediante autorização dos pais e responsáveis, no qual a participação destes neste estudo esteve condicionada à assinatura de Termo de Assentimento (elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP) (Anexo 2), que traz a informação de que esta pesquisa não coloca em risco seus participantes menores, visto que os pesquisadores não irão interferir na dinâmica da aula e apenas farão a observação e filmagem da mesma. E que as imagens não foram utilizadas com identificação dos sujeitos, conforme código de ética de uso de imagens de menores.

Tal pesquisa teve seu projeto aprovado sob o CAEE 78553517.0.0000.5192 (Anexo 08).

CAPÍTULO III

DE ONDE SE FALA SOBRE DANÇA E INCLUSÃO

Nossa discussão, inicialmente, se propunha a adentrar no campo educacional em busca de trazer contributos teórico-metodológicos para a interface da Dança/Inclusão/Educação Física na escola. Porém, diante do atual cenário da produção do conhecimento acerca desta temática, fomos levados a direcionar nossa visão à Dança para PCD, síndromes e transtorno de comportamento humano, no âmbito educacional, dentro e fora da escola.

Fizemos este novo recorte porque entendemos que, na atualidade, diferentes propostas de dança para este público vêm galgando espaços na sociedade, como a pedagógica, a terapêutica, a performática e a competitiva, em diferentes contextos, sejam eles escolares, artísticos, esportivos, de reabilitação, abarcando deficiências diversas. O que não representa a proposta educacional como exclusividade da escola, embora este seja o lugar que sistematiza os conhecimentos produzidos pela humanidade, ao longo dos tempos, sendo um deles a dança.

Pensando no tripé, Dança-Inclusão-Sociedade, Rossi e Munster (2013) afirmam que pesquisas envolvendo estas temáticas, no Brasil, iniciaram na década de 1980 e vêm aumentando, principalmente nos últimos anos. Este crescente de interesses científicos e acadêmicos, de diferentes áreas do conhecimento, sobre a deficiência, sobretudo, se relaciona com a instituição de políticas públicas e a promulgação de leis direcionadas à educação e à inclusão dessas pessoas na sociedade.

Portanto, na escola, os Parâmetros Curriculares de Pernambuco-PCPE (PERNAMBUCO, 2013, p. 40-42), nos ajudam a pensar que a Educação Física é um componente curricular que desempenha um importante papel no ensino da dança, quando diz que

Durante o processo de escolarização, a Educação Física deve priorizar as danças em que as técnicas sejam aprimoradas, a partir do que já foi historicamente criado pelo ser humano e a partir “da criação dos próprios estudantes e da compreensão que eles adquiriram de sua própria corporeidade [...] reconhecer outras possibilidades encontradas na dança e em suas mais diversas manifestações, tais como: as danças

populares, danças regionais, danças da mídia (massa), dança de salão, dança de rua, dança antiga, dança clássica, dança moderna e dança contemporânea.

Pensando o sujeito que dança, concordamos com Vargas, Pereira e Neto (2014, p. 38), ao afirmarem que “a dança aparece nesse cenário como agente facilitador de descobertas” a medida que é contextualizada de forma histórica e cultural, através da autonomia dos estudantes nos processos de criação, mediados pelos/as professores/as, permitindo experiências que os levem a reconhecer-se como parte desta história.

Deste modo, torna-se imprescindível pensar a inclusão social a partir dos sujeitos que dançam, pois, esta prática corporal vem proporcionando possibilidades de emancipação social por parte das PCD e de outras que são comumente desassistidas e excluídas da sociedade e que se encontram em situações menos favorecidas (MARQUES, 2011).

Também é *sine qua non* discorrer sobre a inclusão de PCD, no trato da dança, a partir de um olhar mais amplo da sociedade para os sujeitos, pois reconhecemos que a dança vem se modificando nos contextos sociais, culturais e históricos, influenciando e sendo influenciada, numa via de mão dupla.

Para tanto, a compreensão do contexto da análise das produções científicas que iremos discorrer adiante, versa por esses dois vieses de interpretação: a dança para PCD a partir do sujeito e da sociedade.

A partir de então, apresentamos a discriminação dos dados advindos da literatura (artigos, teses e dissertações) categorizados em unidades de contexto e de registros, a partir das unidades maiores que são as categorias empíricas, como apresentadas nos Quadros 12 e 13.

3.1 Dança e Inclusão

3.1.1 Conceitos sobre dança

Na unidade de contexto “Conceitos acerca da Dança” aparecem as unidades de registro: **Movimento** e **Movimentar-se**⁷; **Corpo**, **Cultura e Sociedade**; **Corpo e movimento**, **Corpo e identidade**, **Arte e Esporte** e **Linguagem**.

A primeira unidade de registro que iremos contextualizar é **Movimento e Movimentar-se**. Tais conceitos que se constituem por visões diferentes de perceber a dança. Começamos pelo **Movimento**, que segundo Morais (2014, p.51)

é o elo entre a vida espiritual, física e mental, originando-se em impulsos internos denominados esforços [...] todos os movimentos humanos estão ligados a um esforço que o origina, podendo ser inconscientes e involuntários, mas presentes em qualquer movimento corporal.

Neste contexto, o movimento é composto de ações como gestos, passos e expressões, que apresentam diferenças significativas entre eles. Os passos representam giros, pulos e deslocamentos; os gestos são ações realizadas pelas extremidades dos membros superiores e inferiores, que não provocam locomoção do corpo; por fim as expressões faciais direcionam os movimentos da cabeça e dos demais órgãos presentes nela, como olhos, ouvidos e boca (MORAIS, 2014).

Este autor, ainda afirma que todo movimento ocorre pela combinação de quatro fatores: peso, espaço, tempo, fluência. Quando ele é executado, todos esses fatores ocorrem ao mesmo tempo e é nessa combinação que está o significado dos gestos, que podem ser isolados ou combinados.

Estes fatores foram revelados por Laban (1978) para definir e analisar as possibilidades expressivas do corpo ao se mover. Cada fator de movimento age na oscilação entre dois extremos a depender do esforço imposto aos movimentos, podendo realizar um ou mais fatores. Como Laban estava claramente preocupado com aspectos internos do ser humano que pudessem criar movimentos, pensou essa abordagem afirmando que estes fatores podem oscilar a depender do corpo que realiza esses movimentos. Como por exemplo, o fator peso pode oscilar entre forte e pesado, já o fator espaço pode variar entre o direto e o flexível e o fator tempo vai do súbito ao sustentado e assim

⁷ Optamos nesse trabalho por grifar em negrito as unidades de contexto, tanto no texto corrido quanto nas citações diretas.

por diante. Essa separação dos fatores subsidia a prática pedagógica do/a professor/a ao analisar as possibilidades de realização e ampliação do repertório pessoal de movimento.

Poderíamos dizer que devesse considerar que na dança para PCD, síndromes e transtornos do comportamento humano, esse viés do movimento, se torna algo complexo, visto que nem todos apresentam corpos simétricos e padronizados para realizar passos e gestos, como no caso de alguns deficientes físicos, ou até mesmo realizar diversas expressões faciais, como em alguns casos de paralisia cerebral e autismo.

No entanto, essa visão apenas se consolida em um conceito limitado de movimento, como no caso do movimento se referir apenas a ação corporal padronizada imposta para todo e qualquer corpo/sujeito. Logo, não seria o movimento que seleciona o corpo e sim o corpo que seleciona os movimentos. O que não é visão de movimento defendida por Laban (1978).

Apesar de entendermos o movimento como um elemento fundamental na dança, Marques (2012, p. 25), nos ajuda a pensar que dança não é só movimento

Além de compreendermos que a pausa é também uma maneira de dançar, devemos nos lembrar de que a dança não pode ser definida somente como movimento e não movimento. A dança, se entendida como arte, é a relação de vários componentes, relação entre diferentes campos de significação.

Alinhado a nossa forma de pensar, no conceito da dança a partir do **Movimentar-se**, entende-se o sujeito que dança, visto que é ele quem “se movimenta”, reconhecendo-se como o autor do movimento. Logo, os movimentos não se fazem iguais para todos, visto que cada sujeito traz consigo seus signos e significados a partir das vivências permitidas pelo seu corpo oriundas dos processos históricos e culturais vividos por ele. Diante disso recorreremos a Rigo (2016, p. 42-43)

pensando em uma educação física à luz de uma abordagem de “ações comunicativas”, compreende-se o movimento enquanto um “se-movimentar” que, para Surdi e Kunz (2010, p. 278), “pode ser entendido como forma de linguagem que possibilita um conhecimento mais reflexivo do mundo”, em que o aluno/sujeito, a partir de seu “repertório cultural”, será agente

principal na construção e viabilização desse processo de comunicação com o mundo.

Marques (2012) ainda colabora quando compreende que a proposta do “se-movimentar” emana como desígnio de “interpretar o movimento em sua totalidade, manifestando com ela interpretações que relacionam o movimento com intenções significativas do “ser humano-no-mundo”. Já Cazé (2008, p. 50) nos ajuda a entender esse conceito a partir do indivíduo cego, pois seu desafio

é “ver” com o corpo o que os olhos não podem enxergar; é ultrapassar limites impostos pela deficiência visual. É aprender a partir da experiência em tempo real, sendo a imagem sensório-motora uma realidade produzida pela interação das percepções no aparato cerebral.

Neste sentido, não há movimento padronizado, esperado para cada corpo, e sim corpos que constroem movimentos possíveis aos mesmos, que dão a eles singularidades próprias.

Ao pensar a dança a partir da dimensão do **Corpo, Cultura e Sociedade**, faz-se necessário elucidar de que corpos, de que dança e de que sociedade estamos falando.

Referimo-nos aos corpos que externam possibilidades, corpos de multiplicidades, corpos diversos, corpos que dançam e que buscam superar os preconceitos entranhados na sociedade. Pois, “não estamos tratando de um corpo que atenda ao arquétipo de imagem corporal difundida por uma cultura de consumo” (RIGO, 2016, p. 35). Ao inverso, estamos pensando no corpo do PCD, que por muito tempo foi visto como inválido, incapaz, inoperante, excluído por estar fora dos padrões de corpo de diferentes sociedades.

Por sua vez a dança, segundo Gehres (2005 *apud* Terra, 2013, p. 12) é “considerada uma das manifestações artísticas mais antigas da humanidade, sendo entendida como tensão física que se transforma em tensão sócio-histórico-político-cultural”, que vai além de gestos e imitações, pois as vivências culturais e sociais, proporcionadas por ela, relacionadas com o mundo, a caracteriza como manifestação corporal do movimento (RIGO, 2016)

Este pensamento corrobora com o conceito de dança defendido pela concepção Crítico-Superadora da Educação Física, sendo ela compreendida como um dos elementos da cultura corporal, visto que é uma das expressões

que representa o ser humano em seus mais diversos aspectos de vida.

Dando continuidade a esse pensamento, Marques (2007) defende que a dança é um meio de interação entre o corpo e o mundo, compreendendo-o como fonte de conhecimento e transformação. Portanto, transformação social é o que almejamos quando nos referimos à inclusão. Nesta lógica, ao pensar na sociedade, Sawaia (2014, p. 5), diz que a transformação

não é apenas uma questão estrutural, política ou econômica, e a subjetividade, uma mera panaceia. Ao contrário, tal perspectiva pressupõe a essencialidade do engajamento subjetivo para a transformação social ou, em outras palavras, que a subjetividade é uma das dimensões no interior da qual o processo revolucionário se constrói.

Deste modo, precisamos localizar esse corpo e essa dança em uma sociedade que se diferencie para olhar a PCD, com síndromes e transtornos de comportamento. Uma sociedade que caminhe na contramão dos ideais do sistema capitalista, que opera na separação de classes sociais, como discutido na reflexão sobre inclusão/exclusão na sociedade.

Neste contexto, a dança está para além de expor corpos perfeitos, mas para expressar uma multiplicidade corporal. Atualmente apresenta uma percepção estética que atravessa constantemente as fronteiras que demandam uma cultura no sentido de olhar além dos códigos da percepção já estabelecida (LOPES, 2011 *apud* SILVA, 2005). Portanto, estamos a trilhar um novo caminho para a dança e um novo conceito para o corpo do sujeito que dança na atualidade. Pois, apesar dos modos de vida imposto pelo sistema vigente, o que vemos atualmente é um cenário artístico e social mais acessível aos diferentes corpos e a multiplicidade de expressões da dança (LOPES, 2011)

Na unidade de registro **Corpo e Movimento**, tais conceitos dialogam com as representações defendidas até então, no entanto especificamente quando se fala em movimento, destoa da ideia apresentada na primeira unidade de registro. Isto porque se concebe que a

dança respeita os sujeitos pelo que eles trazem enquanto registro corporal, suas habilidades e experiências, condição física, suas diferenças. Quando não se tem por objetivo maior a execução da técnica, do movimento sistematizado, e sim ampliar o universo de possibilidades de se vivenciar a

corporeidade, a expressividade através do movimento, possibilitamos o autoconhecimento e a aceitação de si (RIGO, 2016, p. 13).

Nesta perspectiva, o corpo é o eixo que determina a dança e o movimento, e não o contrário. Pois, segundo Mansur (2003 *apud* Boato, 2013, p. 12), quando “se fala de dança, logo também se fala de movimento e, concomitantemente, de educar o movimento. Esse educar significa extrair de si algo que mostre significado, produza sentido na vida do indivíduo”.

Dando continuidade a essa reflexão, concordamos com a ideia de que **Corpo é Identidade**, quando Lopes (2011, p. 44) destaca que o sujeito

Na dança, ele é o veículo capaz de produzir e materializar a cena, nos gestos e movimentos aflorando sentidos. Poder averiguar referências e características culturais, desvendando os mistérios da memória corporal é, poder refletir sobre o auto-conceito do dançarino que possui um corpo com deficiência através da linguagem da dança.

Portanto, os movimentos são realizados a partir da identidade de cada corpo, que expressa às experiências de vida, a cultura e as possibilidades de ação de cada sujeito. A exemplo dos bailarinos que têm deficiência motora, que dançam em cadeiras de rodas, seus corpos funcionam como “uma obra de arte, partindo de suas características físicas diferenciadas e nas relações com a cadeira de rodas encontrando uma identidade própria de movimentos nas coreografias dançadas” (LOPES, 2011, p.117).

Este contexto nos leva a refletir que os espetáculos apresentados pelos bailarinos que dançam com cadeiras de rodas emergem não apenas a identidade daqueles corpos que se apresentam, mas também instiga e sensibiliza os espectadores a buscarem sua identidade, seu papel social, ético e político diante da diversidade.

Logo, a dança acaba por se apresentar também como **Linguagem**, visto que “proporciona ao homem outros conhecimentos sobre o mundo, visões de realidades em movimento, suas diferenças, angústias, denúncias, enfim, um conflito permanente” (SANTOS, 2002-2003, p. 108).

Esta configuração se dá, historicamente, desde sua origem quando

configurou-se enquanto fenômeno de expressão e

comunicação, um elo de relações entre o ser humano e a natureza, uma possibilidade de diálogo corporal e verbal que viabiliza o conhecimento do ser individual e do ser coletivo. Surge para permitir representações e experiências, revelar sentimentos e emoções, onde pensamentos, vivências e registros corporais são exteriorizados (BARRETO, 2008 *apud* RIGO, 2016, p. 12).

Para Lima et al. (2017, p. 89), “a linguagem do corpo antecede a linguagem verbal, pois antes da criança falar é possível através da leitura do seu corpo (tonicidade, movimento, expressão facial etc.) conhecer os seus estados de humor”. Faz-se necessário ressaltar que a fala, expressão oral, também se dá no/pelo corpo. Neste caso, o uso da diferenciação da expressão oral da expressão corporal não pode ser distinguido pela dimensão da presença ou não de ações do corpo, visto que todas elas se são no/pelo corpo. Sendo usualmente usado essa diferenciação de forma indevida, merecendo atenção dos estudos que analisam a linguagem para além da dimensão da comunicação.

Nos estudos de Marques, 2010 *apud* Marques (2012, p.102) identificamos ainda a linguagem como um sistema de signos que

permite a produção de significados. O que isso quer dizer? Ao pensarmos a dança como um sistema queremos dizer que ela é, inicialmente, uma combinação de um conjunto de elementos e suas relações [...] a dança é um conjunto partilhável de possibilidades de combinação e arranjo dos campos de significação.

Estas palavras indicam que a necessidade de se comunicar, uns com os outros, com animais, com a natureza, é algo inerente ao ser humano, na sua relação com o mundo. Neste sentido, Marques nos chama a atenção para pensar que a dança precisa ser vista para além de um conjunto de passos que devem ser seguidos, representados em repertórios de danças já instituídas historicamente na sociedade.

Ainda que estas danças tenham sido selecionadas com critérios pré-estabelecidos, pensados intencionalmente, dentro de um dado contexto, ela precisa estar repleta de sentidos culturais, históricos, sociais e não apenas serem reproduzidas e acabarem por se esgotarem nelas mesmas.

Pensando o universo infantil, Marques (2012) faz um paralelo interessante entre ‘repertórios’ e os ‘textos’ da linguagem verbal que nos ajuda

no entendimento do conceito de **Linguagem** na dança. A autora questiona ao refletir que fazer com que as crianças decorem textos não garante a compreensão das mesmas sobre sua ação e sobre o conhecimento em questão. Para que interpretem, articulem e conseqüentemente compreendam e ainda que omitam opiniões, se faz necessário que estas saibam ler e produzir esses textos com maior amplitude, só assim estariam atribuindo significados ao que realizam. Na linguagem da dança não seria diferente, é necessário que as crianças aprendam a ler (em seus corpos) os repertórios da dança (MARQUES, 2012, p. 45).

Por fim, chegamos a última unidade de registro referente a esta unidade de contexto, a dança enquanto **Arte** e **Esporte**. No campo da Inclusão de PCD a modalidade de dança que se configura como **Esporte** é a Dança Esportiva de Cadeiras de Rodas. Que segundo Moraes (2014, p. 12) “originou-se da dança de salão para andantes, praticada em duplas, na qual um dos dançarinos tem alguma deficiência física do membro inferior”. Para este autor

A dança esportiva em cadeira de rodas é uma modalidade competitiva de dança que é praticada em diversos países. O esporte é disputado em duplas em dois estilos: no *duo dance*, os dois atletas usam cadeira de rodas para dançar, já no *combi*, um dos competidores deve ter a necessidade do uso da cadeira de rodas para dançar e o outro parceiro dança de pé, e não tem deficiência. Esse último estilo é praticado no Brasil há cerca de dez anos (MORAIS, 2014, p.7).

Já enquanto a **Arte**, a Dança Artística em Cadeira de Rodas (DACR), “inclui a presença de cadeirantes sem objetivo competitivo, o que permite liberdade de composição dos grupos. Essa atividade tem aumentado nos últimos anos em escolas, academias e em grupos profissionais” (MORAIS, 2014, p.13).

Embora a DACR não represente o esporte, ela foi fundamental no desenvolvimento desta modalidade, que se iniciou fora do Brasil, por isso aqui essa prática não é muito comum.

A aproximação do nosso país com essa modalidade artística e esportiva se deu pelas medidas políticas abarcadas pela Carta Internacional de Educação Física e Desportos (UNESCO, 1978), que contribuiu para o

surgimento da Educação Física Adaptada, como está referido em maior amplitude em nosso primeiro capítulo.

Em síntese, os autores supracitados, nos levam a perceber que o **Corpo** frente ao debate da unidade de contexto Conceitos de Dança, é bastante discutido nas produções analisadas, dialogando com outros núcleos de sentido como **Movimento, Cultura, Sociedade e Identidade**, bem como identificamos a **Arte** e o **Esporte** como conceitos fundamentais relacionados a Dança para PCD, mais especificamente relacionado a deficiência física.

3.1.2 Ensino da dança

Ao analisarmos as produções, sinalizamos as seguintes unidades de registro: **Corpo, movimento, comunicação e expressão; Motivação; Técnico e Mecânico; Linguagem e Ensino Crítico.**

Segundo o Coletivo de Autores (2012, p. 29) ensino é compreendido como uma “atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico”.

Diante disso, mais uma vez enfatizamos que nossa análise sobre o ensino não se dá apenas por dentro da escola. Buscamos entender como esse ensino da dança, através de uma intervenção pedagógica, se dá nos diferentes espaços socioeducativos.

A partir de então identificamos que as produções apresentam o ensino da dança para PCD, síndromes e transtornos do comportamento humano em diferentes classificações: deficiência visual, autismo, paralisia cerebral e cadeirantes.

Na compressão do ensino da dança como **Corpo, movimento, comunicação e expressão**, partimos do entendimento de Marques (1999) quando argumenta que a dança possibilita a ligação entre os indivíduos nos procedimentos criativos e interpretativos, trabalhando com a diversidade cultural.

Pensando nas PCD, ela pretende propiciar a aceitação, a valorização e a experiência de que diferentes corpos criam diferentes danças e de que não

necessariamente precisamos de um corpo perfeito, diante dos padrões sociais, para nos expressar e/ou comunicar.

A exemplo do corpo cego, Cazé (2008, p. 298) nos diz que

Para compreender a dança, os indivíduos cegos necessitam vivenciar experiências corporais que possibilitem o contato com o mundo e com os outros [...] é possível pensar que na ausência da visão “tocar é uma forma diferente de ver”; isto é, utilizar a audição para “sentir” o ritmo e o tato para “perceber” o movimento e a relação com o **corpo**. A dança para o deficiente visual deve ser uma experiência na qual ocorra uma interação e um compartilhamento de informações em nível de pele pelo toque, pelo sentir das características de outros corpos. É possível afirmar que são corpos que se comunicam.

Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem da dança na perspectiva inclusiva, deve ser sensibilizado pelas diferentes formas de relações corporais e de apreciação da dança, tanto por parte de quem dança como na visão de quem ensina.

Quando nos referimos aos movimentos na dança, realizados ainda por quem apresenta deficiência visual entendemos que

A aquisição do movimento em dança pelo indivíduo cego depende das condições oferecidas pelo meio e pelo grau de apropriação que o corpo faz destas ações pela percepção, estabelecendo relações entre as sensações e os movimentos elaborados. Isso possibilita ao indivíduo prever mentalmente atos motores cada vez mais complexos, sendo o corpo co-participativo na construção desse conhecimento (CAZÉ, 2008, p. 295).

Diante desta colocação, evidenciamos mais uma vez que o movimento aparece numa relação inseparável do corpo, como na visão de Laban. Nesta relação, o ambiente interfere neste processo, agindo como um fator determinante nas possibilidades dos movimentos na dança, o que nos leva a pensar a acessibilidade das PCD.

As produções também nos mostram que ao pensar o movimento a partir do corpo com lesão medular precisa-se “compreender que a restrição de sua motricidade não os impede de perceber, ver e sentir a dança e, com isso, emergir num contexto de manifestação genuinamente humana” (VIEIRA, 1997, p.211).

Neste tipo de deficiência, existe uma peculiaridade que vale ser salientada, que é o fato de que nem todas as pessoas que têm esse tipo de lesão, a exemplo dos que têm paralisia cerebral, necessariamente apresentam alguma deficiência cognitiva associada. Este reconhecimento se faz importante para ação pedagógica do/a professor/a.

Diante do exposto, é necessário conhecer as possibilidades do sujeito que dança, seja ele estudante ou bailarino profissional, deslocando os sentidos já significados por meio da prática, compreendendo que o corpo com deficiência atravessado pela dança abrolha outros efeitos de sentidos em relação ao que o sujeito é na sociedade (MORAIS, 2014).

A exemplo dos sujeitos com autismo, Moura, 2007 *apud* Boato (2013, p. 79) destaca que

a individualidade deve ser a grande questão do trabalho da dança educacional, buscando uma sintonia do indivíduo com seu próprio corpo. Para tanto, essa dança deve ser singular, original, diferenciada e rica em movimento e expressão.

Portanto, faz-se necessário fugir do estigma de que os autistas não conseguem dançar. Na dança, eles comumente se utilizam de gestos, nestes casos é um dos sinais de possibilidades de comunicação, visto a limitação funcional e direcional destes sujeitos (BOATO, 2014). Portanto, entendemos que muitos dos entraves encontrados pelos autistas, podem ser superados a partir de uma estimulação apropriada no ensino da dança.

Esses gestos também se configuram como linguagem no texto de Lima et al. (2017, p. 89) quando evidencia que o corpo está sempre se comunicando, “mesmo quando não verbalizamos visto que a gestualidade, a expressão facial, a expressão corporal e a proxémia (gestão do espaço interpessoal) são mensagens que estamos permanentemente a emitir quando não falamos”.

Quanto aos tipos de dança que devem ser ensinados nestes casos, Boato (2013, p. 82) nos diz que “não se trata de ensinar ritmos e movimentos às crianças, mas de liberar suas possibilidades de criação e realização de movimentos rítmicos e expressivos”, ou seja, na prática pedagógica o/a professor/a deve priorizar o ritmo espontâneo, em atividades grupais e individuais, para a partir de então pensar nas possibilidades de abarcar os

repertórios já instituídos historicamente na sociedade com outras estratégias didáticas.

A partir destas reflexões, faz-se imprescindível repensar as danças que estão sendo ensinadas na escola:

vale lembrar que ensinar dança na escola vai muito além de reproduzir o que se vê na mídia, ou o que o professor traz de casa pronto para passar aos seus alunos. Ensinar e aprender a dança é vivenciar, criar, expressar, brincar com o próprio corpo; é deixar-se levar pela descoberta de inimagináveis movimentos, é descobrir no corpo que o que é certo pode estar errado e o que é errado pode estar certo. Com relação ao belo, não existe para ele uma regra, uma visão unilateral, e sim multiplicidades, polissemias, diálogos e dialéticas (SANTOS, 2002-2003, p. 109).

A partir desta citação, entendemos que a prática da dança tratada apenas como trabalho coreográfico limita as possibilidades de trato com os diversos conhecimentos que a dança pode proporcionar aos estudantes.

Nesta lógica, Brasileiro (2002), aponta que esta prática é muito conhecida nos eventos escolares, são comumente orientadas por professores/as de Educação Física. O que nos permite afirmar que, apesar da dança estar presente nas atividades escolares, ela é apenas um elemento decorativo. No entanto, por outro lado, ressaltamos que, desde que trabalhada de forma dialogada e contextualizada, reconhecermos a construção coreográfica como um processo de ensino-aprendizagem.

A outra unidade de registro exposta neste bloco é a **Motivação**, ação veemente a ser considerada no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados revelam que a motivação é “um fator intrínseco relevante no processo de ensino aprendizagem da dança, pois mobiliza e impulsiona o indivíduo, predispondo-o a agir para alcançar os seus objetivos e a buscar soluções para resolver os problemas” (CAZÉ, 2008, p. 296). Pois este fator, aliado ao desejo pela busca da descoberta são importantes ativadores das possibilidades corporais na dança.

Neste sentido, mais uma vez, a expressão corporal, entendida como uma possibilidade de linguagem, aparece como um fator imprescindível no ensino como fator motivante da dança

[...] a expressão corporal como fator motivante no ensino da dança como diz a expressão espontânea é a afirmação do eu, pois, quando o indivíduo percebe que sua expressão provoca efeitos no outro, a análise das reações por parte dele, permite uma comunicação mais efetiva (BOATO, 2014, p.81).

Ao contrário do ensino através da expressão corporal, o ensino apenas **Técnico e Mecânico**, pode acarretar em reproduções de movimentos sem significados e vazios de motivação.

Marques (2001) aponta que as contradições na organização técnica estão atreladas principalmente à formação, à técnica e às metodologias do ensino da dança. Para a autora, os/as professores/as ministram aulas embasadas em suas experiências prévias como bailarinos ou estudantes de dança, refletindo deste modo, em aprendizagens que são reflexos do que eles aprenderam, sem considerar as particularidades dos sujeitos a quem ensinam. Com isso, demonstram ausência de criticidade sobre a atividade e colaboram com a ideia de que qualquer pessoa, mesmo que sem formação pedagógica, pode ensinar dança.

Morais (2014, p. 19) afirma que este tipo de ensino também é percebido na dança esportiva em cadeiras de rodas, quando nos diz que “a Dança no universo competitivo vem acarretando mudanças nas formas de dançar e de fazer Dança, ou seja, implicações diretas no movimento dançado”. Enfatizando ainda que

a dança em cadeira de rodas ainda precisa definir sua técnica, a fim de que os dançarinos com deficiência física possam desenvolver seus próprios movimentos, respeitando as diferenças corporais. Isso porque ainda é comum que sua dança seja descrita/inscrita de forma estabelecida, ou seja, pré-determinada de acordo com o profissional que a desempenha (MORAIS, 2014, p.18).

Pensando a pessoa com lesão medular, Vieira (1997, p. 211) reconhece que

As diversas tendências e a hibridação de estilos e técnicas, que refletem a dança da atualidade, tornam difícil, a nosso ver, definir, categorizar ou enquadrar a dança para os portadores de lesão medular em uma técnica específica. Acreditamos que a abertura de valores estéticos e a liberdade de expressão e criação que encontramos hoje na dança proporcionam a inserção e a contribuição destes indivíduos na história desta arte.

Nesta relação, na contramão do ensino mecânico, CAZÉ (2008) retoma a ideia da importância do ‘movimentar-se’, quando a dança permite que o sujeito mova-se sem a ajuda de outra pessoa, tornando-se sinônimo de autonomia conquistada paulatinamente em um processo contínuo de novas diferenciações, promovendo assim, novas aprendizagens.

Deste modo, ao invés de imprimir nos corpos a nódoa de códigos rígidos de movimento e privilegiar exclusivamente a realização de habilidades motoras, fragmentando as experiências individuais e limitando a sua criatividade, a dança pode permitir o respeito às PCDs, síndromes e transtornos do comportamento humano e a sua forma singular de ser e de se expressar no mundo (VIEIRA, 1997).

Quando tratamos a dança na escola, o Coletivo de Autores (2012), nos ajuda a pensar que há de se considerar que a feição expressiva da dança se confronta com a formalidade da técnica para o seu desempenho, o que pode vir a exaurir o aspecto verdadeiro expressivo.

Neste sentido, “deve-se entender que a dança como arte não é uma transposição da vida, senão a sua representação estilizada e simbólica” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 81). Deste modo, o desenvolvimento técnico no ensino da dança, deve ocorrer paralelo às percepções de sentido que o estudante atribui a ele.

Adentrando em outra unidade, também percebemos a valorização da **Linguagem** no ensino da dança, como no estudo Boato (2014, p. 59), onde se reconhece que:

Embora a palavra seja uma representação da consciência humana, é importante responder às demandas do Autista diante dessas situações, não coma “linguagem falada” e sim com a linguagem expressada por meio do corpo, estimulando e valorizando o movimento, utilizando-o como forma de comunicação, uma vez que existe a dificuldade de oralização do indivíduo em questão, o que conseqüentemente dificulta a sua socialização.

Ainda nessa perspectiva, no caso das pessoas com autismo, as limitações corporais devem ser vistas não apenas como comprometimentos funcionais, mas pela falta de vivência em determinadas tarefas, portanto deve-

se vivenciar a dança de forma que se possa desenvolver habilidades corporais espontâneas (BOATO, 2014).

Para Terra (2013, p. 120) diferentes corpos se unem pela linguagem corporal “criando e interpretando uma dança por meio de laboratórios de movimento que exploram as possibilidades criativas e de movimento de cada sujeito na sua singularidade”.

Já Marques (2012) posiciona-se frente ao ensino na dimensão da linguagem, ao criticar a dança como “repertórios” já prontos, que, segundo a autora, equivale a “textos” da linguagem verbal. Deste modo, fazer com que as crianças decorem textos não garante que o compreendam. Neste sentido, há tempos, a “decoreba” já foi abolida das salas de aula para que não continuássemos educando os estudantes como se eles fossem “papagaios”.

Assim, “é necessário que as crianças aprendam a ler (em seus corpos) os repertórios de dança” (MARQUES, 2012, p. 45), pois os estudantes precisam compreender, interpretar, analisar e criticar o que leem, assim como o que dançam.

O **Ensino Crítico**, também se apresenta como um dos núcleos de sentido do ensino da dança, que segundo Santos (2002-2003, p. 108)

[...] a dança pode propiciar a **inclusão** de forma que todos aprendam e reaprendam e que haja um ato de mudança. Alguns princípios são necessários, entre eles, a busca pela capacidade de expressar, de verbalizar ou atuar de forma **crítica** e criativa, sem que nenhuma das potencialidades humanas seja negligenciada ou induzida à submissão.

É importante destacar que a dança se torna significativa a partir de

uma proposta na perspectiva da educação crítica de todos os corpos, da reflexão das denúncias das desigualdades sociais, das desvantagens e da marginalização ainda presente em alguns discursos e ações que legitimam um padrão de corpo que pode dançar, bem como da aceitação do mesmo em outras esferas da sociedade, como o mercado de trabalho, a educação e o lazer (TERRA, 2013, p.13).

Reconhecemos na Educação Física a concepção Crítico-Superadora que dispõe de uma metodologia crítica e que opera na intenção de que o estudante apreenda a realidade de forma contextualizada. Deste modo, aproxima o estudante da percepção da totalidade das atividades realizadas na

aula, uma vez que lhe permite articular a execução à reflexão sobre o que se faz (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Além desta abordagem, outras apresentam uma perspectiva crítica, como apresentamos, mesmo que de forma introdutória, no tópico da “Inclusão de Pessoas com deficiência na Educação Física Escolar”, no capítulo I.

Neste sentido, não temos a intenção de ampliar este debate, neste estudo, e sim reconhecer que há uma aproximação com uma perspectiva crítica de ensino nas ações desta escola.

3.1.3 Contribuições da dança

Neste tópico nos propomos a identificação das Contribuições da dança, no âmbito educacional, para as pessoas com deficiência, síndromes e transtornos de comportamento humano.

Diante disso, constatamos as seguintes unidades de registro: **Corpo, Identidade, Comunicação e Socialização; Linguagem; Corpo, Mobilidade e Autonomia.**

Na unidade **Corpo, Identidade, Comunicação e Socialização**, chamamos a atenção para dois pontos: a identidade do artista bailarino com deficiência e a comunicação provocada pelos ambientes em que eles dançam. A exemplo da Dança em cadeira de rodas, a citação abaixo nos mostra que além de

proporcionar uma liberdade de expressão, tem uma repercussão mais ampla na vida de pessoas com deficiência, no processo de auto-afirmação da identidade de artista e auto-conceito dessas pessoas. Entende-se, para os fins propostos nesta pesquisa, que este processo, torna-se relevante na medida em que cria um ambiente para a comunicação entre grupos ou identidades sociais, construídas na relação com o “outro” (MULLER, 2001 *apud* LOPES, 2011, p. 27).

Tal fato pode ser observado quando da participação de um estudante com autismo em um espetáculo de dança. Como nos mostra Boato (2014, p. 60):

Esponaneamente e com liberdade para tal, ele se dirigiu à plateia e agradeceu os aplausos que recebeu, mostrando compreender o que estava acontecendo e se adaptando a um

a nova situação social, da qual nunca havia participado e que muitos acreditavam ser impossível de acontecer.

Este fato nos aponta o pensamento de que a dança como arte é essencial na superação das barreiras encontradas pelas pessoas com autismo, podendo agir como forma de transpor suas limitações, perpetuando, sobretudo à formação da sua identidade.

Lima et al. (2017) nos ajudam neste entendimento quando afirmam que o indivíduo com Transtorno do espectro autista - TEA pode desenvolver comunicação verbal, relação social, alfabetização e outras habilidades a depender do grau de comprometimento e da intensidade e ajustamento do tratamento. Estes tratamentos algumas vezes são realizados por meio de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais, estas práticas procuram expandir as formas de comunicação e expressão dos indivíduos com TEA.

Frente ao exposto, percebe-se que perante o autismo, pode-se desconsiderar os mitos de que os sujeitos que têm essa deficiência vivem num mundo só seu. Diferentemente disso, a depender do grau que este transtorno se apresente, coadunamos da ideia de que estes sujeitos têm condições efetivas de se comunicar e de socializar com o meio, desde que consideradas as suas possibilidades. Deste modo, a dança pode agir como meio efetivo na construção de perspectivas inclusivas educacionais, terapêuticas e sociais.

Nesta perspectiva, o corpo se define pela capacidade de ser afetado, se comportando de forma variável, capaz de alterar os níveis das potências de agir e de pensar sobre o que faz. Assim, os reflexos gerados por meio da dança no corpo do dançarino e/ou estudante, assim como nos espectadores, aumenta a potência de agir (MORAIS, 2014).

A autora afirma, ainda, que quando a elaboração de uma dança se torna submissa aos padrões de corpos atrelados ao consumismo ocorre uma diminuição da capacidade de agir.

Em uma outra estruturação, pensando a pessoa com deficiência visual, as contribuições da dança também são muitas, como expõe Cazé (2008, p. 295).

A dança, para o deficiente visual, possibilita a superação de limites impostos pela cegueira, ampliando as possibilidades

motoras com a execução de movimentos conscientes. Ela promove a melhoria do equilíbrio e da locomoção; da socialização, da realização pessoal e propicia uma vida ativa; além disso, a dança aumenta a compreensão da noção espaço/temporal e a noção de consciência corporal pela concretização da imagem de si mesmo, podendo ser um espaço de descobertas e consolidação de novos padrões motores que possibilitam novas aprendizagens e a aquisição da autonomia.

Logo, a imagem corporal e a relação espacial organizada pelo corpo da pessoa com deficiência visual, comumente, apresentam barreiras marcadas por estes sujeitos poderem apresentar dificuldades na percepção visual do meio em relação ao seu próprio corpo.

A socialização com o outro nas aulas de dança, “facilita este processo, uma vez que o leva a perceber o movimento que o outro realiza, permitindo reconhecer o movimento do próprio corpo e expor ideais corporalmente” (CAZÉ, 2008, p. 298). Assim, a interação do dançarino com o ambiente, com os colegas e com os movimentos se dá de um modo particular daquele corpo. Isto pode ser potencializado através da dança como conteúdo das aulas de Educação Física, tornando-se, para o estudante, um campo de muitas experiências de movimento (SANTOS, 2002-2003).

Apesar do seu aparecimento ter se dado de forma tímida, neste momento do registro, destacamos aqui um lugar para a **Linguagem**, como um dos elementos que contribuem para o ensino da dança.

As produções nos mostram que a dança como linguagem, permite mostrar, explorar e valorizar os corpos, de forma a experimentar as suas singularidade e infinitas possibilidades de movimentação e comunicação (VIEIRA, 1997). Neste sentido, a dança tem o poder de descobrir o mundo profundo e silencioso da ação simbólica, configurando-se como algo inerente a necessidade humana (LABAN, 1978).

Coadunamos desse pensamento, pois entendemos que a dança, vista por essa lógica, contribui para a revelação de ideias e sentimentos dos estudantes, independentemente de ter deficiência, síndromes ou transtornos do comportamento humano.

Enfim, expomos a nossa última unidade de registro denominada - **Corpo, mobilidade e autonomia**.

Em nossas análises, a expressão artística da dança ganha destaque e nesta etapa não é diferente. Na visão de Santos (2002-2003, p. 108), na escola, a dança há de “contribuir para a liberdade, para a construção da autonomia e do conhecimento”. Nela “a dança pode ser construída a partir dos movimentos cotidianos, das atividades da vida diária e da locomoção, promovendo **autonomia**”. Com isso há um ganho na qualidade de vida, possibilitando ampliação sociocultural dos estudantes na comunidade.

Pensando a pessoa com deficiência visual, a dança permite ganhos na qualidade de vida, quando

pode significar a intermediação entre o seu corpo, o corpo do outro e o ambiente, permitindo-lhe ganhos na qualidade de vida como a melhoria da auto-estima, o equilíbrio, a manutenção postural e, principalmente, a autonomia. Neste processo, a dança deve ser valorizada porque através dela o indivíduo percebe o movimento em relação ao seu corpo e o corpo do outro; o seu espaço e o espaço do outro, e também a interação entre estes (CAZÉ, 2008, p. 299).

É possível deduzir, a partir desta citação, que a dança a partir da expressão corporal, versa na possibilidade de autonomia e conseqüentemente identificação do corpo da pessoa com deficiência visual, na direção da desconstrução de vícios e tabus socialmente enraizados na movimentação do corpo, nos quais em outros tempos a este corpo não era possível o experimento da dança como arte, frente às imposições reverberadas pelos modos de vida de nossa sociedade.

Com esse olhar, a dança pode representar aos deficientes visuais uma forma de ajudá-los a sentir, perceber, conhecer e aprender. “Além disso, vivenciando a dança, esses indivíduos têm a possibilidade de utilizar suas capacidades, descobrir suas habilidades e explorar suas potencialidades, aumentando a sua autonomia” (CAZÉ, 2008, p. 298) e, ainda, além da autonomia “por analogia, é possível compreender que para o indivíduo cego a prática da dança possibilita esta estabilidade no controle postural, melhorando a sua mobilidade (CAZÉ, 2008, p. 296).

No caso dos Indivíduos portadores de lesão medular,

tem fortalecido o sentido universal da dança, mostrando-nos como é possível dançar, quando as pernas não obedecem e o

tronco não se equilibra, quando a locomoção se estabelece sobre rodas e quando o corpo não apresenta a aparência e a mobilidade convencionais. Reconhecê-los como interpretes da dança, antes de tudo, validar a dança como manifestação intrínseca ao ser humano (VIEIRA,1997, p.210).

Essas possibilidades de movimentações intrínsecas dialogam com a ideia do “Movimentar-se”, explanada na primeira unidade de contexto, a qual compreende que cada corpo tem uma maneira particular de se movimentar, criando horizontes diferentes na mobilidade corporal e isto reverbera conseqüentemente na autonomia.

Para fins analíticos, o entendimento acerca das unidades de contexto atravessados pelas unidades de registro aqui destacados, sublinha a importância do **Corpo** e do **Movimento**, por diferentes olhares, como elementos chaves na **Dança** como **Arte** e também como **Esporte**, entendidos como **Linguagem** importante no desenvolvimento da **Autonomia**, **Socialização** e **Identidade**, abarcados por um **Ensino Crítico-Reflexivo** que possam operar na inserção e transformação de conceitos e pré-conceitos socialmente estabelecidos.

CAPÍTULO IV

DO QUE OUVI, VI E REFLETI

Esse capítulo se dedica a analisar dois momentos que integram a pesquisa de campo, são eles: a entrevista e a observação de campo.

4.1 Entrevistas

Nesta etapa, são analisadas as unidades de contexto e de registros, que são fruto das análises oriundas das falas dos entrevistados: professora de Educação Física (PEDF), gestora pedagógica (GP), gestora de Educação Física (GEDF) e diretora pedagógica (DP). Estas unidades categóricas irão guiar a nossa escrita, buscando aprofundar na especificidade das questões elencadas pelas categorias empíricas: Educação Física e Inclusão (Quadro 13) e Dança e Inclusão (Quadro 14).

4.1.1 Educação Física e Inclusão

Nesta etapa, buscamos compreender como se dá o movimento de inclusão de estudantes com deficiência, síndromes e transtornos de comportamento humano na escola investigada como um todo, bem como compreender a formação dos sujeitos que atuam com este público, chegando então ao entendimento dos aspectos pedagógicos envolvidos à turma selecionada. Neste sentido, o quadro abaixo expressa nossa organização categórica:

Categoria	EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO	
	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Identificar a formação dos sujeitos da pesquisa, no que concerne a inclusão de pessoas com deficiência, síndromes e transtornos de comportamento humano.	Formação	Formação acadêmica
		Experiência da prática pedagógica
		Formação continuada
Identificar como se dá o	Orientação	Reuniões e observações

movimento de orientação pedagógica e planejamento, pensando a inclusão, na escola investigada.	pedagógica e planejamento	Diálogo com a equipe multidisciplinar
		Diferenciações das atividades propostas
		Projetos diferenciados
		Família
Entender como se dá as diversas formas de apoio pedagógico por parte da escola ao professor e aos estudantes com deficiência, síndromes e transtorno de comportamento humano.	Apoio Pedagógico	Acompanhantes terapêuticas-ATs
		Professora volante
Entender como se dá Atendimento Educacional Especializado- AEE, por parte da escola aos professores, à família dos estudantes e aos próprios estudantes com deficiência, síndromes e transtorno de comportamento humano, bem como entender os ambientes e recursos pedagógicos neste tipo de atendimento.	Atendimento Educacional Especializado- AEE	Sala de recursos multifuncionais
		Equipe multidisciplinar
		Ao professor
		À família
Analisar a visão dos sujeitos da pesquisa acerca da prática pedagógica da EDF, a perspectiva da inclusão.	Prática pedagógica da Educação Física	Integralidade
		Corpo e Psicomotricidade
		Formação Humana
		Ludicidade
Identificar como se dá a metodologia de ensino do professor de Educação Física no trato da inclusão.	Metodologia de ensino da Educação Física	Concepção de ensino Crítico Superadora
		Estratégias metodológicas
		Seleção do conteúdo

Quadro 13- Quadro categórico de Análise de conteúdo/ Categoria Empírica – Educação Física e Inclusão - Pesquisa de Campo.

Todo processo pedagógico se inicia na **Formação** dos sujeitos que atuam na escola. Dentro desta lógica, nossa investigação elucida três focos de sentido: a **Formação acadêmica**, a **Formação continuada** e a formação que se reverbera da **Experiência da prática pedagógica**.

Identificamos que a **Formação acadêmica** dos quatro entrevistados tem em comum as lacunas epistemológicas acerca dos conhecimentos que tratam da inclusão de PCD e dos que apresentam outras necessidades especiais.

Antes de adentrarmos nesta discussão, situamos que a Lei nº 12.796 de 2013, discutida no primeiro capítulo, que traz em parágrafo único do Art. 61 indicando que “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos”.

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

No entanto o que percebemos na realidade da escola em questão é que a formação dos gestores e professora se mostra adversa ao que trata a Lei em termos do trato da inclusão de pessoas com deficiência, síndromes e transtornos, como nos mostra as falas abaixo

Na graduação praticamente você não tinha, não se tinha exatamente um conteúdo, se teve eu não me lembro [...] e aí como eu tive primeiro a experiência, para depois ter a teoria, porque eu comecei com o magistério. Eu fiz ‘Pós’, mas foi em cima tanto da gestão com também em cima de com um trabalho com psicomotricidade [...] meu tema foi dislexia, então eu já vislumbrava um trabalho em cima da inclusão [...] tem as disciplinas que acabam trazendo para você um pouco das dificuldades de aprendizagem, não necessariamente uma deficiência física, mas bem no âmbito do cognitivo [...] das síndromes, de atrasos, das deficiências que abordavam mais a questão cognitiva. (GP)

Notamos que as lacunas no processo formativo dos sujeitos entrevistados, quando não se mostram de forma total, sem nenhuma abordagem sobre a inclusão, se dão de forma parcial, com pequenas vivências que limitam a prática pedagógica destes educadores a um ou a outro tipo de deficiência, síndrome ou transtorno.

Eu fiz minha formação na Federal, na Universidade Federal e tinha uma cadeira que era Educação Física Adaptada, então era a única cadeira que se referia em relação a inclusão propriamente dita, agora, muito superficial, muito superficial. Na época que eu me formei, e [...] ainda não tinha essa abordagem tão ampla em função da inclusão. (GEFE)

Durante a graduação foi muito pouca porque existia uma disciplina chamada Educação Física Adaptada, e aí, algum momento de inclusão era bem restrito a essa disciplina, foi justamente bem pouquinho, mas durante o curso, depois, eu tinha minha curiosidade e aí sempre fazia minhas pesquisas mais pessoais. (PEDF)

Então, quando eu fiz a minha graduação em Pedagogia esse conteúdo ele só aparecia enquanto uma disciplina eletiva, eu fui cursar, mas ela ficou muito restrita a surdez e a cegueira, mas já foi feita em fim de curso e tal [...]. (DP)

Nota-se, em outro ponto, que diante da superficialidade dos currículos de graduação, os/as professores/as precisam dar conta do seu processo formativo, mais ampliado, no trabalho com a inclusão, através de cursos de especialização na Pós-graduação da área.

No entanto, chamamos a atenção que para além de disciplinas específicas que abordem o tema da inclusão, faz-se necessário rever as bases teóricas dos fundamentos e os conhecimentos específicos dos currículos, bem como a formação científica e práxis dos cursos de graduação em Educação Física. Deste modo, ao nosso entender, o tema da inclusão precisa perpassar todas as disciplinas e não apenas configurar-se em particular como uma delas, o que muitas vezes, acontece sem que haja um engajamento com os outros conhecimentos abordados durante o curso.

Na Pós-graduação, na Universidade Federal Rural, eu participei de uma especialização, que era com tema Educação Física, não era de inclusão, era de [...] esqueci agora o nome, mas enfim [...], aí [...] lá a gente começou a trabalhar melhor essa questão da inclusão, de ser pessoas com as suas diferenças, levar em consideração suas diferenças, e aí pensando nas suas diferenças como seria o planejamento da disciplina e como seria tratado cada conteúdo da Educação Física dentro dessas diferenças. (PEDF)

Nos cursos de Mestrado e Doutorado, os dados nos mostram que quando as pesquisas de alguns dos estudantes não abordam o tema da inclusão, este conteúdo não é discutido nem relacionado a outros conhecimentos.

No mestrado e doutorado nem se fala, isso não é tocado. Para não dizer que não, a gente vem discutindo no doutorado, em

uma disciplina, sobre o autismo, por que tem uma colega que tá discutindo isso no projeto dela, daí como nós discutimos os projetos de pesquisa isso aparece. (DP)

Diante dos fatos, três dos quatro educadores entrevistados, afirmam que seu entendimento mais ampliado sobre a inclusão veio se dá, em primeira instância, nas **Experiências da prática pedagógica**, ao invés da formação acadêmica prévia, como expressam os sujeitos:

Então a minha experiência uniu com algumas questões teóricas, não necessariamente só da inclusão, mas que também subsidiavam para um trabalho dentro da escola [...]. (GP)

[...]o que acontecia é que nos espaço que eu trabalhei a gente tinha necessidade e isso acabava funcionando de forma muito intuitiva de como você ia 'lhe dando' com essas questões [...] e isso muito voltado 'pra' necessidades físicas mais aparentes [...] uma surdez, uma deficiência motora [...] e também a gente não tá falando de um tempo tão distante, o que é curioso, então percebemos como essa questão da inclusão ainda é pouco cuidada, pouco tratada [...] essa necessidade como do déficit de aprendizado, por exemplo, passava batido. E aí, quando eu vim trabalhar aqui, inevitavelmente eu tive que debruçar sobre isso, né? Então essa necessidade surgiu muito mais por trabalhar aqui do que por ter conseguido ela, do que por ter sido na própria graduação. (DP)

Então, não foi uma coisa que tive muito acesso na graduação, foi muito mais empiricamente e ao longo do processo, era trabalhando e estudando, foi uma busca muito independente. (DP)

As **Experiências da prática pedagógica** as quais nos referimos também compreendem as formações continuadas nas escolas pelas quais os educadores percorreram sua prática docente e/ou de gestão.

Na medida em que o tempo foi passando eu fui contratada em uma escola, essa sim, ela proporcionava formações profissionais que nos davam subsídios pra que a gente trabalhasse com alunos com algum tipo de deficiência. (GEDF)

Então a experiência no dia a dia aliada a encontros, a discussões com a equipe multidisciplinar, foi que fortaleceu o meu trabalho, porque eu trabalhei como professora por muito tempo, depois foi que eu me tornei coordenadora. (GP)

Dando continuidade a esse pensamento, a **Formação continuada** oferecida pela escola investigada, também se destacou como unidade de

registro a ser discutida, elucidada, em maior grau, como positiva na fala de todos os educadores. No entanto os mesmos também apontam algumas críticas e dificuldades.

Inicialmente a DP aponta que

[...]o que subsidiou bastante o meu trabalho foi a minha formação continuada dentro da escola, que a escola sempre aborda dentre dos trabalhos como professora, gestora [...]. A gente tem o plano de trabalho, mais amplo, que tem a formação continuada. E também tem formação continuada com as necessidades específicas de cada setor. Então, o tema de inclusão sempre aflora naturalmente, porque é um tema que temos que tá sempre revisitando. Então, formação continuada a gente sempre tem. Nós temos a semana pedagógica no início do ano letivo, no caso do infantil nós temos a parada pedagógica, e temos mais uns dois no semestre que acontece a noite ou então no sábado. Tanto ela pode ser uma formação do grande grupo como temos formação por setor.

Nesta perspectiva, a escola demonstra maturidade na ação formativa, à medida que evidencia multiplicidade e diversidade na forma em que se constitui esse processo ao longo dos tempos. Outro ponto a se destacar, é o cuidado com o envolvimento do professor/a no planejamento e na ação docente destes encontros, valorizando suas experiências e suas contribuições para com os outros profissionais.

Então, a gente tem alguns níveis diferentes disso. O que é que a gente faz? Existem alguns encontros que se faz com a gestão como um todo, para que a gente tenha esse cuidado do processo formativo, do acompanhamento da prática dos professores e de orientação de planejamento, em contrapartida de um tempo para cá nós temos feito também junto com o próprio professor, os processos formativos são mais orgânicos. A gente vem tentando acertar, então os desenhos são constantes. A gente testa de um jeito em ano, num dá certo, a gente testa de outro. Então esse ano nós apostamos em formações mais coletivas, então não tem muito isso de separar os seguimentos, o infantil faz assim, o fundamental faz assim. (DP)

A gente tenta promover essas formações. Faz com muito cuidado, e quando a gente não sabe a gente pede ajuda mesmo. Não é porque temos quase 50 anos que não admitimos quando erramos. Nem sempre a gente acerta e a gente é muito falho nisso! Mas, uma coisa que a gente não abre mão é do processo formativo. (DP)

Percebe-se, nas falas, que as formações parecem ser mais coletivas, com todo corpo docente, de diversos segmentos e de diversas áreas de conhecimento. No entanto, ao se referir a área específica da Educação Física a PEDF expressa ser insuficiente

Eu acho pouca neste sentido, a escola em si, acredito que deveria oferecer mais, mas assim [...] especificamente para área de Educação Física não é tão pertinente, a gente que procura mais. Eu ainda chego a discutir isso com a Psicóloga, com a Coordenação, mas como formação na área não tem muita não.

Em contrapartida a GEDF coloca que:

A escola oferece. A grande dificuldade é a carga horária dos professores fora da escola, então dificulta a vinda dos professores para essas formações. Dentro das possibilidades o número de professores presentes em reuniões para sugestões, para acréscimos para as solicitações em função dessa formação é muito pequena. Então fica muito difícil a gente proporcionar no sentido de ter um público que realmente, como é que eu posso dizer, que realmente valha apenas, entendeu? Mas a escola oferece. (GEDF)

A DP complementa essa colocação afirmando que:

Além disso, eu ainda tenho o professor que não pode tá aqui o tempo inteiro para a gente formar. Esse professor ainda circula em outras instituições em que tem visões pedagógicas diferentes. Isso também é muito difícil para o próprio professor. (DP).

Atrelado a esse processo formativo, compreendemos que se faz necessário uma **orientação pedagógica e planejamento** que subsidie a prática docente, de modo que o docente possa ter mais possibilidades de atuar na perspectiva inclusiva. Nesta unidade de contexto elencamos as seguintes unidades de registro: **reuniões e observações, diálogo com a equipe multidisciplinar, diferenciações das atividades propostas, projetos diferenciados e família**, as quais iremos dissertar adiante.

As falas a seguir nos demonstram que esse acompanhamento pedagógico passa por **reuniões e observações** que facilitam a comunicação entre gestores/as e professores/as.

Então, um acompanhamento diário, de um planejamento semestral ou de um projeto mais longo, passa por reuniões,

encontros, observações de sala, tudo isso vai fomentando e vai dando corpo ao trabalho para que todos sejam incluídos. (GP)

Então a gente tem essa instância de gestão com coordenação nessa orientação das adaptações, tem esses momentos que a gente discute coletivamente com os professores até a coisa a mais de miúdo [...]. Então, o que funciona melhor para tal criança [...]esses ajustes são fundamentais. (DP)

Pensando as alternativas de ensino-aprendizagem dos estudantes que apresentam alguma limitação, essas afirmações, nos remetem ao processo de diferenciação curricular abordado por nós anteriormente na revisão de literatura, que visa a modificação curricular e pedagógica por parte da escola, mediante a diversidade de estudantes que apresentem deficiência ou outro tipo de necessidade especial.

Pontuamos esse processo de diferenciação, na nossa análise, através do **diálogo com a equipe multidisciplinar** constante e processual.

O que a gente faz do ponto de vista desse acompanhamento é o diálogo muito de perto com o professor. Então, se ele sinaliza que vai precisar de um apoio, a gente tenta dar um apoio nisso. Do ponto de vista didático, a gente por tá sempre perto do professor, às vezes até entrando na aula do professor, acaba dando também um suporte [...] o suporte tanto é de alguém lá fixo, como também do apoio do coordenador. O serviço de psicologia também funciona muito assim na escola, ele tá também para ajudar e atender as crianças, não enquanto clínica, mas também para dar suporte ao professor nessas necessidades, ou o professor buscando ou o setor de psicologia demandando: 'olha esse aluno precisa de tal coisa', então é sempre essa troca. (DP)

Mas ele precisa ver até que ponto ele pode, pode chegar, então essa conversa o tempo todo com a coordenação, com outros\ colegas de trabalho, a professora de sala, as ATs que são acompanhantes terapêuticas que algumas crianças têm. É fundamental para a aula ser bem-sucedida! (GP)

Constatamos também que a aproximação com a área da psicologia, historicamente pontuada por nós ao abordarmos a Educação Física e a Inclusão ao longo das décadas, do ponto de vista literário, se confirma neste campo quando identificamos que

Fora isso, nós temos o setor de psicologia que também está sempre presente auxiliando esses profissionais de acordo com seu planejamento durante as suas aulas. [...] de acordo com os

horários dos profissionais, eles fazem a observação em relação a aula, e também os próprios professores trazem alguns dados, tanto de avanços como problemas que ocorrem durante as aulas, e isso aí é discutido e pontuado de acordo com cada aluno [...]. (GEDF)

Outro ponto a ser destacado nesse processo são as **diferenciações das atividades propostas**, que parte de um planejamento flexível que atenda às necessidades de cada estudante. Como afirma a GEDF ao colocar que “dentro dessa visão a gente faz um planejamento de aula que atenda ao objetivo do planejamento geral, mas que todos os estudantes acompanhem para o alcance do objetivo dentro do conteúdo do professor da turma”.

Alinhado com a unidade de registro anterior essa decisão também passa pelo diálogo prévio com a gestão e o setor de psicologia. Neste sentido a PEDF aponta

Meu plano de ensino, primeiro, baseado no projeto político pedagógico da escola, e segundo de acordo com a diagnose que eu sempre faço no início do ano com minhas turmas. Então, antes da diagnose, antes do primeiro contato com os alunos, eu questiono com a coordenação e com a psicóloga da escola se tem algum aluno específico, mas sempre tem. Na verdade, e aí, daí eu estudo um pouquinho sobre a deficiência daquele ou daqueles alunos, e tento, na medida do possível, depois da diagnose com a turma, inseri-lo dentro do contexto dito normal. (PEDF)

Na fala seguinte, mais uma vez se enfatiza a importância do alinhamento das atividades com o planejamento, na perspectiva da diferenciação. Neste contexto, surgem diversas especificidades

Primeiro assim, os professores tendem a ver quem são as crianças daquele grupo para poder planejar as aulas para aquele aluno que tá chegando. Isso é fundamental! Tem menino que tem distrofia muscular que é toda uma delicadeza, tem menino que tem autismo, que necessariamente não vai obedecer à regra. Então, professor precisa saber o que ele vai fazer para incluir todos. Então o planejamento é fundamental! E aí, a medida que ele vai conhecendo o grupo ele vai fazendo novas adaptações. Porque o que ele planejou não necessariamente vai dar certo. (GP)

Em relação à turma investigada, o 1º ano do Ensino Fundamental, destaca-se algumas particularidades, devido ao fato de ser a primeira turma deste segmento, versando a transição, muitas vezes repentina do universo

infantil mais lúdico para um cenário de maiores responsabilidades. Neste caso, as crianças que apresentam deficiências, síndromes e transtornos parecem entrar no estado de teste diante das suas possibilidades de comunicação e de desenvolvimento, como podemos perceber na fala a GP a exemplo do autismo:

De toda maneira, é quando as crianças começam a eclodir e a pensar e a surgir a questão da leitura e da escrita. E aí, às vezes, a gente tem um autista severo que necessariamente não se alfabetiza como a gente espera. Nestes casos, normalmente há a necessidade de uma adaptação muito específica. Aí a gente tem que ver o que é que eles estão demandando de necessidade, porque cada autista também tem o seu caminho, a sua forma de pensar e de fazer as coisas. Então é muito complicado no primeiro ano, tem que ter um acompanhamento diário.

Neste momento, percebe-se a ênfase de importância dada as linguagens da escrita e da fala. Analisamos que este fato se dá devido às expectativas diante do processo de alfabetização, por parte da comunidade escolar e dos familiares, aflorados pelo sistema capitalista acelerado, já destacado por nós.

No entanto, sentimos a necessidade de resgatar, neste tópico, que a Educação Física também é uma linguagem, como colocado previamente por nós, versado pelo Coletivo de Autores (2012), que no caso dos estudantes com deficiência, síndromes e/ou transtornos pode se reverberar como a maior possibilidade de relação com os outros, consigo mesmo e com o ambiente.

Em contemporaneidade, comprovamos essa afirmação na Base Nacional Curricular Comum- BNCC (2017), quando diz que a área de Linguagem, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, com a finalidade diversificada de ampliar as possibilidades expressivas em manifestações tanto linguísticas, como corporais e artísticas, dando continuidade às vivências da Educação Infantil.

A Base Nacional Curricular comum- BNCC (2017) ainda nos ajuda nessa reflexão quando diz que as atividades humanas, em questão neste tópico

[...] realizam-se nas práticas sociais mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como libras e escrita), corporal, sonora e, contemporaneamente, digital. Por

meio dessas práticas, as pessoas interagem, consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Essas interações estão imbricadas conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 61).

Deve-se clarear que essas atividades e planejamentos, nesta escola, partem de um projeto maior, o que denominamos de **projetos diferenciados**. Começamos pela entrada do estudante com deficiência, síndromes e/ou transtornos nesta escola.

A criança vem primeiro experimentar a escola, o que a gente chama de manhã de convivência [...] então esse é o primeiro contato com a criança, onde a gente pode observar a criança. Então, a gente tá, sobretudo para observar como a criança lida com o grupo, como ele se manifesta em grupo e também nos momentos individuais. No pedagógico, a gente foca do ponto de vista da linguagem e da Matemática, mas isso não é classificatório, se faz uma checagem para ver como ele tá no Português e na Matemática. Mas, o que a gente quer não é uma classificação, não para vê se fulano é ruim ou se fulano é bom! Do ponto de vista de como a gente procede com as adaptações começa aí. (GP)

Então, passando para a composição da sala de aula as trocas nas falas indicam:

Especificamente para as crianças que têm alguma necessidade especial, nesse acompanhamento, passado esses momentos a gente vai traçar um perfil dessas crianças. Então, passamos para pensar na composição da sala. Não passa pela questão de 'não vamos ter essas crianças aqui porque isso vai baixar rendimento', não passa. Se eu posso receber a criança, que seja com qualidade. Se estamos falando de inclusão, a gente tá falando de não fazer de qualquer jeito! Então quando passamos para a composição da sala, se pensa em como é possível receber aquela criança, se aquela criança vai precisar de um acompanhante, se ela vai precisar de momentos pontuais, se ela vai precisar operar com um trabalho diversificado, então tem todo um estudo da criança no meio coletivo, como também de todo o coletivo. (DP)

Primeiro a gente pensa anualmente como irá se dá esses projetos. Então é uma questão pensada como um todo e depois a gente vai lapidando quando vamos conhecendo quem são as crianças que compõem cada grupo, à medida que vamos 'tomando pé' dessa situação e se configurando aqueles grupos. A gente vai fazendo trabalhos e projetos que se adaptem à realidade daqueles grupos, porque todo mundo tem que ser incluído, independente de ter deficiência ou não. Agora tem as questões as vezes de uma criança mais tímida, uma

criança que não tem aquela desenvoltura, então a gente precisa respeitar todos. (GP)

Neste momento, nota-se uma preocupação em realizar um trabalho educativo numa perspectiva inclusiva de qualidade, pensada e qualificada, como versamos anteriormente, alinhado há uma diferenciação curricular, percebida, por exemplo, na fala abaixo

Então, o currículo só começa a ganhar movimento quando a gente conhece a criança e percebe o trabalho que ela precisa [...] eu tenho que conhecer quem é a criança. A gente não desconsidera o processo coletivo porque ela vive em sociedade, a gente não quer pôr a criança numa bolha. Então, o que é que vai ser feito enquanto grupo, classe, mas também o que é que ela tem enquanto necessidade para que ela cresça, não igual como os outros, mas para que ela cresça dentro das possibilidades dela. (DP)

Em relação às aulas de Educação Física, o trabalho junto ao setor de Psicologia mais uma vez ganha ênfase no processo de planejamento, em concordância com o projeto maior da escola como um todo, como percebe-se na fala a GEDF:

De acordo com a turma existem encontros com os psicólogos, e esses psicólogos passam pra gente o perfil da turma, dentro desse perfil constando alunos que tem sua especificidade, várias especificidades. Então, dentro dessa passagem dos psicólogos, junto com os professores, o professor faz a interferência em relação ao seu planejamento, de acordo com o perfil da turma.

Por fim, esses projetos diferenciados ainda passam pela **Família**, visto que ela irá trazer informações essenciais para o trabalho pedagógico se dar de forma eficiente, tanto no momento e inicial, quanto durante todo o processo.

[...] e isso é essencial ser feito também com a família. Então a gente começa assim, com um procedimento interno: tem um primeiro momento das coordenações em processo formativo comigo; passado isso a gente tem uma conversa com a família. Isso para todos, independente da necessidade que tenha ou que não. (DP)

Esta ação com a família está prevista na Lei nº 13.146- Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) em seu Art. 28, que se encontra presente no Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2017), discutida por nós previamente, constando que incumbe-se ao poder público assegurar, desenvolver e

implementar a “participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar (BRASIL, 2015, p. 81).

Visto todo esse movimento da escola na tentativa de incluir da melhor forma os estudantes, passamos, a partir de então, entender como se dá as diversas formas de **Apoio pedagógico** por parte da escola ao professor/a e aos estudantes com deficiência, síndromes e transtorno de comportamento humano.

Expomos, anteriormente, que no momento de conhecimento de cada estudante, realizado na semana de convivência, um dos pontos analisados pela escola é se a criança irá demandar de uma pessoa que possa de perto subsidiar o seu processo de ensino-aprendizagem.

Tomando esse ponto de referência, a partir das análises, categorizamos as unidades de registro deste foco de sentido em **Acompanhantes Terapêuticas-ATs e Professora Volante**.

Iniciaremos pelas **ATs**, nomenclatura que surge a partir da fala da GP, ao se referir à turma investigada, quando diz que no primeiro ano do Ensino Fundamental tem “duas ATs porque a gente tem duas situações, uma do autista severo e a outra de uma criança que tem hipotonia, ela tem comprometimento de ritmo de escrita, a questão motora bem séria”.

Com esse olhar, o Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2017) defende que as PCD recebam o apoio pedagógico necessário, na esfera do sistema educacional geral, com vistas a promover sua ativa educação, além de defender que medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam seguidas em ambientes que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a finalidade de inclusão plena.

Dando continuidade, quando se é perguntado quem contrata esse profissional, surge uma divergência entre os/as entrevistados/as

Existem alunos que têm a necessidade desse acompanhamento, então é solicitado que venham o acompanhante, então é cadastrado, existe toda uma parte burocrática para esse acompanhamento. (GEDF)

Passa dos dois lados, por se tratar de uma escola privada, a gente tem uma particularidade. São famílias que já têm seus

acompanhantes e querem que mantenha com. Tem toda uma questão do vínculo também. Às vezes a criança não aceita uma pessoa estranha. Então às vezes a família pede. (DP)

Eu acredito que seja pela família, eu não sei como é o contato, mas acredito que a escola informa que ele necessita desse acompanhante, e não sei se é indicação da escola ou não, mas ele é [...]acredito que é a família que o traz. (PEDF)

Percebe-se que as repostas dos entrevistados destoam ao afirmar, hora que é a família quem solicita, hora é a escola quem pede.

Já quando se é perguntado quem toma a decisão de precisar ou não desse acompanhamento das **ATs**, identificamos a seguinte resposta:

Essa decisão é tomada com a família. Depende de como a criança responde também aos professores, e com a interlocução com os profissionais que acompanham a criança, fonoterapeuta, terapeuta ocupacional, médico, pediatra, nós também entramos em contato e daí a gente vai traçando. (DP)

Outra forma de **Apoio pedagógico** presente na escola em questão é a funcionalidade do/a **Professor/a Volante** que segundo a GP, ao ser questionado/a se haveria um/a auxiliar pedagógico permanente na turma investigada aponta que:

Na sala do 1º ano especificamente, uma auxiliar permanente não. A gente tem a professora volante que vai lá duas vezes por semana. Ela normalmente tem um planejamento de posse da professora que ela tem e discute com a professora. A professora de sala direciona, delega para a professora volante um trabalho diferenciado, diversificado. Então, a professora de sala tá com um grupo e a professora volante tá com um outro grupo, que vão trabalhar estratégias e dificuldades pedagógicas diferenciadas. Quando ela quer uma situação mais específica, a professora tira um grupo de sala, vai trabalhar em outro espaço e a professora volante assume a sala, fazendo a atividade que foi delegada, entendida e explicada para ela ser bem realizada. Como a professora volante transita em várias salas, ela não se apropria de tudo necessariamente, ela chega naquele momento e a professora discute com ela, embora ela tenha ideia do planejamento.

A partir desta afirmação, nos sentimos inquietadas e questionamos se o/a **Professor/a Volante** acompanha as aulas de Educação Física e as repostas entre os entrevistados/as foram as seguintes

Não, porque a aula de Educação física pode ser em um momento em que ela não está com a aquele grupo. Ai não participa, mas as ATs vão para as aulas de Educação Física. (GP)

[...] especificamente, na aula de Educação Física, não. Existe uma professora volante para dar um auxilio pedagógico para os alunos nas salas de aula. (GEDF)

Eu não conheço na sala de aula, mas acredito que é especificamente nas aulas de Educação Física. Assim, não que esse acompanhamento vai diferenciar se eles estejam acompanhados ou não. Assim, no sentido de que quando eles vêm acompanhar é caso aquela criança, aquele aluno não consiga, naquele momento, estar inserido dentro na aula, mas normalmente ele é inserido, ele consegue acompanhar com os demais. Mas, aí quando isso não acontece, aí essa pessoa, esse acompanhante, fica com ele dando mais atenção. (PEDF)

Diante das afirmações poderíamos questionar o motivo pelo qual a/o **professor/a volante** não acompanha as aulas de Educação Física, no entanto analisamos que a professor/a de Educação Física não questiona esse fato, justificando que nos casos de dificuldades na ação pedagógica inclusiva, há uma intervenção mais atenuante das Acompanhantes Terapêuticas - ATs, que acabam por dar conta das demandas ocorridas nas aulas frente aos estudantes com deficiência e transtornos.

Complementando o apoio pedagógico, avançamos agora na unidade de contexto **Atendimento Educacional Especializado - AEE**, na tentativa de desvendar seu funcionamento na escola investigada, nas instâncias, pedagógicas, formativas, funcionais e físicas.

Para a efetivação do **AEE** faz-se necessário que se tenha uma **sala de recursos multifuncionais**. Este ambiente deve ser organizado de modo que possa oportunizar o atendimento específico necessário tanto **aos estudantes**, como **à família** e **aos professores**. atendimentos estes, realizados a partir de uma **equipe multidisciplinar** qualificada para tal.

Como trouxemos no início da nossa dissertação, o AEE deve atravessar toda a Educação Básica se estendendo ao Ensino Superior, rompendo com as barreiras que impeçam a plena participação dos estudantes, considerando as especificidades das suas necessidades (BRASIL, 2008).

Dando seguimento, a **sala de recursos multifuncionais**, na escola em questão, vem passando por mudanças ao longo dos anos, aderindo por algum tempo uma outra configuração, diferente de como sugere o documento que versa sobre o AEE, apontado anteriormente.

Então, a gente passou muito tempo com essa sala de recursos meio móvel, porque a gente tem crianças com necessidades especiais em quase todas as salas. Então, a gente tinha os materiais, os jogos, que acabavam indo para quase todas as salas, até porque isso precisa ser feito no contra turno, e em contra turno essas famílias muitas vezes não têm disponibilidade. E aí eu volto a dizer que isso é uma especificidade da escola privada. Essas famílias levam suas crianças para os seus outros espaços. Então a gente nunca teve a demanda. E é por isso que nossa sala era móvel. E isso também tem a ver com o perfil de turma, de acordo com as necessidades [...]. (DP)

Um dos pontos usados para justificar a ausência deste espaço fixo e a mobilidade do mesmo, foi o fato de a escola ter as classes especiais no turno da tarde, o que a DP chama de Educação de Jovens e Adultos e as classes regulares no turno da manhã, por uma questão de disponibilidade de espaço. Então neste formato surge a dificuldade de localizar o ambiente multifuncional que subsidie o trabalho educativo complementar dos estudantes.

[...] porque a gente tem o diferencial de ter os jovens e adultos à tarde com graus diferentes de necessidades e também com aspectos mais severos. Então essa coisa do recurso, de ter uma sala específica para isso, entrou também, mas dentro do horário, mas também pela mesma razão, porque as famílias têm os seus filhos nas terapias, nas diversas coisas [...] e a tarde a gente vai fazer um trabalho ou com um ou com outro [...] por ter essa especificidade. (DP)

Porque que quando a gente diz assim, para que você tenha uma sala de recurso você precisa que seja no contra turno, é para que a criança não seja prejudicada, retirada da sala de aula, apartada do seu processo coletivo, porque de fato isso não faz nenhum sentido, a criança estaria tendo aula particular. A ideia é que ela seja estimulada no coletivo no horário e em contra turno esteja nessa sala de recurso estimulada individualmente. Mas aqui, devido a esses motivos que te falei, então de manhã ela está no coletivo dentro do próprio coletivo existe os momentos diferenciadas que as acompanhantes provocam. Então ela não perde o movimento da coletividade. À medida que as outras crianças estas fazendo suas tarefas, as

crianças com deficiência estão sendo estimuladas de outro jeito dentro da sua própria sala. (DP)

Diante do exposto, faz-se necessário clarear que a Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o **Atendimento Educacional Especializado** e dá outras providências, apontando em seu Art. 5º § 2º que

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos [...] - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; II - implantação de salas de recursos multifuncionais [...] (BRASIL, 2011).

A Lei ainda assevera em seu Art. 5º § 3º que “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

Apesar da ausência da **sala de recursos multifuncionais**, a priori, nesta escola e da disponibilidade dos equipamentos multifuncionais de forma móvel, a DP afirma que diante da presente Lei, este ano a sala está sendo implantada, como percebemos na fala abaixo:

Mas legalmente nós precisamos ter esse espaço, então esse ano nós montamos, então tem toda um a sorte de matérias. Do ponto de vista legal ela existe fisicamente, deixando de estar diluída nas salas, mas nós não temos como atender no contra turno pelo fato das famílias estarem nas suas outras atividades de suas escolhas [...]. Mas, se algum aluno precisar a gente tem. A gente se organiza, elabora isso e faz o atendimento que for necessário.

A DP termina afirmando que o funcionamento do **Atendimento Educacional Especializado** na **sala de recursos multifuncionais** este ano conta com uma **equipe multidisciplinar**

A sala está à disposição. A gente tem professora que pode fazer esse movimento, tanto de manhã como de tarde durante todos os turnos da escola, temos profissionais de todas as áreas. A gente vai ter psicomotricista, o psicopedagogo, especialista em educação inclusiva de tarde e de manhã.

Alinhando a isso, de acordo com o documento que trata da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, para atuar na educação especial, no que diz respeito ao **Atendimento Educacional Especializado**, o/a professor/a deve ter como base a sua formação inicial, bem como a formação continuada, conhecimentos gerais e conhecimentos específicos da área, para o exercício da docência e ainda trabalhar conteúdos específicos como Braille, Libras, Língua portuguesa para estudantes com surdez, avaliação funcional da visão, desenho universal, comunicação para estudantes surdo-cego, entre outros (BRASÍLIA, 2008).

Estes apontamentos caminham para a necessidade de uma **equipe multidisciplinar**, visto que é improvável que um mesmo professor domine todas essas especificidades. Observemos a fala abaixo da GP:

Olha, a gente tem uma equipe multidisciplinar. A gente tem fono, pedagogo, psicólogo, então o trabalho de um atendimento especializado, não exatamente. A gente atua com família, com os professores e com os alunos. Então a gente funciona nesse tripé de um acompanhamento constante [...]. Agora, algumas professoras têm Pós-graduação em psicopedagogia, outras em inclusão, outras têm cursos específicos como o curso para o trabalho com surdo. Então, temos uma equipe de fonoaudiólogo, psicólogo e outros especialistas.

Um ponto interessante que aparece nesta análise é o que a DP chama de Serviço de Orientação Pedagógica- SOPE, que compreende uma equipe especializada que realiza estudo de caso de cada estudante com deficiência, síndromes ou transtornos, no intuito de traçar um perfil daquele estudante, visando colaborar com o planejamento das atividades realizadas para com este estudante, bem como também promover formações e orientações ao professor/a no trato pedagógico dos mesmos.

Vale salientar que o SOPE, é um novo serviço, que iniciou este ano na escola e que inicialmente atendia apenas às classes especiais e agora, no segundo semestre do ano de 2018, se estendeu para as classes regulares.

Assim, deixemos claro, que o SOPE não atendia à turma selecionada para a nossa investigação no momento em que fizemos a pesquisa de campo. No entanto, consideramos válido apontá-lo na nossa discussão, visto que este

serviço compreende um dos procedimentos que pode permitir uma perspectiva inclusiva qualificada, nesta escola. Assim, a DP explica o seu funcionamento.

É um trabalho de mapeamento que o SOPE faz das necessidades, das potencialidades, sobretudo, e dos limites que cada criança tem. É individualizar demais? É, mas, foi um caminho que a gente encontrou para conhecer os alunos da gente. Então a gente preferiu correr na paralela para dar esse subsídio aos professores. Porque aí a gente não conta com o tempo de ir aprendendo no percurso. Então, eles levantam as potencialidades dos alunos através de uma infinidade de abordagem, principalmente com os autistas, que hoje para a gente é o maior desafio. Porque é tudo muito novo.

Percebe-se que a DP justifica a presença do SOPE, que agiliza o trabalho do/a professor/a e permite que o mesmo atue com mais clareza das dificuldades que cada estudante com deficiência ou outras especificidades apresentam. A entrevistada ainda coloca a dificuldade de estudos, na área da Educação, que venha a subsidiar a prática do/a professor/a no trato de estudantes com deficiências cognitivas.

A gente tem muita coisa científica produzida, mas a Educação ainda não sabe lhe dar muito bem com isso. Do ponto de vista neurológico e clínico a gente tem muito mais coisa produzida, do que do ponto de vista educacional. Para a gente a Educação ainda é uma incógnita. (DP)

O SOPE tá fazendo isso para a gente, ele conta uma equipe multidisciplinar, ele tem Pedagogo, tem 'Fono' [...] O SOPE tá fazendo a seguinte parceria com a gente, ele faz o levantamento, isso vai munir o trabalho do professor [...] então o professor não vai precisar demandar tanto tempo assim para conhecer o aluno. É como se a gente tivesse dado um "plus" de informações sobre o aluno. Ai o professor já tem noção de como tal aluno consegue avançar e de como nós podemos estimular esse aluno. O professor já vai ter noção de como o aluno funciona [...] então eles vão subsidiar o trabalho do professor no horário curricular. Em contrapartida eles também farão um processo formativo com os professores. A outra coisa é, semanalmente, o SOPE tá com a gente para atender qualquer demanda específica. (DP)

Neste sentido, percebe-se a necessidade da escola em ter profissionais de saúde que possam estar atuando, não numa perspectiva clínica, mas auxiliando a equipe pedagógica no entendimento do que ocorre neurologicamente ou comportamental, por exemplo; e conseqüentemente em

como proceder em determinadas situações com estudantes que apresentem deficiências cognitivas, síndromes ou transtornos do comportamento humano.

Por exemplo: o professor essa semana percebeu uma regressão do seu aluno por algum motivo, ou uma determinada postura. Então o SOPE vai tá ajudando a gente a entender as coisas que não são pedagógicas. A gente não vai ter uma clínica na escola, a gente vai ter equipe multidisciplinar. Temos profissionais da área de saúde, mas isso não faz da gente um espaço que prescreve ou que medica. Então vamos supor: o aluno teve um surto, a gente não vai atuar nesse aluno como uma emergência, mas eles irão nos orientar de como proceder a partir de agora. (DP)

Contando com essa equipe multidisciplinar, o AEE atende **ao professor/a**. Identificamos essa afirmação quando a GP profere a seguinte fala ao se perguntar sobre a presença de auxiliares de sala nas turmas que apresentam estudantes com deficiência e outras especificidades.

Tem nas salas que precisam ter, é outro equívoco de interpretação de lei, por exemplo: não tem sentido eu ter uma cadeira de roda em cada sala, se temos não temos cadeirantes em todas as salas. Então isso varia muito de criança para criança. Por exemplo, eu tenho um adolescente autista no Ensino Médio que ele não precisa de acompanhamento. Ele funciona super bem sem acompanhante. Eu já tenho um adolescente que é surdo e que precisa. (DP)

No entanto, quando precisa de um acompanhamento especializado [...] como, por exemplo, uma questão fonoterápica, a gente entra com uma ação preventiva e de orientações para o professor atuar em sala. (GP)

Neste sentido a Lei nº 7.611 (2011) em seu Art. 1º não determina a obrigatoriedade de uma acompanhante pedagógica, mas afirma que a escola precisa oferecer o apoio necessário aos estudantes com deficiência, apontando para:

V- oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação [...] VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011).

Em contemporaneidade, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, como não poderia deixar de ser, em seu Art. 28 - XI, também é categórico ao sagrar

o direito aos profissionais de apoio na sala de aula, para as PCD, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, respeitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

No caso da Lei nº 12.764/2012, que trata especificamente dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu Art. 3º - III, expõe que “a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado, nos casos de comprovada necessidade” (BRASIL, 2012).

Diante destas colocações legislativas, no caso do **AEE** destinado ao estudante com deficiência, síndromes e/ou transtornos, as falas proferidas comungam com alguns fatos postos anteriormente

E o trabalho da coordenação com o pedagogo de sala é justamente fazer as adaptações para as atividades para as crianças que necessitam, seriam as atividades adaptadas, planejamentos [...] Então, não tem um trabalho de chegar e tirar de sala e fazer um trabalho especializado, como por exemplo, um psicopedagogo que ficará o tempo todo com essa criança. A não ser um atendimento do psicólogo, mas que não tem uma vertente clínica, é mais uma vertente de acolhimento, de orientação. Então temos esse trabalho para uma ação pontual, mas não como uma função terapêutica. A gente não tem essa função. (GP)

Quando passamos para o AEE destinado ao atendimento com **a Família**, observa-se que

Quando isso precisa ser externo à escola, então há uma orientação aos pais. Mas a fonoaudióloga, por exemplo, não vai fazer um trabalho específico com os alunos, mas assim como a psicóloga, há um atendimento com as crianças e com os pais. (GP)

Adentrando na **prática pedagógica da Educação Física**, identificamos quadro unidades de registro: **integralidade, Corpo e Psicomotricidade, Formação Humana e Ludicidade**.

Salientamos que estes focos de sentido se deram não apenas pela fala da professora, mas sim do entendimento de todas as entrevistadas, acerca desta área de conhecimento.

[...] importância total, enxergo a Educação Física enquanto direito, esse direito tem que ser garantido seja em qual dimensão for. E acho superimportante pensar o ser humano em sua integralidade [...] É muito lamentável que historicamente a Educação Física como uma coisa menor, pequena, é a disciplina que é fácil [...] Então tem como você pensar na integralidade sem pensar o corpo e mente integrada, então o trabalho pedagógico nessa perspectiva é essencial [...] Eu não vejo a Educação Física como uma coisa apartada, mesmo a gente ainda sofrendo essa coisa da divisão das disciplinas, eu vejo como importante pelo olhar cuidadoso da Educação Física. Por isso, por dar conta dessa questão da integralidade. (GP)

Na fala identificamos que a entrevistada reconhece o desprestígio dado a Educação Física na escola, historicamente, e a importância desta disciplina como direito, bem como adota a importância da mesma em sua **integralidade** à qual a DP destaca trabalhar o “corpo e a mente” e nós interpretamos mais adequado pensar a corporeidade.

Neste íterim, vale rememorar que traçamos este panorama histórico da Educação Física escolar na revisão de literatura com olhar ampliado a partir das concepções de ensino desta área de conhecimento, ao longo dos tempos na escola até os dias atuais, nos quais a Educação Física é considerada um componente curricular obrigatório que, segundo o Coletivo de Autores (2012), é uma prática pedagógica que trabalha diversas formas expressivas corporais, como os componentes da cultura corporal, através do jogo, da luta, do esporte, da dança e da ginástica, também já pontuado por nós.

O sentido da corporeidade ao qual nos referimos, vai além do olhar fragmentado do ‘corpo e mente’, caminhando para a perspectiva do corpo-vivido que se expressa livremente e que para além da visão biológica tem suas experiências de vida que influenciam diretamente no seu modo de ser. Com esse olhar sim, podemos pensar a **integralidade**.

Neste sentido VERDERI (2005) aponta que muitas vezes a Educação Física está ligada a ideia fragmentada de corpo e mente, que muitas vezes é tratado como um corpo-objeto, se afastando, cada vez mais da perspectiva de tratar o ser humano em sua totalidade, sem rupturas.

Dando continuidade a esse pensamento, a **formação humana** também se constitui como um dos objetivos da **prática pedagógica da Educação Física**.

Então não é só uma questão de você estar ali apenas ensinando determinadas técnicas, mas sim de estar vislumbrando o aluno com uma questão mais global e das relações e da mobilidade e da organização e do limite. São várias questões que são importantes para formação humana como um todo e para criança que é portadora de uma deficiência ou de uma síndrome então sem dúvida. (GP)

Este olhar da Educação Física frente à formação humana, foi pontuado por nós, ao explanarmos a aproximação da Educação Física com outras áreas de conhecimento como a psicologia, filosofia e sociologia, na nossa interpretação, aflorando as primeiras perspectivas inclusivas desta área na escola.

O **corpo e psicomotricidade** também aparecem na fala de um/a dos/das entrevistados/as representado pela imagem corporal, esquema corporal e organização corporal

De maneira geral eu acho fundamental, até porque a Educação Física vem sofrendo modificações em termos de como se aborda dentro da escola. Então não é mais uma questão do educador físico e sim de um orientador, de um trabalho que é muito mais amplo, em termos de uma organização corporal, se trata de um profissional tá muito preocupado tanto com imagem corporal, como com o esquema corporal. (GP)

Percebe-se que a gestora vem acompanhando o desenvolvimento da Educação Física na escola, atrelando a ela uma imagem que vai além do movimento e sim do corpo, visto por ela em maior amplitude. No entanto, reconhecemos que sua visão de corpo tende mais para uma visão psicomotora da Educação Física do que para um corpo numa perspectiva crítica, defendida e anunciada pela professora como base para a realização das aulas desta disciplina. Que

Portanto, nos sentimos na responsabilidade de pontuar como a psicomotricidade se expressa na literatura. Na qual se expressa como uma

análise do homem nas suas relações com seu corpo, em movimentos organizados e em função de suas vivências,

linguagens e o meio físico. Caracteriza-se como uma manifestação corporal por meio de concretização de gestos constituídos e coordenados por ações do cérebro, através da utilização psíquica e mental do indivíduo (NEVES, 2014, p. 77).

Dentre os aspectos psicomotores defendidos pela autora, destacamos três deles que condizem com a fala da GP. São eles: 1- *esquema corporal* - que seria o conhecimento que o sujeito possui sobre o seu corpo, estando ele em movimento ou estático, em relação aos objetos e ao espaço ao seu redor; 2- *orientação espacial* - que corresponde a maneira como o sujeito se localiza no espaço que o circunda e; por fim, o 3- *imagem corporal* - que se caracteriza pelo sentimento da imagem que o indivíduo tem do seu próprio corpo como reflexo das suas experiências (NEVES, 2014).

Por fim, a **Ludicidade**, se faz presente nas falas dos sujeitos. Neste caso, a GP atribui este foco de sentido como fator que contribui para as relações humanas

E aí eu acho que ainda entra a questão da ludicidade no meio, que aí viabiliza ainda mais esse contato das crianças umas com as outras, e do outro que é dito 'normal' de respeitar também essa limitação dos estudantes especiais. Então assim, os valores implícitos nessa relação é que ainda faz valorizar ainda mais esse momento da Educação Física.

Dialogando com esse pensamento, a BNCC (BRASIL, 2017) do Ensino Fundamental, segmento em que a turma investigada está inserida, aponta que a Educação Física deve oferecer uma série de possibilidades no intuito de enriquecer as experiências das crianças na permissão do universo cultural lúdico, além de agonista, estético e emotivo.

Em termos de esclarecimento, faz-se necessário diferenciar o uso do termo **Ludicidade** apontando na fala da GP, pois para esta as relações são atos de convívio necessários, no entanto entendemos ludicidade como sendo representada

pelo ato de brincar, é um importante e imprescindível instrumento pedagógico. A brincadeira viabiliza a participação dos alunos quando em contato com os conteúdos sugeridos por um Plano de um componente curricular, tornando assim o processo de ensino-aprendizagem uma prática prazerosa, enfatizando a espontaneidade, a alegria e a socialização (SEVERINO e PORROZZI, 2010, p. 52).

Esta citação nos chama para refletir sobre dois pontos importantes. O primeiro é que apesar da ludicidade ser veemente importante na prática pedagógica do/a professor/a de Educação Física, ela não pode ser enxergada como o conteúdo selecionado para a aula e sim como possibilidade de caminho para se chegar a tal. O segundo ponto, parte das relações sociais que aparecem como centralidade na fala da GP, pois os mesmos autores destacam que a atividade lúdica, além de incentivar outras potencialidades nos estudantes, como melhora da qualidade de vida, da saúde e do desenvolvimento motor, destacam-se por desenvolverem e sensibilizarem, nas crianças, o processo de socialização. Deste modo, ao brincar a criança é mais facilmente conduzida a relacionamentos grupais, já que os autores também vêm a atividade lúdica como forma de interação (SEVERINO; PORROZZI, 2010).

Deste modo, analisando a Prática pedagógica da EDF com vistas ao trabalho inclusivo, a **Ludicidade** pode sim ser considerada um importante meio para despertar nos estudantes entre si, com e sem deficiência, as relações sociais, que no caso das PCD e transtornos, podem apresentar maiores ganhos diante das dificuldades relacionais ocasionadas por suas limitações. Assim, as atividades lúdicas podem se configurar como ações potencializadoras das possibilidades de assimilação do conhecimento e dos valores presentes nesta dinâmica social, o que em nossa análise, se articula ao que a GP chama de 'processos implícitos' nas aulas de Educação Física.

No que concerne à **metodologia de ensino** abordada a PEDF, buscamos identificar na fala desta professora qual a base teórica aderida pela Educação Física, bem como quais as estratégias metodológicas que são trabalhadas na perspectiva da inclusão. Identificamos as seguintes unidades de registro: **Concepção de ensino, Estratégias metodológicas e Seleção do conteúdo**.

Com a finalidade de contemplar a sua prática pedagógica, a PEDF toma a **concepção de ensino** Crítico-Superadora em suas aulas, assim como também é a base teórica defendida pela escola nesta área, na defesa de que é uma abordagem que parte do ensino através da historicidade, cultura e sociedade, com vistas a formar sujeitos críticos que atuem na realidade.

Rememoramos que esta concepção foi versada por nós, quando discutimos historicamente a inclusão de PCD a partir de várias concepções metodológicas que compreendem esta área de conhecimento. Neste momento identificamos a concepção Crítico-Superadora como uma das pioneiras a atuar na perspectiva da inclusão. Apresentamos o livro Coletivo de autores (2012), que fundou esta concepção de ensino em 1992, em sua primeira versão, e que vem sendo debatido por nós em diversos momentos desta pesquisa. Neste sentido, a PEDF enfatiza que se embasa na concepção

[...] Crítico-Superadora porque é uma metodologia que venho estudando desde a graduação, e é a que eu consigo me ver como professora e também é adotada pela escola. Você tem um conteúdo, um fundamento específico que você leva para sala, leva para as aulas, daí você vai junto com os alunos fazer toda uma análise dele: histórica, social, cultural e depois tentar superar as contradições e as coisas que acontecem durante as aulas.

Analisando a fala da PEDF percebe-se um dado conhecimento acerca da concepção Crítico-Superadora, no entanto ainda não é possível afirmar que a mesma se aproxima desta base teórica apenas pela sua fala. Então, buscamos nos documentos que versam sobre o seu Planejamento de ensino anual- PEA e no Programa de Ensino da Educação Física - PEEF, um alinhamento com o que foi posto na entrevista. Entretanto, no planejamento, a professora não especifica nenhuma base teórica frente à Educação Física, nesta escola.

Em outro ponto, relatamos que lamentavelmente, não tivemos acesso ao PEEF, desta escola, pois fomos informados pelo/a GEDF, após longo período de procura, que o mesmo não foi encontrado.

Dando sequência, na prática pedagógica as **estratégias metodológicas** se dão através do que chamamos de diferenciação e flexibilização do conteúdo planejado e materializado nas aulas, como podemos perceber nas falas.

Bom, a estratégia metodológica que eu uso, como eu falei lá anteriormente, é a questão da diagnose que tive lá no início do ano. Então durante todo o processo de todas as aulas eu vou vendo como os alunos se comportam né, e aí quando eu penso no conteúdo eu penso: como será tratado esse conteúdo com aquele aluno, aquele aluno b, dentro da turma? Não fazendo uma aula especificamente para essa deficiência ou aquela

deficiência, e sim uma aula para turma, e dentro dessa aula essas pessoas que têm essas limitações elas conseguem acompanhar o conteúdo dado na aula. (PEDF)

Eu faço o planejamento de todas as aulas, o plano de ensino, o planejamento anual, o planejamento das unidades, o planejamento da própria aula, mas mesmo assim, sempre temos que ter um planejamento flexível, porque caso haja alguma coisa que não deu certo durante o processo, é parado, é questionado e adaptado a aquele momento. (PEDF)

A PEDF ainda considera que “há essa flexibilidade para sentar e conversar com eles e desenvolver outra metodologia que consiga atingir o objetivo que é a aprendizagem do conteúdo”.

Atentos às falas expostas, lembramos que já tratamos desse par dialético diferenciação/flexibilização, em nossas discussões sobre Educação Física na perspectiva inclusiva, sob o olhar de Rodrigues (2017) que em sua análise versa entre as ‘aparências’ e as ‘constatações’, na qual nos chamou a atenção para o fato de que a Educação Física tem a particularidade de ter a flexibilidade inerente aos conteúdos e às ações pedagógicas nas suas aulas, que diante das ‘aparências’ que alguns têm dessa disciplina, trazidas pelo autor, ela teria uma maior liberdade na organização e conseqüentemente na diferenciação curricular, principalmente diante das necessidades apresentadas pelas PCD. No entanto o autor constata que existem outros fatores que relacionam um bom professor de Educação Física para além das ‘aparências’ postas acima, como experiência docente, formação acadêmica, conhecimento dos tipos e níveis de deficiência, entre outros.

Por fim, categorizamos a **seleção dos conteúdos** a partir da seguinte fala

[...] nas minhas aulas eu tento fazer o quê? Pegar esse conteúdo, ver o contexto que está inserido, ver se e como a turma se adequa a tal e tal tipo de dança, e tentar aplicar os fundamentos do ritmo, do passo e o conhecimento de alguma dança especificamente. (PDEF)

Percebe-se que a PEDF é sensível às possibilidades da turma no processo de seleção dos conteúdos, considerando a realidade em que estão inseridos e ainda as condições corporais de cada estudante frente às práticas da cultura corporal propostas nas aulas.

Estas atitudes relevantes para a seleção dos conteúdos coadunam com as postas pelo Coletivo de Autores (2012) quando consideram duas questões para tal: a primeira seria a relevância social do conteúdo, que sugere compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar, devendo estar associado à explicação em concretude da realidade social, bem como deve proporcionar subsídios para a compreensão dos determinantes sócio históricos dos estudantes. A nosso ver, essas condições podem estar atreladas às condições de classe social, condições físicas, psicológicas, de comportamento humano, entre outras; a segunda está vinculada a primeira, e compreende a contemporaneidade do conteúdo, o que significa que a seleção dos conteúdos deve avaliar aos estudantes o conhecimento existente no mundo contemporâneo, informando-os dos acontecimentos nacionais e internacionais, além do avanço da ciência e da técnica (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A partir das questões levantadas, podemos dizer que os sujeitos que cercam a turma investigada, na escola em questão, apresentam uma compreensão contemporânea, crítica e integral do componente curricular Educação Física, bem como valoriza a sua importância no desenvolvimento de todos os estudantes, principalmente no que concerne os estudantes com deficiência, síndrome e/ou transtornos.

4.1.2 Dança e Inclusão

Características das categorias	DANÇA E INCLUSÃO	
	Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Analisar como se constitui a dança como conteúdo da Educação Física escolar na perspectiva da inclusão, em termos metodológicos e pedagógicos.	Prática pedagógica da dança como conteúdo da Educação Física	Expressão corporal
		Ludicidade
		Linguagem
		Cultura corporal
		Movimento
		Tempo pedagógico
Analisar como se constitui a dança como disciplina escolar, na perspectiva da inclusão, em termos metodológicos e	Dança como um dos conhecimentos do componente curricular Artes	Conteúdo
		Seguimentos
		Formação

pedagógicos. Bem como identificar aproximações e/ou distanciamentos da Dança como conteúdo da Educação Física.		
--	--	--

Quadro 14 - Quadro categórico de Análise de conteúdo/Categoria Empírica – Dança e Inclusão - Pesquisa de Campo.

Adentramos na nossa segunda categoria empírica com vistas a perceber como a dança, enquanto conteúdo da Educação Física escolar, com olhar perspectivo da inclusão, se constitui nas falas dos sujeitos entrevistados, nesta escola. Acabamos por perceber que a dança não se apresenta, neste ambiente, como exclusividade da Educação Física.

Logo, duas unidades de contexto foram identificadas ***A dança como conteúdo da Educação Física e a Dança como um dos conhecimentos do componente curricular Artes.***⁸ Iniciaremos pela primeira que foi categorizada em sete unidades de registros, em seguida partiremos para a segunda, que se subdivide em três unidades de registros, expostas no Quadro 14.

Inicialmente, evidenciamos que tanto a PEDF como a DP sinalizam que a dança vista como ***Expressão corporal*** é fundamental no processo de ensino aprendizagem.

Então [...] a dança trabalha muitas questões de ritmo de cadência, trazendo possibilidade daquele corpo se mexer. Então na medida em que essa expressão é aflorada e se dá espaço para essa expressão corporal acontecer, eu acho que é fundamental para todos que trabalham com inclusão. (PEDF)

Isso nos remete pensar um ponto abordado anteriormente nesse estudo, em especial na pesquisa bibliográfica da análise da produção de conhecimento, onde as produções sinalizam que o ensino da dança precisa se fundamentar na expressão corporal na perspectiva da linguagem. Sendo este um dos pilares da dança como conteúdo da Educação Física escolar proposta pelo Coletivo de Autores (2012), que visa uma abordagem metodológica na abordagem crítica, chamada de Crítico-Superadora.

⁸ Destacamos que diante da Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016 a dança pode configurar-se na escola como uma das linguagens do componente curricular Artes, no entanto destacamos que na escola investigada usualmente ela é denominada de disciplina Dança.

Percebemos também uma aproximação com essa concepção de ensino na fala da DP, na qual fica evidente a visão de dança, não apenas como uma mera transmissão de movimentos ritmados para um ou vários sujeitos que compõem a escola. Mas a perspectiva da dança como algo maior, que versa a sociedade como um todo, inclusive fazendo comparações com modos de vida de outros povos. Como podemos perceber abaixo

Eu sou muito adepta e defendo vorazmente a arte como um todo, enquanto expressão. Tudo bem que quando uma disciplina vem para a escola, existe uma escolarização daquilo...então a química não é a química, a dança não é a dança, é uma dança escolarizada. Mas mesmo assim enquanto expressão eu acho importantíssimo, né? [...]. Tem toda a questão do ético, do estético, do político se formando na dança [...]. Tem uma subversão do pensamento cartesiano do povo africano, da ideia do “penso logo existo”. Na África eles podem dizer tranquilamente “danço logo existo”, né?... Você se expressa através daquilo, você sente através daquilo [...]. (DP)

Então a gente não pode pensar numa homogeneização das pessoas, e eu vejo a dança como um elemento fundamental da expressão, de poder gerar a potência da sensibilidade, da estética, da fruição [...]. Porque nós não podemos experimentar a dança enquanto dança mesmo, enquanto expressão, enquanto movimento, enquanto sentimento, enquanto posicionamento, político e ético, então eu acho que a gente tem esse confronto diante dessas linguagens artísticas, de precisar expor para fazer uso dela. E a gente não precisa disso. (DP)

Explorando esse ponto, também percebemos a preocupação com um ensino de dança que não se dê apenas como recurso para expor algo, mas que possa agir como elemento educativo de sensibilização corporal, de experiência rítmica, de vivenciar a dança como arte. Essa reflexão nos lembra da crítica à dança como elemento decorativo, apontada por BRASILEIRO (2002), que trazemos quando abordamos o ensino da dança na pesquisa bibliográfica.

Neste sentido, a compreensão sobre expressão corporal precisa ser entendida como uma capacidade que se desenvolve num “*continuum* de experiências que se iniciam na interpretação espontânea ou livre, evoluindo para a interpretação de temas da dança formalizada, onde conscientemente o corpo é suporte da comunicação” (SOARES et. al., 2012, p. 82).

Dando continuidade, identificamos que na prática pedagógica da dança, nas aulas de Educação Física, aparece o elemento **Ludicidade**, aparece mais uma vez nas falas analisadas, desta vez pelo viés da dança

Olha, é sempre divertido né? Porque como eu trabalho com o Ensino Fundamental I, e eles são crianças pequenas de 6-7 anos, eles levam tudo para a brincadeira, levam tudo para a questão da alegria mesmo, da aula, do movimento, da música, e aí sempre um ou outro diz: olhe eu já ouvi, eu já vi, minha mãe faz isso, e aí a gente coloca isso nas aulas também, e isso é muito divertido. (PEDF)

Isto nos remete aos estudos de Marques (2012) quando ela traz que é primordial pensarmos a dança na escola na dimensão lúdica, que brincar permite e incentiva relações sociais e não imposições. A ludicidade nas aulas de dança permite que vínculos sejam criados e recriados, ou seja, que experiências sejam oportunizadas, incentivadas e recombinaadas. Assim “A dança que é brincada faz com que a brincadeira vire dança!” (MARQUES, 2012, p. 35). Em outras falas destaca-se

[...] é muito engraçado assim porque quando a gente tá na sala de aula e a gente diz vamos para a aula de dança? É outra coisa! Parece um grande divertimento! Então a gente pensa: o que é que tem de mágico nisso tudo? Acho que é espaço mesmo para expressão que a gente não consegue fazer nas outras disciplinas, na matemática, em português. E aí, infelizmente, as pessoas resumem isso há um momento só recreativo, há uma coisa menor, a coisa de criar apenas coreografias, as coreografias são importantes, mas de fato a gente já parou para pensar de fato qual é a finalidade da arte, da dança, da música. A gente resumir pintar a reproduzir um desenho de uma leitura feita, é muito pouco, é muito pobre! Onde tá a liberdade para a criação de fato? Acho que é importante por causa disso. (DP)

Apesar de corroborarmos da ideia da dança enquanto ação lúdica deixemos claro que a dança, nesta lógica não pode ser confundida com um mero brincar, pois a dança que defendemos na escola é aquela tratada como conhecimento. Neste sentido, a ludicidade seria eixo do trabalho pedagógico da dança na escola, mas não obstante da gama de conhecimentos envolvidos neste conteúdo.

Neste sentido, a fala da GP tenta expressar esse pensamento quando defende “a dança como brincadeira, mas de uma brincadeira que tem toda uma

questão rítmica”. A DP ainda complementa que “não ter a dança como um elemento apenas recreativo do currículo é fundamental, é fundamental”.

Frente a este pensamento, Marques (2012, p. 29), aponta que “dança não é só divertimento, é arte”. Brincar e dançar são linguagens que se aproximam no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas. Isto nos leva a pensar que uma brincadeira pode ser dançada e que uma dança pode ser brincada, porém estes dois termos não seriam a mesma coisa. A autora complementa que “a brincadeira e a dança são linguagens distintas, constituem-se em campos de conhecimento diferentes, têm contribuições específicas a oferecer à educação das crianças” (MARQUES, 2012, p. 30).

Diante destas colocações colocamo-nos na posição de defender que apesar de distintas, na escola, estes elementos estão presentes no campo de conhecimentos abordados na Educação Física escolar, podendo configurar-se como conteúdo e como estratégia de ensino. No entanto, estas linguagens, para que se configurem como conteúdo, precisam ser pensadas, selecionadas, contextualizadas e refletidas frente as relações sociais em que os estudantes estão inseridos/as.

Em destaque, **Linguagem**, também se fez presente nas falas, se configurando como uma unidade de registro, como percebemos na fala da GP

Vamos dizer a linguagem corporal que eles criam é de um vocabulário maravilhoso [...] então eu acho que esse conteúdo enriquece a Educação Física, porque é uma linguagem corporal. O que me deixa triste é quando eu vejo a perspectiva de um currículo da Educação física que trabalha apenas a questão técnica, sem dar possibilidades de ampliar e de trabalhar essas linguagens do corpo. (GP)

Na fala exposta, percebemos um alinhamento desta, mais uma vez com o que defende o Coletivo de Autores (2012), que conceitua a Educação Física como uma linguagem social. Marques (2012, p. 29) também se posiciona em defesa de que a “dança não é só repertório, é Linguagem”, como exposto na pesquisa bibliográfica ao tratarmos o ensino da dança.

Nesta lógica, a questão técnica que a GP destaca pode ser comparada aos repertórios trazidos por Marques (2012). Portanto, se reproduzirmos/decorarmos a dança somente como repertórios, estaremos

também reproduzindo o mundo acriticamente, na contrapartida do sentido da linguagem artística que “não espelha o mundo, ela é a ação sobre o mundo” (MARQUES, 2012, p. 46), mas não uma ação ingênua e sim uma ação consciente.

As falas ainda expressam uma contrariedade à dança vista apenas como ensaio para apresentações em festividades escolares, colocando-se inclusive, a favor da dança nesta perspectiva como elemento fundamental no trato com os estudantes com deficiência, síndromes e transtornos do comportamento humano, chamado pelo/a entrevistado/a de alunos com necessidades especiais. Vejamos abaixo

Claro que na escola a gente não vai dar a dança como quem ensina literalmente a dança quando se vai formar uma bailarina, outra coisa é você ter a dança na escola. Mas qual o problema também de você ter a dança pela dança? Pura mesmo, enquanto linguagem, sem precisar tá resumindo a dança, pra ensaio para as festinhas. E isso vale para os grandes, para os pequenos, para quem tem deficiência, para quem não tem [...] E voltado para os alunos com necessidades especiais, a gente tem um monte de comprovação, sobretudo a dança e o canto, de como isso pode provocar avanço, crescimento, melhoria, tanto interior, pedagógica, socialmente falando de como as pessoas melhoram quando estão em contato com as artes. E aí assim, eu vejo isso como uma potência muito grande. (DP)

Consideramos válida a crítica feita pela DP, no entanto fortalecemos a importância das elaborações coreográficas para o desenvolvimento dos estudantes, desde que não de forma unilateral, sem problematizar com os mesmos o que está sendo realizado, o que nos leva a pensar na apreciação da dança como arte, destacada na fala da DP.

Neste viés, pensando o corpo que dança, seja com deficiência ou sem deficiência, gordo ou magro, alto ou baixo, preto ou branco, pobre ou rico, Marques (2012) defende a ideia do corpo cênico, que está sempre em cena, tanto na cena social como na cena das artes. Portanto, entendemos que estes dois cenários estão imbricados na dança como arte, pois o cenário social não pode prescindir os corpos de seus vínculos, visto que se constituem e se transformam continuamente, bem como o cenário das artes da performance (como a dança, o teatro, a música), debruça-se neste processo de transformação da linguagem corporal em linguagem artística.

Só assim “a linguagem é construída, desconstruída, reconstruída, criada e recriada” (MARQUES, 2012, p. 35), caminhando para a dança na perspectiva inclusiva, diferentemente da dança tratada apenas de forma pragmática, repetitiva, sem significado, desprovendo as possibilidades abertas dos corpos que dançam.

Adentrando na unidade da **Cultura Corporal**, foi identificada ao perguntarmos aos entrevistados/as como eles percebem a dança como conteúdo da Educação Física escolar. Em resposta afirmam que

O conteúdo dança, assim como outro como o esporte, o jogo, [...] na Educação física, ele é sempre importante né? Vai desde a questão histórica, questão cultural, a questão musical, questão de ritmo, então é importante esse conteúdo nas aulas de Educação Física. Em especial para alguns alunos que têm suas limitações, suas dificuldades. (PEDF)

Essas colocações fazem aproximação com concepção de Ensino da Educação Física Crítico-Superadora, que atua na perspectiva da cultura corporal, já mencionada nesta pesquisa e também anunciada pela professora como a concepção adotada pela escola nesta área de conhecimento.

a dança vem enriquecer o trabalho corporal que é feito nas aulas de Educação Física, além da parte da sociabilidade, além da parte cultural propriamente dita, histórica, então, ela tem um grande peso, dentro da filosofia da escola, para o crescimento do aluno e o alcance dos objetivos que são dados. (GP)

Também constatamos um alinhamento da dança posta na fala a GP ao se referir à filosofia da escola expressa no Projeto Político Pedagógico (2012) da mesma ao qual nos fundamentamos para conhecer em maior amplitude a sua proposta de ensino. Este documento, deixa explicitamente claro a importância de um ensino pautado nos conhecimentos produzidos ao longo da história, pela humanidade, de modo crítico e cultural.

A Dança na Educação Física também é demarcada pelo **Movimento** quando na fala da GP

Aqui a experiência que a gente tem conta muito. A gente vê como as crianças crescem nos termos mesmo motores, como eles ficam mais seguros, eles conseguem ter uma coordenação motora bem melhor. (GP)

Considerando que a GP não é formada na área de Educação Física e que não pode não conhecer nem diferenciar todos os termos técnicos utilizados neste campo de conhecimento, interpretamos que esta colocação nos remete há uma aproximação do que seria a dança como movimento, abordada por nós na revisão bibliográfica, a partir de Morais (2014), quando afirma que todo o movimento compreende atos motores como gestos, passos e expressões, que se expressam de forma diversa, dialogando com Laban (1978) através dos fatores do movimento: peso, espaço, tempo, fluência e com Marques (2012) em sua defesa de que dança não é só movimento.

No entanto, faz-se necessário destacar que a fala da GP remete as ações motoras, o que na área de Educação Física também explicita uma compreensão diferenciada de movimento, como expõe Nicoletti e Manoel (2007, p. 17) ao relacionar esses dois termos ao desenvolvimento motor e enfatizar que

o desenvolvimento motor não envolve mudanças apenas em movimentos, mas também na forma como os indivíduos os relacionam com os objetivos a serem alcançados no ambiente [...]. Desta forma, é mais apropriado dizer que realizamos ações motoras, ao invés de movimentos, ou seja, é a partir de nossa intenção de realizar determinados objetivos que selecionamos e relacionamos movimentos. Daí decorre que o desenvolvimento motor é, de forma preponderante, desenvolvimento da ação motora.

Pensando a inclusão das PDC e transtornos humanos na prática corporal da dança, em nossa análise, essa seleção de movimentos para um determinado fim parte das possibilidades de ações motoras que os corpos destes sujeitos permitem em um dado espaço e tempo, levando em consideração as relações que estas ações podem reverberar sobre o processo de ensino-aprendizagem da dança na Educação Física escolar.

Dando continuidade, em entrevista com a PEDF nos deparamos com outro foco de sentido, denominado por nós de **tempo pedagógico**, quando a mesma afirmou a quantidade de aulas destinadas ao conteúdo dança.

Em especial, nessa turma, como eu falei né da questão de adaptações de alguns conteúdos, durante ano, eu fiz algumas adaptações ao meu próprio plano de ensino, ao meu próprio planejamento e [...] devido ao tempo ir passando, e ficou que o

conteúdo dança vai ser trabalhado em apenas duas aulas, de cinquenta minutos, onde eu acredito que para a proposta que eu tenho seja suficiente. (PEDF)

Percebemos que a quantidade de aulas selecionada pela PEDF foi limitada para o desenvolvimento dos estudantes, no sentido de que pudessem realmente promover sentido-significado artístico, cultural e expressivo aos estudantes. No entanto a professora afirma que se considerar insuficiente a quantidade de aulas irá estender o conteúdo este ano ou no outro ano letivo.

Acredito que é aquela coisa, dependendo do que acontecer durante o processo da aula, ela pode e deve ser retomada, porque pra mim qualquer conteúdo, independente de ser dança, eu sempre proponho aquele conteúdo e pretendo e quero alcançar o objetivo que é a aprendizagem do aluno. Quando eu tenho esse retorno de que, quando eu pergunto, questiono, e ele vem e me dá aquela resposta que eu desejava para aquela turma, aí eu cedo com aquele conteúdo. Se duas aulas forem insuficientes, eu vou para três ou mais [...] ou vou retomar este ano ainda, ou retomar no próximo ano, com esse conteúdo.

Diante dos dados, sentimos a necessidade de questionar a insuficiente quantidade de aulas para que o conhecimento seja assimilado pelos estudantes. O Coletivo de Autores (2012, p. 64) nos ajuda nesse pensamento quando defende que “uma nova visão de Educação física implica em considerar certos critérios pelos quais os conteúdos serão organizados, sistematizados e distribuídos dentro do tempo pedagogicamente necessário para a sua assimilação”.

Iremos dissertar mais sobre o **tempo pedagógico** ao adentrar na próxima unidade de registro que se dá a partir da escolha do **conteúdo**, visto que essas duas unidades mantêm relação dialógica.

Antes de adentrarmos nas análises referentes **ao conteúdo** de dança selecionado pela professora, explicamos o conceito de tal termo diante da visão do Coletivo de Autores (2012), que afirma serem os conteúdos, realidades externas ao estudante que precisam ser assimilados e não meramente reinventados, visto que eles carecem de estar abertos às realidades sociais, traçando ligações significativas humanas e sociais.

Assim, ao questionamos a PEDF sobre qual **o conteúdo** de dança que seria trabalhado com a turma do 1ª ano do Ensino Fundamental, a mesma afirma

[...] a aula que eu estou pensando em dar, que eu tô pensando não, já planejei, e vou só concretizar, no dia, é uma aula especificamente da cultura nordestina, frevo como dança. O objetivo é que eles saibam da onde veio o frevo, como surgiu, porque eles já ouviram falar, com certeza, nas festas carnavalescas e, em especial, em Pernambuco, e se ele conhece.

Ainda justifica a escolha do mesmo

[...] o conteúdo frevo por ser na série do primeiro ano, a série inicial do Ensino Fundamental, é o que há de mais próximo da questão cultural, por estarmos em Pernambuco, por ouvir muito durante o carnaval, e por ser uma dança contagiante, que eu acredito que seja muito interessante para que eles venham ter esse conteúdo logo no primeiro ano.

A PEDF mostra-se consciente do objetivo e da avaliação que irá realizar com os estudantes, apontando um alinhamento entre estes dois elementos do planejamento.

[...] eu quando passar na rua dizer: isso aí e música de frevo, isso aí é um passo do frevo. Então isso aí, é o meu objetivo, que eles quando ouvir ou quando ver o passo eles saibam identificar que tipo de dança é aquela.

Neste sentido, rememorando **o tempo pedagógico** discutido recentemente, o Coletivo de Autores (2012, p. 102), nos leva a refletir sobre o processo de avaliação alinhado ao que ele chama de tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem de um dado **conteúdo**

O entendimento da avaliação não somente na perspectiva da aprendizagem, mas também no ensino, levando-se em conta que uma das funções da mesma é informar e orientar para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo menciona-se a atenção a ser dada ao tempo pedagogicamente necessário para que a aprendizagem se efetive, ou a destinação de um número determinado de aulas para tratar de uma dada problematização, que deve ser adequado ao ritmo de aprendizagem de turma. Isso significa que a avaliação do processo de ensino aprendizagem deve levar em conta, também, a análise das decisões que competem ao professor ou à equipe pedagógica da escola.

Diante do exposto, reconhecemos que cabe ao professor realizar algumas tomadas de decisões diante da seleção, organização e avaliação de dado conteúdo, que pode ser afetado, por exemplo, pelo calendário escolar, pela característica da turma, pelo currículo escolar, entre outros motivos.

Identificamos na escola analisada a existência da **Dança como um dos conhecimentos do componente curricular Artes**. Apesar de não ser foco de nossa análise, registramos que na organização curricular da escola a dança vem sendo tratada como conteúdo das aulas de Educação Física, foco de nossa análise, e como um dos conhecimentos do componente curricular Artes, conforme previsto na Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que altera o § 6º do Art. 26 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte, quando cita que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.”

As falas que compreendem esse momento da pesquisa caminharam para a constituição das unidades de registro: **segmentos**, **conteúdos** e **formação**.

Na escola em voga, alguns **segmentos** de ensino têm a dança na sua grade curricular, como consta na fala da PEDF: “A dança é trabalhada na Educação Infantil na ‘grade’. Existia um horário para a dança, trabalhado com os alunos do Fundamental até o 5ª ano e da Educação Infantil com as turmas do infantil 4, infantil 5 e primeiro ano”.

Salientamos que o infantil 4, nesta escola, compreende estudantes que têm idade entre 3 e 4 anos e o infantil 5 com crianças entre 4 e 5 anos, finalizando assim a Educação Infantil. Já o Ensino Fundamental, anos iniciais, se inicia aos 6 anos no 1ª ano e se finaliza no 5º ano, entre os 10 e 11 anos de idade, em concordância com o Projeto de Lei nº 144/2005, aprovado em 25 de janeiro de 2006, que altera a Lei de nº 9394/96 ao estabelecer duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Dando continuidade, evidenciamos que a **dança como um dos conhecimentos do componente curricular Arte**, nesta escola, não abrange o Ensino Fundamental nos anos finais, 8ª ao 9ª ano, nem o Ensino Médio. O que

não destoia do que trata a Lei nº 13.278, citada, pois a mesma não explicita quais os **segmentos** de ensino que devem apresentar a dança como componente curricular.

Pensando a unidade de registro **formação**, ao questionarmos, quem ministra essa disciplina (termo utilizado na escola), obtivemos diferentes informações entre os/as gestores/as. Inicialmente, a GP apresenta incerteza na sua fala: “Existe uma disciplina de dança separadamente, mas que é um Educador Físico que faz, né?” Dando continuidade, a DP esclarece: “Existe na escola professoras formadas em dança, que dão aulas de dança e professoras formadas em Educação Física que também dão aula de dança, não de Educação Física, aula de dança”. Ao se referir à turma investigada, a GEDF especifica: “A professora, especificamente, deste grupo é uma professora de Educação Física, formada em Educação Física”.

A partir destes dados e de outras análises, concluímos que existem professores/as de **dança como um dos conhecimentos do componente curricular Artes**, denominado nesta escola de disciplina Dança, que são formadas em Educação Física, em alguns casos com especialização em *Dança*, e outros/as docentes que são graduados/as em Dança.

Em algumas instituições este é um espaço de disputa, visto que historicamente, mesmo antes da Lei em questão, muitos professores/as de Educação Física vinham assumindo o ensino do conteúdo dança nas escolas. No entanto, com a chegada e expansão de cursos de Graduação em Dança pelo país e recentemente na cidade em que esta pesquisa foi realizada, esses profissionais, formados recentemente, lutam por seu reconhecimento na Educação Básica. Diante do exposto, nos inquietamos a questionar quais os **conteúdos acerca da dança** que o/a professor/a de **dança como um dos conhecimentos do componente curricular Artes** estaria trabalhando com os estudantes, na tentativa de encontrar aproximações e/ou distanciamento com a dança enquanto conteúdo do componente curricular Educação Física. Porém, enfatizamos que estas informações, estiveram presentes apenas na fala de dois sujeitos: PDEF e GP.

Identificamos aproximação com Educação Física, quando a GEDF defende o corpo como centralidade: “O que eu vejo é que o trabalho com o

desenvolvimento do corpo, é fundamental, seja Educação Física, ou seja, na Dança”. Concordamos com a mesma, visto que o corpo que dança foi densamente tratado por nós na Revisão Bibliográfica e na dança como conteúdo da Educação Física.

Nos distanciamentos, percebemos inicialmente a falta ou insuficiente diálogo entre os/as professores/as destes dois campos de conhecimento, a Educação Física e a Dança, quando

[...] agora, eu nunca tive a oportunidade, ou pouco tive a oportunidade de perguntar como é trabalhado o conteúdo dança, sendo essa professora licenciada em dança, a que eu tive oportunidade foi a outra, que é a professora de Educação Física. (PEDF)

Diante da fala exposta, consideramos injustificável a falta de diálogo entre os/as professores/as que compreendem um mesmo departamento, o que a GEDF chama de

[...] departamento de Arte e Movimento. Nosso departamento dividido vários profissionais, que trabalham dentro da arte, dança, música, teatro [...] e da Educação Física, como o próprio nome já diz né? Arte e movimento.

Apesar de compreendermos que os/as professores/as comumente trabalham em diversas escolas, o que acaba por dificultar a comunicação entre eles, concordamos que esta insuficiente comunicação entre professores/as de dança como componente curricular e professores de Educação Física, bem como entre as demais especificidades, distancia-se da proposta da escola investigada, sendo esta uma instituição que oferece encontros formativos diversos, orientação pedagógica no planejamento e na prática pedagógica, como posto por nós anteriormente e que, inclusive, tem um/a gestor/a específico/a da área.

Assim como, se para uma perspectiva inclusiva a ação conjunta se faz necessário, como se justifica ações isoladas e não compartilhadas de profissionais que atuam em uma mesma instituição de ensino? Instituição essa, que prima pelo trabalho pedagógico alinhado a essa perspectiva, como expressa os dados do campo. E ainda, visto que estes profissionais compartilham do trabalho pedagógico da dança para os mesmos estudantes com e sem deficiência, nas suas especificidades, o diálogo não seria

imprescindível para a organização pedagógica, seleção dos conteúdos e acompanhamento do processo de ensino aprendizagem destes sujeitos?

Apesar desta lacuna dialógica, a PEDF, em conversa com a professora da **dança como um dos conhecimentos do componente curricular Artes** (formada em Educação Física) da turma analisada, afirma que “a meu ver, ela trabalha a questão de coreografias, especificamente, para os eventos da escola”. E ainda complementa em incerteza

É [...] eu acredito que o conteúdo dança, na aula de Educação Física é um, e o conteúdo dança nas aulas com a professora de dança é outro. Não que eu não quisesse tratá-lo dessa forma, mas é o que propõe a escola dentro dos eventos que acontecem na escola, e aí solicita a professora de dança, já que tem, fazer essas coreografias dos eventos da escola.

Segundo a fala da PEDF expressa acima, a dança se configura, neste componente curricular como preparação para um fim expositivo, o que não podemos analisar só a partir desta fala, visto a incerteza evidente da fala da PEDF. Pois consideramos que este momento de exposição coreográfica tanto pode ser o objetivo ou o meio para se expor a culminância de um trabalho pedagógico realizado durante um certo período.

Diante destas análises, fica explícito dois objetos para a função da dança na escola, caracterizados nestes dois campos de conhecimento que têm a dança como conteúdo ou como tema central dos saberes abordados por elas. No entanto, nos questionamos se estes dois campos de conhecimentos apresentam um único objeto para a inclusão das PCD e transtornos nesta escola, visto que o trabalho pedagógico compartilhado e debatido entre a equipe pedagógica pode trazer implicações positivas para a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, buscamos entender essa dinâmica a partir dos estudos de Vilaronga e Mendes (2014) que vêm na proposta do ensino colaborativo a visão da redefinição do papel dos/as professores/as da educação especial e dos professores das classes regulares em uma ação conjunta entre eles, que pode gerar benfeitorias para todos os estudantes, para o crescimento profissional, para o suporte pessoal e para a motivação ao ensinar.

Os autores enfatizam que nesta proposta, que permeia os processos inclusivos, é preciso discutir, na escola como um todo, os conteúdos que devem ser incluídos no currículo, as diferenciações curriculares adotadas, a distribuições de tarefas, os processos avaliativos, a comunicação com e entre os estudantes, as metas que se pretende atingir no plano educacional individualizado, bem como as trocas de experiências nas aulas.

Prosseguindo, para dialogar com as falas dos sujeitos em voga, considerando o país e o estado em que a escola pesquisada está inserida, buscamos nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco-PCPE (PERNAMBUCO, 2013) e na Base Nacional Curricular Comum-BNCC (BRASIL, 2017) entender como se constitui essas duas áreas de conhecimento, a Arte, na qual investigamos o conhecimento dança e o componente curricular Educação Física que trata a dança como conteúdo.

No campo da Arte, os PCPE (PERNAMBUCO, 2013a) apontam quatro grandes campos: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, cada um deles tem seus desdobramentos e suas especificidades e suas interfaces.

É necessário que fique claro que o professor especialista ministrará aulas no seu campo específico. Também é extremamente desejável que sejam feitos projetos conjuntos integrados, desde que o conhecimento específico de cada área seja construído significativamente (PERNAMBUCO, 2013a, p.19).

Detectamos a ***dança como um dos conhecimentos do componente curricular Artes***, nos anos iniciais, quando este documento diz que:

As combinações sensoriais e corporais que se materializam em imagens/gestos/movimento/sons estabelecem novas formas de experimentação de sua imaginação e subjetividade. Mas, para que essa operação se concretize, é necessário que o sujeito/indivíduo se torne consciente de suas vivências ao fruir, contextualizar e fazer Arte dentro dos campos específicos (PERNAMBUCO, 2013b, p.24).

Na atual Base Nacional Curricular Comum- BNCC (BRASIL, 2017), a dança deve se configurar em contextos e práticas de diferentes manifestações, cultivando a imaginação, a percepção e a simbolização corporal, vista diferentes repertórios corporais. E ainda, “discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em danças vivenciadas na

escola, com fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios” (BRASIL, 2017, p. 197).

No caso da Educação Física, como já dito anteriormente, a dança deve dar preferência às danças historicamente produzidas pelo ser humano e a partir da construção dos próprios estudantes, bem como da compreensão deles sobre a sua própria corporeidade (PERNAMBUCO, 2013b). Além de reconhecer outras possibilidades encontradas na dança e em suas mais diversas manifestações, tais como: as danças populares do Brasil e do mundo, danças africanas e indígenas e as danças do contexto comunitário e regional, no caso do Ensino Fundamental nos anos iniciais (BRASIL, 2017).

Analisando o que foi posto, percebemos aproximações entre os dois componentes curriculares que têm no corpo e no movimento sua centralidade. Ambas ainda defendem a importância das construções dos estudantes frente aos conhecimentos abordados pelo professor/a.

No entanto, percebemos que no caso da Educação Física os aspectos históricos e culturais, são explicitados, como no caso da ênfase às danças populares africanas, indígenas e outras danças regionais. Esta prática pedagógica alinha-se com a proposta da abordagem Crítico-superadora, afirmada ser a base teórica a PEDF.

Neste sentido, temos que apontar para as possibilidades que temos de tratar a dança na escola e como a mesma pode contribuir para os processos inclusivos na escola. Portanto consideramos *‘sine qua non’* a colaboração e envolvimento de toda a comunidade escolar no trato deste conhecimento, que vem sendo produzido pela humanidade ao longo dos tempos e que deve ser abordada na escola como tal. Mas, para que isso se dê em concretude, pelas PCD e transtornos, os conteúdos/temas e os processos envolvidos neles não podem ser trabalhados de forma isolada, principalmente por dois componentes curriculares que têm o conhecimento dança em comum.

4.2 Dança na perspectiva inclusiva.

DIA/HORÁRIO	DADOS DAS OBSERVAÇÃO
Quinta-feira às 9h	Disciplina: Educação Física Conteúdo: Dança Turma: 1ºano

Quinta feira às 9h	Segmento: Ensino Fundamental
	Disciplina: Educação Física
	Conteúdo: Dança
	Turma: 1ºano
	Segmento: Ensino Fundamental

Quadro 08 – Observação de Campo.

4.2.1 Experiências da organização das aulas.

Iniciamos esta discussão situando a nossa análise nas aulas observadas, partindo de uma visão mais ampla da sociedade para o momento onde os estudantes se aproximam da totalidade do conhecimento. Portanto, nesta fase nos centraremos mais nos sujeitos: estudantes, professora e auxiliares, na tentativa de entender como se dá o processo pedagógico de ensino-aprendizagem da dança na perspectiva da inclusão.

O Coletivo de Autores (2012, p. 86) nos ajuda nesse entendimento situando a aula como “um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos da sua prática na realidade social”.

Antes de adentrarmos na discussão a respeito das aulas, buscamos entender como funciona a organização do departamento ao qual a Educação Física faz parte na escola investigada, que se chama Arte e Movimento e como chegamos a seleção do/a professor/a e da turma.

O departamento em questão compreende professores de Arte e Educação Física, em um total 9 professores de Artes e 7 de Educação Física. Estes atuam em treinamento esportivos e artísticos de diversas modalidades, bem como são professores/as da disciplina de Arte e suas linguagens (Dança, Música e Teatro) e de Educação Física, tanto nas classes regulares como nas classes especiais.

Conforme critérios referenciados e justificados na metodologia na fase de campo, apenas um dos quatro professores de Educação Física que atuavam nas classes regulares atendia ao nosso estudo. Inicialmente a professora selecionada afirmou que trabalhava o conteúdo dança e que das turmas em que ela trabalhava o 1º ano do Ensino Fundamental era a que mais tinha estudantes com deficiência em sua composição. Assim enquadramos o sujeito e a turma investigada.

Quanto ao número de aulas semanais, esta turma tinha apenas uma aula de Educação Física por semana, com duração de 50 minutos. Ao questionarmos sobre esse quantitativo de aulas, fomos informados que se justificava pelo fato de a turma ter também uma aula de dança como componente curricular na grade curricular, o que justificava uma segunda prática corporal além da Educação Física.

Dando prosseguimento às aulas, nossas observações começaram na segunda semana e se findaram na terceira semana do mês novembro de 2017. Totalizando um quantitativo de apenas duas aulas observadas, pois após essas aulas a professora ministrou somente mais uma aula de outro conteúdo e encaminhou para o encerramento do ano letivo.

Essas aulas se deram após o encerramento dos Jogos Internos, o que pode ter influenciado na organização do tempo destinado ao conteúdo dança. No entanto, como pudemos perceber nas entrevistas, a professora considerou suficiente o tempo pedagógico de duas aulas para a assimilação do conhecimento selecionado para esta turma.

Considerando a concepção de ensino Crítico-Superadora, a qual a professora afirmou tomar como base teórica, cremos ser um tanto contraditório pensar o conteúdo dança neste curto tempo pedagógico, com vistas a fase de iniciação à sistematização do conhecimento que compreende o ciclo de escolarização ao qual pertence a turma analisada. Deste modo, acreditamos que o tempo de assimilação do conhecimento pode ser comprometido, sendo insuficiente para que se possa haver sentido-significado artístico, cultural e expressivo da dança aos estudantes, principalmente aos que apresentam alguma deficiência, síndrome e/ou transtorno de desenvolvimento.

Apesar da frágil dedicação de tempo a este conteúdo, optamos por continuar as observações a fim de entender como se expressa a dança na prática pedagógica na perspectiva da inclusão, após os debates sobre as dança e inclusão/exclusão social das PCD na literatura, expressos inicialmente nesta pesquisa, que também demonstrou lacunas epistemológicas frente a área da Educação e em maior gravidade, na Educação Física. Assim, montamos uma estrutura de roteiro prévio de observação de aula (Apêndice 03).

Ressaltamos que tentamos retornar às observações do conteúdo dança nas aulas desta mesma professora nesta turma no ano seguinte, mas o momento em que as aulas seriam ministradas não correspondia em temporalidade à esta pesquisa, sendo previstas para os meses finais do ano corrente.

Ao iniciarmos as observações, um ponto a se destacar é que, percebemos que a turma selecionada não apresentava apenas estudantes com deficiência, mas também com outras especificidades, tais como síndromes e transtornos do comportamento humano, sendo identificado os casos de 4 estudantes, sendo 3 autistas (comportamental e/ou deficiência cognitiva) nos quais um deles tem hiperatividade e transtorno do desenvolvimento humano associados e 1 com hipotonia (deficiência motora).

Portanto, diante do aprofundamento da literatura, na qual identificamos estas nomenclaturas na perspectiva inclusiva e também, frente aos sujeitos presentes no campo, fomos levados a ampliar nossas análises frente ao campo.

Pensando a estruturação dos ambientes de aulas, a escola possui uma boa estrutura destinada as práticas corporais, com duas quadras, uma poliesportiva e outra de menor porte, uma sala multifuncional usada para luta, ginástica artística e dança. Entretanto, devido as condições de temperatura desta sala, que na época do ano em que as aulas foram observadas, estava em torno de 29º, a professora optou por realizar as aulas do conteúdo dança em uma outra sala de aula ampla, de piso plano e climatizada que também usualmente se destina ao departamento de Arte e Movimento.

Nossa investigação nessa turma se deu a partir da observação participante, como já caracterizada na metodologia dessa pesquisa. A professora nos autorizou a fazermos os questionamentos e intervenção com a mesma, bem como com os/as ATs no momento das aulas. Nas duas aulas contamos com a presença de 4 estudantes com deficiência e/ou transtornos, em que apenas um era acompanhado por uma AT.

Diante da ausência dos planos de aulas da professora, mesmo que solicitado antecipadamente, o conteúdo, o objetivo, a metodologia e a avaliação da aula, assim como as outras informações foram acessadas em

diálogo com a mesma. Os recursos utilizados ao longo das aulas foi um aparelho de som e sala de aula climatizada.

4.2.2 A seleção do conteúdo e suas implicações na prática pedagógica.

O tipo de dança selecionado pela professora para o trabalho pedagógico foi a dança popular de origem Pernambucana 'Frevo', por justificativa que era um conteúdo cultural, originário da região em que a escola está inserida, propício a ser trabalhado nesta turma, por ser uma dança alegre e empolgante.

Neste viés, Verderi (2005) aponta inúmeras possibilidades de organização e instrumentalização que as danças populares/folclóricas possibilitam para a nossa área, entre elas estão: 1- Recreativas, culturais e pedagógicas. 2- De fácil integração no desenvolvimento do grupo. 3- É mais aceita pelo sexo masculino do que outras que envolvem expressão corporal. 4- Requerem menor tempo de realização e podem ser realizadas em qualquer espaço. 5- São de simples execução e proporcionam prazer.

Diante da justificativa da professora, pudemos perceber que a professora é sensível às possibilidades da turma no processo de seleção dos conteúdos, considerando a realidade em que estão inseridas e ainda as condições corporais de cada estudante frente às práticas da cultura corporal propostas nas aulas.

Estas atitudes relevantes para a seleção dos conteúdos coadunam com as postas pelo Coletivo de Autores (2012) quando consideram duas questões: a relevância social do conteúdo e a contemporaneidade do conteúdo, conforme já descrito anteriormente.

As estratégias metodológicas, ao longo das duas aulas, para o trato com este tema se deram através de aulas práticas dialogadas, trabalhadas a partir de dinâmicas que abordaram o contexto histórico e o repertório de passos característicos desta dança popular, em atividades e intervenções expressas, conforme registro de nossas observações:

- História do frevo, ressaltando sua origem a partir da capoeira: foi ressaltada a Capoeira a partir do momento que uma criança realiza um movimento da mesma ao ser instigada pela professora a demonstrar um passo de frevo que ela conhecia. Neste

momento a professora explicou que este movimento seria da Capoeira e fez atribuições com a origem do Frevo.

- Tipos de Frevos diferentes: frevo canção, frevo de bloco e frevo de rua. No entanto apenas falou dessa diferenciação, não oportunizando os estudantes a terem experiências práticas dos 3 tipos, selecionado para a aula o Frevo canção.
- Ensino dos passos do Frevo, a priori a partir do que foi trazido pelos estudantes, denominados: 'ponta de pé e calcanhar', 'trocadilho' 'pernada', 'saci pererê', 'tesoura', na primeira aula, e 'pernada em cima', 'pernada embaixo', 'passa-passa', 'carrossel' e 'girassol', na segunda aula. Nas dinâmicas a professora pediu para que cada estudante demonstrasse um passo que eles conheciam e a partir de então foi apresentada outras movimentações. Na aula seguinte houve um resgate do repertório de passos da aula anterior seguida de uma nova intromissão de movimentos. A professora ainda fazia intervenções a respeito da nomenclatura dos movimentos, sua origem e significado histórico.
- Exposição da dança: após a fase de instrumentalização, os estudantes tinham o momento de expor o que aprenderam e ainda atribuir novas possibilidades de realização das atividades. Nesta dinâmica a professora colocava a música e os estudantes realizavam suas demonstrações, que por vezes não se aproximavam da técnica própria do Frevo, como no caso de alguns estudantes com deficiência.
- Expressão corporal dos estudantes com deficiência: a professora fazia questão de solicitar que estes estudantes demonstrassem os passos realizados por eles, que não se enquadravam dentro do repertório de passos do Frevo já instituídos historicamente na sociedade, deste modo atribuindo significado para aquela dança para além de saber ou não realizar, no sentido técnico, aquelas movimentações.
- A AT se fazia presente nos momentos de dispersão do estudante que ela acompanhava na tentativa de chamar sua atenção de volta para a aula e também para cuidar da sua segurança corporal. Mas ela não intervinha de forma significativa no auxílio do processo de ensino-aprendizagem do estudante.
- O estagiário sempre estava auxiliando a professora e estimulando os estudantes nas aulas.
- Todos os estudantes com e sem deficiência participaram das duas aulas analisadas.

Pensando a perspectiva da inclusão neste conteúdo selecionado, os estudantes se envolveram e se mostraram motivados a realizar o repertório de passos que compreende a dança do Frevo. Como disse a professora, o fato da dança ser contagiante e alegre, nos pareceu trazer possibilidades de expressão corporal diversas, principalmente pelos estudantes com deficiência

e transtornos, que não necessariamente conseguiam realizar os movimentos já instituídos historicamente nesta dança, mas expressavam uma dança própria, aflorada pelo ritmo da mesma.

Por fim, elucidamos que a professora se esforça em pensar a dança a partir da dimensão do corpo para o movimento, respeitando as limitações de cada sujeito, principalmente dos que têm deficiência. Salientamos que ampliamos esta análise também para os demais estudantes que também se expressavam de forma diversas entre eles a depender das suas experiências corporais anteriores e das suas possibilidades de ação. Desta forma a intenção de ensinar o conteúdo Frevo, através de seus passos característicos se efetivou para todos os estudantes.

4.2.3 Experiências nas aulas e suas estruturações pedagógicas.

Analisando os procedimentos didático-metodológicos, as aulas seguiam um caminho metodológico indicado pelo Coletivo de Autores (2012) na concepção Crítico-Superadora. Na qual, aponta 3 fases da aula: a primeira fase onde os conteúdos e os objetivos são postos e discutidos com os estudantes, uma segunda fase que corresponde a apreensão do conhecimento e uma terceira fase na qual se amarram as conclusões, avaliam o que foi feito e apontam perspectivas para as próximas aulas.

Alinhado a tudo isso, em sua estruturação, as aulas observadas se iniciavam em formato de círculo, anunciando o conteúdo, problematizando com os estudantes, o que chamaremos de primeiro momento (1ºM), seguido da vivência e experimentação corporal (2ªM) e finalizando também em círculo avaliando o que foi vivenciado na aula de forma dialogada (3ªM).

Neste momento, confirmamos a aproximação da professora com a concepção Crítico-Superadora, anunciada por ela como base teórica do seu planejamento e materialização das aulas. Pudemos perceber este fato apenas nas observações das práticas, pois o plano de ensino da professora analisado por nós, não trazia esse anúncio, apenas se compusera dos conteúdos a serem trabalhados no ano letivo. Também ressaltamos que o programa de

ensino da Educação Física na escola, no qual a gestora afirmou tomar esta concepção como base, não foi disponibilizado pela escola, pelo fato do documento não ter sido encontrado.

Pensando a composição da turma, a mesma compreendia um total de 19 estudantes, dos quais 4 estudantes apresentavam alguma deficiência, síndromes e/ou transtornos e 2 que não tinham laudo médico, mas que segundo a equipe pedagógica estavam passando por um processo de análise clínica.

Sendo assim, dentre os que tinham laudo, tínhamos: 1 autista leve (E1), 1 autista severo (E2), 1 autista com hiperatividade e Transtorno de desenvolvimento humano (TDH) (E3) e 1 com hipotonia (E4), que é considerada uma deficiência motora. Dentre os que não tinham laudo: 2 com suspeita de Transtorno do desenvolvimento opositor (TODE).

Diante deste cenário, evidenciamos que considerando o quantitativo total de estudantes da turma, o número de estudantes com deficiência expressa um dado significativo e que as deficiências cognitivas são mais evidentes do que as deficiências motoras. Ainda observamos que em alguns casos um mesmo estudante apresenta uma deficiência associada a um ou mais transtornos.

Um ponto negativo a se destacar, é o fato de que ao perguntar a professora sobre quais as deficiências que os estudantes apresentavam, a mesma se mostrou insegura nas suas afirmações, principalmente nos casos dos estudantes que apresentavam transtornos associados à deficiência. O que nos parece destoar das afirmações postas nas entrevistas tanto por ela, como pela gestão no trato da orientação inicial sobre as limitações de cada estudante. Buscamos novamente as informações complementares que não foram esclarecidas pela professora, junto à gestão e a psicóloga da escola.

Nas fazes metodológicas das aulas estes estudantes apresentavam comportamento diversos, distintos tanto em relação aos outros estudantes como entre eles.

Na primeira aula, no 1ºM, os estudantes E1 não se fez presente, o estudante E2 e E3 sentaram junto com os demais, no entanto apresentavam-se sempre inquietos e em alguns momentos, o E3, por ter hiperatividade, levantava do círculo e corria pela sala, sendo necessário constantemente a

intervenção do estagiário e da AT, presentes na aula. Este fato também ocorria com os estudantes que não tinham laudo médico. A E3, a todo momento, se apresentava quieta, atenta ao que a professora falava, no entanto em alguns momentos destoava os olhares para outros ambientes da sala.

Desta forma, a proposta de sentar na roda para problematizar aconteceu a partir de questionamentos feitos aos estudantes por parte da professora sobre o que seria Frevo, se eles já viram em algum lugar, se já dançaram e em que época do ano mais se dançava este ritmo. Nas respostas, os estudantes pareciam ter conhecimento sobre essa dança, pois por diversas vezes se referiram a momentos em que seus pais o levaram para algum lugar onde lhes deram oportunidade de ter contato com essa dança, seja por apreciação ou pela prática da mesma. Isso expressa a importância dos momentos em família para a ampliação da elaboração do pensamento dos estudantes, a partir de suas experiências de vida, frente aos conhecimentos abordados em aula. Outros também explicitaram que já haviam tido aulas desta dança na escola ou em outra instituição de ensino. Percebia-se a vontade maior em demonstrar o que sabiam pelo se movimentar do que pelo diálogo com a professora e com os colegas.

Os estudantes com deficiência neste momento se relacionavam bem com os colegas, apresentando relações de afetividade, demonstrando escolha em sentar perto de alguns amigos/as, onde a reciproca parecia ser verdadeira. No diálogo, eles tiveram mais dificuldade de expressar suas opiniões, sendo observado, também, um maior apreço pela demonstração através da realização dos movimentos do que pela roda de conversa.

No 2ºM o E2 e E3 demonstravam interesse pelas práticas corporais, acompanhando com certa dificuldade o repertório de movimentos do Frevo problematizado e sistematizado pela professora. Enquanto isso o E4 ficava de pé, se deslocava, parecia atenta, mas demonstrava não conseguir realizar os movimentos, apenas materializando um dos passos, denominado de “Saci Pererê” quando a professora chegou perto, pegou na sua mão e fez junto com ela, considerando a sua limitação motora. Este foi o único momento em que de fato ela efetuou o movimento e interagiu com a professora. Ao obter sucesso na realização do passo, em sua face, percebemos expressão de satisfação e

alegria. Neste contexto, clareamos que ao nos referimos ao termo “dificuldade”, pensamos a dança como “forma”, abarcada por um repertório de passos já instituídos na sociedade a serem realizados na aula, no entanto compreendemos que o movimento realizado pela estudante pode ser a forma peculiar de sua expressão.

No 3º M a professora sentou junto com os estudantes em forma de círculo e questionou os mesmos sobre o que tinha sido realizado na aula, sobre os passos realizados, problematizou a diferença dos movimentos da Capoeira e do Frevo, bem como comentou de forma breve da sua relação histórica, visto que um estudante demonstrou um movimento da Capoeira na hora que o Frevo tocava. Neste momento a professora deixou que os estudantes se expressassem sobre o que sentiram ao dançar. Esta etapa também se configurou como um espaço para resolver conflitos ocorridos na aula entre os próprios estudantes, mas que não estavam diretamente relacionados às crianças com deficiência/transtorno. O estagiário (estudante do curso de Educação Física) sempre se mostrava ativo na aula, estimulando os estudantes com e sem deficiência a participarem da mesma, bem com auxiliando a professora no que fosse necessário. A AT, por sua vez, se preocupava apenas com o estudante que ela acompanhava. Quando necessário ela intervinha na aula, mas se o estudante estivesse participando das atividades e não corresse risco motor evidente (como quedas e tombos), mesmo que esse acompanhando se desse com dificuldade aos estímulos dados pela professora, quase sempre as AT não se posicionavam para ajudá-los a alcançar melhores desempenhos. Levando-nos a pensar que a participação do estudante na aula era o mais importante, mesmo que não fosse de forma efetiva, e que a prática do cuidar estava mais evidente na função atribuída à AT.

No segundo dia de aula, observamos que a turma estava mais concentrada, o que associamos ao fato de a turma já ter tido a primeira aula neste espaço, o que para eles era novidade, segundo relato da professora. Atentamos também para o E4 buscar sentar perto do estagiário, como na outra aula, devido ao fato de ele anteriormente ter dado mais atenção para a mesma, o que interpretamos como uma tentativa de se sentir mais segura e confortável,

devido a sua instabilidade e desequilíbrio ao realizar movimentos, diante da hipotonia que ela possui.

Chamou-nos atenção o fato de que, enquanto que o estagiário se fazia presente no círculo, sentando com a professora e os estudantes, a AT estava ao celular, apenas se fazendo presente quando o estudante ao qual ela acompanhava corria e saía do círculo, não o auxiliando na compreensão do conhecimento ali abordado.

Ainda nesta aula, enquanto que a professora realizava o 1ºM, o E3 ficava de pé, pulando; porém, permaneceu no círculo por um tempo e depois voltou a correr, o que consideramos um avanço em relação a primeira aula, na qual ele não conseguia se centrar no espaço com os demais colegas em nenhum momento. No 2ºM, nos saltaram os olhos o fato da professora ter, na aula anterior, solicitado que os estudantes trouxessem algum passo de Frevo, diferente do que eles tinham aprendido. Neste momento, a docente teve o cuidado de problematizar junto aos estudantes com deficiência se eles haviam conversado com a família e se trouxeram algum movimento novo para mostrar para os colegas. Então, a E4 se sentiu estimulada a demonstrar o passo que ela trouxe, se mostrando motivada com aquela exposição. Diante do ocorrido, analisamos que embora o seu movimento seja bem limitado, naquele momento se constituía o significado elaborado por ela, dando um salto qualitativo diante do conhecimento em voga.

No 3ºM a professora se preocupou em resgatar o trabalho realizado nas duas aulas, sempre questionando os estudantes e fazendo relação com o cotidiano deles. Nesta etapa os estudantes se sentiam muito à vontade para falar, necessitando da intervenção da professora e do estagiário na organização da fala dos mesmos. Destacamos que a E4 parecia ter dificuldade de se expressar, devido a ser muito tímida e o E3 se apresentava sempre disperso nos momentos do círculo, por exigir uma maior concentração. Neste momento final a professora parecia registrar o que os alunos diziam em sua caderneta, o que segundo ela era usado para auxiliar no processo avaliativo.

Refletindo sobre as intervenções pedagógicas da professora frente aos estudantes em questão, diante da dispersão, inquietude e dificuldades de realizações dos movimentos apresentadas por eles, a professora por vezes

interferia apenas com a fala, chamando a atenção dos mesmos e por vezes chegou perto, se conectou e realizou as atividades junto com eles. Deste modo, pudemos perceber que nesta segunda atitude pedagógica, os estudantes corresponderam em maior amplitude aos objetivos da professora e possivelmente atribuíram maior significação à proposta da professora. Destacamos que esta ação docente, de se aproximar, ocorreu com todos os estudantes que necessitam nesta intervenção, não apenas do que apresentavam deficiência e/ou transtorno, no entanto ficou evidente uma maior necessidade de atenção por parte deles.

Neste sentido, coadunamos da ideia de que apenas chamar atenção do estudante, é insuficiente, faz-se necessário se aproximar, explicar e problematizar o que se faz e para o que se faz, só assim o estudante conseguirá dar sentido e significado aos conteúdos da sala, sempre pensando a compreensão da totalidade (SIMÕES, 2015) que é constituída pelo estudante à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, das contribuições das ciências diversas para a explicação da realidade (SOARES et al., 2012)

Frente a esse pensamento, nas aulas analisadas sentimos falta de recursos didáticos que pudessem contribuir no processo de ensino aprendido, como vídeos, imagens, acessórios, adereços entre outros. Neste sentido, defendemos que o estudante com deficiência, síndrome e/ou transtorno, apresentam maiores possibilidades de aprendizado ao ser estimulado por algo concreto, que pode ser um material didático, auxiliador na construção do pensamento e atribuição de significado das atividades, diante da sua vida cotidiana. No entanto, enfatizamos este apreço pelo material didático, principalmente se trazer cores e formas diversas, é próprio para qualquer criança, sendo um estímulo importante.

No caso da dança selecionada, este recurso didático poderia ser a sombrinha de frevo, símbolo dessa dança cultural e histórica, vídeos ou imagens de passistas de frevo e da festa carnavalesca e ainda pode ser uma pessoa mais experiente que assuma esse papel de ajudar o estudante de perto a ultrapassar a zona abstrata rumo à realidade.

Esse processo de concretude, torna-se apropriado ao ciclo de escolarização ao qual a turma pertence, denominado de 1º ciclo de

escolarização que compreende a organização da identidade dos dados da realidade, no qual o estudante se encontra em um momento de síncrese. Neste, os dados aparecem e são identificados de forma difusa, cabendo ao professor/a organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelos estudantes, ajudando-os a formar sistemas, fazer conexões entre as coisas, bem como identificando suas semelhanças e diferenças (SOARES et al., 2012).

Porém, é válido salientar que esta temporalidade da identificação da realidade se dará em momentos diferentes de crianças para crianças, sejam elas com ou sem limitações, como coloca Simões (2015, p. 79) quando afirma que

é preciso [...] nos atentarmos para o fato de que a compreensão da realidade complexa, e portanto, de todos esses elementos, se dará de maneira distinta e em tempo diferente para cada indivíduo, pois dependendo das características do educando, especialmente daquele que possui alguma deficiência, o nível de compreensão do que se passa em sua volta varia, existindo casos inclusive de estudantes que possuem um grau de dificuldade tão grande que eles ficam incapazes de compreender a realidade como ela é.

Quando pensamos as dificuldades encontradas pela professora no trato da inclusão, elencamos dois pontos: 1- dificuldade de manter a concentração dos estudantes, principalmente dos autistas, no entanto respeitamos o fato de que a natureza da deficiência não permite a plenitude desta ação. É necessária, para além do trabalho da professora a intervenção de outros profissionais; 2- dificuldade de acompanhar de perto os estudantes com deficiência, considerando a diversidade e quantidade dos mesmos, principalmente no caso da estudante que apresenta hipotonia, o que era sanado em alguns momentos pelas ATs e pelo estagiário auxiliares presentes na aula, o que enfatiza a necessidade indispensável das suas intervenções.

Destacamos ainda que além da professora, da AT e do estagiário, os próprios estudantes eram bastante solícitos em colaborar com os estudantes com deficiência/transtornos, expressando assim a forte cultura da inclusão envolta nesta escola, frente à diversidade. Este fato ocorreu nas duas aulas observadas.

Este cenário, nos leva a pensar que as relações sociais entre os estudantes com e sem deficiência se apresentaram com tranquilidade. No entanto a professora nos revelou que em alguns momentos, que se deram no início do ano letivo, ocorreram cenas de preconceito, mesmo que inconsciente, por parte de alguns estudantes novos na escola, o que foi tratado ao longo do ano.

Acreditamos que estas relações são potencializadas pelas ações lúdicas e interativas ocasionadas pela Educação Física, especificamente na dança abordada de forma colaborativa, expressiva, crítica e repleta de contextualização histórica e cultural, incentivando sempre a participação ativa, o estímulo à problematização conjunta por parte dos estudantes anterior à resolução dos problemas por parte do professor/a, bem como pela escolha do tema a ser trabalhado e do repertório musical apropriado para o segmento de ensino. O que não significa que tenhamos que selecionar músicas já instituídas na cultura de massa da sociedade, apenas pelo fato dos estudantes gostarem, pois, essas escolhas devem se dar de forma intencional, repletas de significados históricos, culturais e artísticos.

Também elucidamos que o conteúdo dança, por apresentar possibilidades de ações corporais individuais, embora que com a contribuição do coletivo, contribui para inclusão dos estudantes com deficiência, diferentemente, por exemplo, do conteúdo esporte que na maioria das vezes exige formação de equipes em atividades competitivas. No entanto ressaltamos os significados atribuídos à dança, por parte desses sujeitos podem se apresentar extremamente distintos dos demais estudantes, a depender do tipo e grau da deficiência, assim como das suas experiências dançantes anteriores e do seu conhecimento/mundo dos cenários culturais e cênicos envolvidos no contexto da dança.

Em fins analíticos, apesar das dificuldades destacadas, foi possível identificar que os estudantes com deficiência/transtornos participaram das aulas juntamente com os demais educandos, parecendo-se motivados e dispostos a aprender. Neste processo, a professora utilizou-se de estratégias metodológicas no ensino do conteúdo dança diferenciadas, que permitiu o percurso da aula a partir das experiências corporais dos estudantes,

proporcionando maiores possibilidades de que o ensino-aprendizagem se desse com sucesso.

NOSSOS DESAFIOS E NOSSOS COMPROMISSOS

A análise juntamente com as relações estabelecidas com a literatura que embasou este estudo nos permitiu refletir acerca da Dança como conteúdo da Educação Física na perspectiva da Inclusão de PCD, síndromes e/ou transtornos de comportamento humano.

Encontramos respostas para as nossas inquietudes caminhando inicialmente pela pesquisa bibliográfica e, em seguida, ampliando com a pesquisa de campo, que se configurou como um estudo de caso. Pudemos mergulhar neste horizonte, através das entrevistas e da observação participante, que nos levaram às categorias empíricas, exploradas nesta pesquisa.

No que concerne à pesquisa bibliográfica, observamos que apesar do grande número de documentos iniciais, o resultado final se mostrou bastante tímido, visto que os estudos localizados ao longo do percurso apresentam temáticas que não foram compatíveis com os critérios estabelecidos pela pesquisa. Após a análise dos poucos documentos selecionados, consideramos que ainda são frágeis as discussões sobre o conteúdo dança no componente curricular Educação Física no trato da inclusão. Diante desta lacuna, fomos levados a ampliar a nossa análise para um recorte da dança e inclusão no contexto da Educação, em um sentido mais amplo, para além do espaço escolar.

Assim, advertimos que as produções se dão em densidade no campo da Dança Esportiva, com ênfase na deficiência física, a exemplo dos cadeirantes. Porém, salientamos que outras deficiências se fizeram presentes nas produções, tais como a deficiência visual e o transtorno do espectro autismo.

A pesquisa bibliográfica ainda nos revela que as discussões sobre o corpo e o movimento na dança ganham destaque, apresentando uma linha tênue de aproximação e distanciamento entre as duas unidades. Além disso, a dança como linguagem também aparece em evidência tanto nas produções como nas análises do campo.

No entanto, destacamos que as produções tomam os estudos sobre corpo e movimento centrados em reflexões que tem na dimensão da expressão

corporal e linguagem as suas sustentações, mas reconhecemos que estas merecem mais atenção dos estudos da área, visto que estes dois termos apesar de próximos apresentam vertentes conceituais diferentes. Termos que são caros a Educação Física e que apesar da área ter os tomado como referência ao longo das últimas décadas ainda não tem uma produção significativa sobre os mesmos.

Identificamos, ainda, que os estudos sobre a dança e inclusão social, incluem o trato da dança como movimento humano e que o mesmo se configura na perspectiva do 'movimentar-se'. Pensando nisso, alertamos que os estudos precisam superar o olhar circunscrito ao sujeito que dança a partir dele mesmo, pouco evidenciando como estes sujeitos se localizam na sociedade. No que concerne a inclusão das PCD, com síndromes ou transtornos de comportamento, precisamos olhar para os corpos diversos, que carregam em suas identidades experiências históricas, sociais, filosóficas e culturais de formas particulares, em conjunturas sociais diferentes.

Precisamos reconhecer que o corpo que se movimenta traz consigo seus signos e significados recorrentes das vivências oriundas dos processos históricos e culturais aos quais estes sujeitos estão ou estiveram inseridos. Deste modo, reconhecemos a necessidade de superar uma perspectiva baseada centralmente no sujeito e possibilitar um conhecimento acerca do mundo de forma mais reflexiva, o que nos remete a pensar que este olhar reflexivo deve perpassar em via de mão dupla o sujeito e a sociedade.

O diálogo com os sujeitos da pesquisa, através das entrevistas, perpassou por dois caminhos: A Educação Física e a Inclusão e a Dança e a Inclusão. No primeiro caminho, buscou-se compreender como se dá o movimento de inclusão na escola investigada, a formação dos sujeitos que atuam com este público, chegando então ao entendimento dos aspectos pedagógicos envoltos à turma selecionada.

Ainda neste caminho, pudemos perceber que a escola se preocupa com o processo de diferenciação do currículo e conseqüentemente da prática pedagógica dos/as professores/as frente à perspectiva inclusiva. Esta instituição oferece formação continuada e orientação pedagógica tanto no planejamento, que se dá de forma flexível, como nas atividades propostas e

práticas avaliativas em turmas que apresentam estudantes com deficiência, síndromes e/ou transtornos do comportamento humano.

Esse processo de diferenciação e apoio pedagógico passa, além das orientações dos gestores e diretores, por uma equipe multidisciplinar que é composta por psicólogos, fonoaudiólogos, especialistas em educação especial, em psicomotricidade, em psicopedagogia, dentre outras especialidades. Neste processo, o Atendimento Educacional Especializado atende tanto aos professores/as como aos estudantes e familiares.

Apesar de tudo isso, a escola reconhece que vem apresentando algumas dificuldades logísticas e estruturais ao longo dos anos, necessitando de mudanças significativas, no intuito de promover um trabalho mais significativo no trato da inclusão.

No diálogo com a professora da turma observada, percebemos que a mesma na sua formação da graduação teve pouco contato com o trato da inclusão, buscando esse conhecimento em cursos de especialização, na formação de professores e na literatura, à medida que surgiam as necessidades do trabalho pedagógico com as PCD, síndromes ou transtornos nas aulas de Educação Física. O que nos leva a alertar para a atenção e cuidado dos cursos de graduação em Educação Física em abordar esta temática.

A professora afirmou que se utiliza da concepção de ensino Crítico-Superadora, como base para planejamento e materialização das suas aulas, o que pôde ser evidenciado, em termos de aproximação, nas aulas analisadas. No entanto, estas constatações só foram possíveis de se perceber no diálogo com a professora e na observação das aulas, pois encontramos lacunas no planejamento da mesma que não explicitava nenhum embasamento teórico, bem como pela ausência do Programa de Ensino da Educação Física, que não fora encontrado na escola.

Nas entrevistas, a professora afirmou adotar estratégias metodológicas na tentativa de que o ensino se dê com sucesso para todos/as. A mesma afirmou que, primordialmente, preza pela flexibilização/diferenciação do planejamento e conseqüentemente dos conteúdos abordados, à medida que realiza uma diagnose em parceria com os gestores, sobre as especificidades

dos estudantes. Assim, a docente alega que consegue selecionar os conteúdos, pensando cada caso, que compreende os estudantes com deficiência, síndromes ou transtornos, de modo que todos tenham acesso ao conhecimento objetivado pela docente.

No segundo caminho, cunhamos que o desafio para o trato da dança nesta escola perpassa por dois objetos, a Dança como conteúdo da Educação Física e a Dança como componente curricular.

Na Educação Física, as entrevistas sinalizaram que o ensino da dança precisa se fundamentar na linguagem e na ludicidade, que apareceram através da expressão corporal e da brincadeira, respectivamente. Bem como, caracterizou-se como cultura corporal, alinhando-se a concepção Crítico-Superadora, exposta como base teórica deste componente curricular e a posteriori como movimento, que se confundiu nas falas com ações motoras que foram por nós problematizadas. Além disso, explicitou-se na seleção do conteúdo, o Frevo, que em nossa análise foi limitado pelo pouco tempo pedagógico destinado a esse conhecimento.

As nossas reflexões acerca da Dança como componente curricular nos acometeram de alguns questionamentos, tais como: Quais conteúdos da dança estariam envolvidos neste componente curricular? Que segmentos de ensino apresentam essa configuração da dança na sua grade curricular? Quem são os/as professores/as de dança que atuam na escola e quais suas formações? Os relatos nos trouxeram as respostas.

Nos conteúdos, encontramos aproximações e distanciamentos entre as duas configurações da dança nesta escola. Aproximações quando as duas áreas revelam o corpo como centralidade para o trabalho da dança, o que nos encaminha para a compreensão das possibilidades do trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva, a partir do corpo que dança, ainda que estes apresentem suas limitações. Distanciamentos, quando identificamos que o trabalho pedagógico de ambos os campos de conhecimentos apresentaram-se fragmentados no que concerne ao diálogo entre os/as professores/as, o que acaba por traçar barreiras para um trabalho colaborativo de qualidade, principalmente para os estudantes com deficiência, síndromes ou transtornos, visto que estes dois componentes curriculares atendem aos mesmos

estudantes, dos mesmos segmentos e que ambos têm a dança como arte como seu objeto de trabalho, seja como conteúdo ou como tema principal.

As falas ainda nos permitiram identificar que a formação acadêmica destes docentes perpassa tanto pela graduação em Dança como pela graduação em Educação Física, como Pós-graduação em Dança. O que nesta escola não se apresenta como um problema, nem tão pouco como um espaço de disputa.

No cenário da observação participante, constatou-se que durante as aulas observadas, as especificidades dos estudantes que comportavam a turma selecionada iam além da deficiência física e intelectual. Logo, também identificamos estudantes com síndromes e transtornos de comportamento humano. Por isso, sentimos a necessidade, a partir de então, de ampliar os nossos olhares investigativos para todos estes sujeitos.

Ainda nesta fase da pesquisa, identificamos que os estudantes em questão participaram das aulas juntamente com os demais educandos, sem que houvesse restrição alguma à sua participação. Percebemos, também, que quando necessário, a professora utilizou estratégias metodológicas diferenciadas para a realização das atividades pedagógicas, proporcionando maior possibilidade de que o ensino-aprendizagem se desse de forma qualitativa para todos, despertando neles o pensamento reflexivo sobre a sua prática, assim como apontado por ela nas entrevistas.

Ainda, percebemos que a prática pedagógica da professora se alinha com a proposta Crítico-Superadora, também anunciada previamente. Este alinhamento ficou evidente na estruturação das etapas das aulas, na organização do conhecimento selecionado e no ensino com base na problematização dos estudantes, numa tentativa de levá-los ao pensamento crítico da realidade social em que vivem.

Apesar disto, consideramos insuficiente o tempo pedagógico destinado pela professora, em quantidade de apenas duas aulas, para trabalhar o conteúdo dança - Frevo, de modo que pudesse garantir sentido-significado artístico, cultural e expressivo aos estudantes.

Diante de tudo isso, entendemos que a dança tem suas multifaces apresentadas na escola, o que não desmerece o seu lugar na Educação Física,

visto que esta disciplina trabalha com as diversas manifestações do ser humano através do movimento, que estão imbricados com as questões étnicas, de gênero, de classe social, bem como de corpo.

Assim, chamamos a atenção para que outros estudos venham discutir a dança na perspectiva inclusiva desta área de conhecimento em outros espaços, com outros sujeitos, a partir de outros horizontes, que possam contribuir para ascensão do debate consciente na crescente da perspectiva inclusiva. E ainda que as PCD, síndromes ou transtornos de comportamento venham a ser pensadas na prática pedagógica problematizando outras práticas corporais, tais como o esporte, a luta, a ginástica e o jogo. Com este olhar, esperamos que esta pesquisa possa abrir novos caminhos para essas intervenções pedagógicas.

Na tentativa de concluir este estudo, lembramos aos professores/as e a todos/as que fazem parte da comunidade escolar, que se ajuízem para a possibilidade de tratar a dança na perspectiva da inclusão: a diversidade dos sujeitos que dançam e o olhar da sociedade para com eles/as. Pois, pensamos que esta realidade se dá através de um modelo escolar crítico, de uma proposta colaborativa, de uma equipe multidisciplinar que adote um modelo de processo de ensino-aprendizagem pautado na dimensão política, histórica, cultural e social de uma prática pedagógica diferenciada, tanto na dança como conteúdo da Educação Física escolar, como nos contextos educacionais diversos.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto et. al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, Michelle Aline. **Dança esportiva em cadeira de rodas: construção/constituição, equívocos e legitimidade**, 2011, 248f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade de Federal de Viçosa, Belo Horizonte, 2011.

BETTI, Mauro. Fundamentos e princípios pedagógicos da Educação Física: uma perspectiva sociocultural. In: DARIDO, Suraya C.; MAITINO, Edilson. M. (Orgs.). **Pedagogia cidadã: Cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo: UNESP. Pró-reitora de Graduação, 2004.p. 23-32.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOATO, Elvio Marcos et al. Expressão corporal/dança para autistas: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 1-294, jan./mar. 2014

BOATO, Elvio Marcos. **Metodologia de abordagem corporal para alunos autistas**. 2013. 208f.Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 16 de janeiro 2018.

_____. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência. Lei Brasileira de Inclusão das pessoas com deficiência**. Brasília, 2017. Disponível em:<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-novo>. Acesso em: 16 de janeiro 2017.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.796 de 04 de Abril de 2013**. Brasília, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 17 de novembro de 2017.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Diretrizes e bases da educação nacional- ensino da arte**. Brasília, 2016.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm .Acesso em: 5 de maio de 2018.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com

Deficiência. **Cartilha do Censo 2010 - Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicac>. Acesso em: 23 de maio de 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 de novembro de 2017.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012.

_____. Secretaria de Educação Especial/ MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2017.

_____. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes>. Acesso em: 22 de maio 2017.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASILEIRO, Lívia T. Na dança tanto seu objeto quanto seu instrumento profissional é o próprio corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 311-326, abr./jun. 2013.

_____. O conteúdo dança nas aulas de Educação Física: Temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, Goiana, v. 6, p. 45-58, jul./jun. 2002.

CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira; OLIVEIRA; Adriana da Silva Oliveira. Dança além da visão: possibilidades do corpo cego. **Pensar a prática**, v. 11, n. 3, p.293-302, set./dez. 2008.

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-Rio, 2003.

DARIDO, Suraya C. Ensinar/aprender educação física na escola: influências, tendências e possibilidades. In: DARIDO, Suraya C.; MAITINO, Edilson (Orgs.).

Pedagogia cidadã: Cadernos de formação: Educação Física. São Paulo: UNESP, 2004. p. 1-9.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C.A. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2005.

DINIZ, Débora; SQUINCA, Flávia; MEDEIROS, Marcelo. Qual deficiência? Perícia médica e assistência social no Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, v. 23, n. 11, p. 2589-2596, nov. 2007.

ESPIRITO SANTO, Fernando et al. **Educação Física:** currículo, formação e inclusão. Salvador: EDUFBA, 2012.

FALKENBACH, Atos Prinz et al. **Inclusão:** perspectivas para as áreas da educação física, saúde e educação. 1. ed. Jundiaí-SP: Fontoura, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Letícia. **A Dança Oriental como forma de Inclusão Social Um Estudo de Caso do Projecto “Sentindo e Dançando”.** 105f. Dissertação (Mestrado em Estudos Urbanos) – Programa de Pós-graduação do Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa, 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/2012>. Acesso em: 27 de maio de 2017.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** 3. ed. Petrópolis, Vozes, 2001. GEHRES, Adriana. Lições de contemporaneidade: a dança e a educação inclusiva. In: MOURA, Margarida; MONTEIRO, Elisabete (Orgs.). **Dança em contextos educativos.** Lisboa: FMH, 2007.

GUEDES, Dartangnan; GUEDES, Joana. Educação Física escolar: uma proposta de promoção da saúde. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina.** v. 7, n. 14, p. 16-23, 1993.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 01, n. 2, p. 71-83, mar. 2010.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Adryelle F. C. et al. A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de Educação Física. **Motricidade**, v. 13, p. 87-96, 2017.

LORENZINI, Ana Rita et al. **Inclusão e Educação Física Escolar:** realidades e possibilidades. Recife: EDUPE, 2015.

LOPES, Keyla Ferrari. **Identidade social e autoconceito do dançarino em cadeira de rodas**. 2011, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Isabel A. **Interações: Crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Dançando na escola**, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Dançando na escola. **Motriz**, v.3, n. 1, p. 20-28, jun. 1997.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MINAYO, Maria Cecília S.; SANCHES, Odécio. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

MINAYO, Maria Cecília. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, Ana Beatriz Rodrigues do Lado de. **Efeitos do silenciamento na pessoa com paralisia cerebral atravessada pela dança**, 2014, 71f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014.

NAÇÕES UNIDAS. **Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio**. Relatório da força tarefa entre agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o desenvolvimento e a paz, 2003. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar>. Acesso em: 18 de junho de 2018.

NEVES, Adriana Di Marco. Dança e Psicomotricidade: propostas do ensino da dança na escola. **Revista SCIAS Arte/ Educação**. Minas Gerais, v. 3, p. 67-85, 2014.

NICOLETTI, Gizele; MANOEL, Edilson de J. Inventário de ações motoras de crianças no playground. **Revista da Educação Física- UEM**. Maringá, v. 18, n. 1, p. 17-26, 2007.

PACHECO, Sara Filipa M. M. et. al.. Dança no desporto escolar: Estudo de caso sobre a inclusão de estudantes com trissomia 21. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto- RPCD**, v. 17, n. 3, p. 48-62, 2017.

PARRA, Ana Carolina et al. O desafio da inclusão social no Brasil. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, ano V, n. 9, p. 29-42, jun./dez. 2012.

_____. Governo do Estado. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco/ Parâmetros Curriculares da Arte** / Pernambuco: Secretaria de Educação. UDIME-PE, 2013a.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco/ Parâmetros Curriculares da Educação Física**. Pernambuco: Secretaria de Educação/UNDIME-PE, 2013b.

RAMOS, Érika da Silva. O professor de dança face ao aluno com necessidade educativa especial. Ele está preparado para atuar em tal realidade? **Revista Eletrônica Aboré** - Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo Manaus, ed. 04, p. 171-181, dez. 2010.

RECHINELLI, Andréa; PORTO, Eline T. R.; MOREIRA, Wagner W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 293-310, mai./ago. 2008.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

_____. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, p. 73-81, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação Curricular Revistada**: conceito, discurso e práxis. Portugal: Porto Editora, LDA, 2003.

ROSSI, Patrícia; MUNSTER, Mey de Abreu van. Dança e deficiência: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 181-205, out./dez. 2013.

RIGO, Lais Cavalheiro. **Sentidos significados para o “se-movimentar” na dança em cadeira de rodas**. 2016. 77f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande Sul, 2016.

SANTOS, Rosirene Campelo dos; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Pensar a Prática**, v. 6: p.107-116, jul./jun. 2002-2003.

SANTOS, Rosirene C.; FIGUEIREDO, Valéria M. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Pensar a Prática**, Goiana, v. 6, p. 107-116, nov. 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão/Construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

_____. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, p. 8-11, 1ºsem. 2003.

SAMPIERI, Roberto Hernández et al. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAWAIA, Bader Burihan. Transformação social: um objeto pertinente à Psicologia Social? **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. especial 2, p. 4-17, 2014.

SEVERINO, Cláudio Delunardo; PORROZZI, Renato. A Ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas. **Revista Práxis**. ano II, n. 3, jan. 2010.

SILVA, Fátima da Silva et al. **Educação Física Adaptada no Brasil**: da história à Inclusão Educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Inclusiva**: em busca de uma escola plural. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

SOUZA JUNIOR, Marcílio et. al. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 29-47, jul./set. 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. A Educação Física como componente curricular: polêmicas e desafios do passado e do presente. In: SOUZA JUNIOR, Marcílio (Org.). **A Educação Física no ensino fundamental (5ª a 8ª séries)**. 1 ed. Natal: UFRN/Paidéia/MEC, 2006. p. 7-19.

TANI, Go. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TERRA, Alessandra Matos Terra. **Corpos que dançam na diversidade e na criação**, 2013, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

VARGAS, Leandro Silva; PEREIRA NETO, João Francisco. **Educação Física: inclusiva: diferentes olhares sobre a inclusão social através da Educação Física e do Esporte**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA: EDIPUCRS, 2014.

VIEIRA, Arabel Issa; TAVARES; Maria da Consolacio. A dança e os indivíduos portadores de lesão medular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. IX, n. 10, p. 209-212, 1997.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino Colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ESEF PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPB

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Atenção: Professor(a) de Educação Física

1. As informações fornecidas por você nesta entrevista servirão para realização do trabalho de conclusão do Curso de Mestrado em Educação Física do Programa Associado de Pós-Graduação UPE-UFPB.
2. Todos os dados são confidenciais, mas é muito importante que responda com o máximo de exatidão e muita sinceridade a estas perguntas.
3. A entrevista será realizada uma única vez e o indagado responderá individualmente, na presença do pesquisador.

1. Como foi sua experiência com o trato da inclusão educacional durante a sua formação acadêmica (Graduação e Pós-graduação)?
2. A escola oferece formação continuada aos professores de Educação Física para tratar a respeito de inclusão?
3. Qual o seu entendimento sobre a importância do trabalho pedagógico com pessoas que têm deficiência na Escola e nas aulas de Educação Física nas classes regulares de ensino?
4. Que abordagem metodológica de Educação Física você adota em suas aulas?
5. Você se subsidia de plano de ensino nas aulas que compõem estudantes com deficiência? Se Sim, de que forma esse procedimento acontece? Recebe a ajuda de alguém da escola?
6. Que procedimentos didático-metodológicos você adota em suas aulas para lidar com as diferenças individuais? Explique o(s) método(s) utilizado(s) para lidar com essas diferenças.
7. Você sente alguma dificuldade de lidar com as diferenças individuais em suas aulas? Por quê?
8. Qual a importância do conteúdo dança nas aulas de Educação Física para pessoas com deficiência?
9. Como é a participação dos estudantes durante as aulas de Educação Física, no conteúdo dança, considerando a diferença entre eles?
10. Como os(as) estudantes são avaliados a partir do conhecimento dança durante as aulas de Educação Física?

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ESEF PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UEPB

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - GESTORES DA ESCOLA

Atenção: Gestores da Escola

- 1- As informações fornecidas por você nesta entrevista, servirão para realização do trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Educação Física do programa associado de pós-graduação -UPE/UEPB
- 2- Todos os dados são confidenciais, mas é muito importante que responda com máxima exatidão e muita sinceridade a estas perguntas.
- 3- A entrevista será realizada uma única vez e o indagado responderá individualmente, na presença do pesquisador.

1. Como foi a sua experiência com o trato da inclusão de pessoas com deficiência durante a sua formação acadêmica (Graduação e pós-graduação)?
2. Qual o seu entendimento sobre a importância do trabalho pedagógico com pessoas que têm deficiência na Escola e nas aulas de Educação Física nas classes regulares de ensino?
3. Qual o seu entendimento sobre a importância da dança, como conteúdo das aulas de Educação Física, em turmas que apresentam estudantes com deficiência?
4. Como se dá a sua participação na elaboração dos planejamentos e diferenciações curriculares nas diferentes disciplinas dessa escola para lidar com a diversidade de pessoas com deficiência?
5. Que tipo de acompanhamento aos professores é realizado nas aulas das diferentes disciplinas, inclusive na Educação Física, em turmas que apresentam estudantes com deficiência?
6. A escola tem o AEE (Apoio Educacional Especializado)? Se sim, como funciona?
7. Quais são as principais dificuldades encontradas atualmente na escola para lidar com os estudantes com deficiência de maneira geral?
8. A escola oferece algum espaço para a formação continuada dos professores que aborde sobre a inclusão? Se sim, como se dá esse processo? Os professores comparecem e participam?

APÊNDICE 3

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ESEF
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPB**

**ORIENTADOR: PROF.^a DR.^a LÍVIA TENORIO BRASILEIRO
ORIENTANDA: ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAÚJO**

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- 1- Existe coerência entre o Plano de Ensino e a aula ministrada?
- 2- Qual(is) objetivo(s) / conteúdos propostos em aula? Existiu algum tipo de adaptação?
- 3- Quais recursos didáticos e espaços são utilizados? Existiu algum tipo de diferenciação destes materiais para o trato de estudantes com deficiência?
- 4- Como se apresenta a organização didático-metodológica da aula? Explicitar o(s) método(s) utilizado(s) pelo professor(a) para lidar com as diferenças?
- 5- Todos os estudantes participam das aulas? E quanto à participação dos estudantes com deficiência na aula?
- 6- Quais as dificuldades/dúvidas por parte do(a) professor(a) em lidar com as diferenças durante as aulas?
- 7- Quais eram as deficiências presentes na aula? Os estudantes com suas deficiências demonstravam interesse pela aula?
- 8- Existiu alguma dificuldade por parte do professor(a) em incluir os estudantes com deficiência na aula? Se sim, identificar os procedimentos utilizados pelo professor para solucionar o problema?
- 9- Quais as dificuldades/dúvidas encontradas por parte dos estudantes em lidar com as diferenças?
- 10- Como ocorre a relação professor/ estudante com deficiência e demais alunos?
- 11- Como o professor(a) avalia o conteúdo dança tratado na aula?
- 12- Como o professor(a) avalia o conteúdo dança diante das particularidades dos estudantes com deficiência?

APÊNICE 6**INDICADORES DE ANÁLISE DE CONTEÚDO
UTILIZADOS NA CONDUÇÃO DA PESQUISA**

<i>Elemento central</i>	Pessoas com deficiência e a dança na Educação Física Escolar.
<i>Operacionalização</i>	
<i>Categorias analíticas</i>	
<i>Categorias empíricas</i>	
<i>Ponto de orientação para a investigação</i>	

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Eliana Vieira de Amorim Araújo, estudante do Curso de Mestrado em Educação Física do Programa Associado UPE- UFPB convido a Vossa Senhoria

a participar da pesquisa “DANÇA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: contribuições da dança como conteúdo da Educação Física na perspectiva da inclusão na escola”. Essa pesquisa está sendo orientada pela Prof.^a Dr.^a Lívia Tenorio Brasileiro, tendo por objetivo: “analisar os limites e as possibilidades de ensino do conteúdo dança no componente curricular Educação Física em classes regulares, na perspectiva da inclusão, em uma escola privada de Recife/PE”. Essa pesquisa se faz necessária por ampliar o debate sobre a dança e a Inclusão social dentro do âmbito escolar na área da Educação Física, visto que a escola é um lócus de formação cidadã.

Para a realização deste trabalho serão utilizados os seguintes **métodos**: pesquisa qualitativa, entrevista-semiestruturada e observação de campo. Entrevistas essas que serão gravadas em dispositivo de áudio, a ser transcrita e compartilhada com V.Sa. Para o aprofundamento da análise dos dados coletados, informamos que serão solicitados documentos e materiais didáticos elaborados ou de uso como fontes de enriquecimento de sua prática pedagógica, tais como o plano de ensino, textos didáticos, materiais elaborados para aulas dentre outros. Esclarecemos, ainda, que após a conclusão da pesquisa, todo material a ela relacionado, de forma gravada ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

O risco oferecido pela pesquisa é de constrangimento ao professor(a), auxiliares, gestores e psicólogo(a) na coleta de dados (entrevistas e/ou questionários). A medida protetiva apresentada pelos pesquisadores aos mesmos é de destruir imediatamente o material registrado, não deixando nenhum resquício do mesmo e nem fazendo do uso deste na pesquisa. Além disso, estaremos abertos à saída do professor(a), gestores e/ou psicólogo(a), que em qualquer tempo desta pesquisa não queiram participar. Desta forma, entendemos que a pesquisa não oferece risco eminente à saúde nem ao campo de trabalho de nenhum pesquisado.

Em respeito às normas e exigências da Ética em Pesquisa contidas na resolução 466/2012 que normatiza estudos envolvendo seres humanos, informamos que a sua participação neste estudo estará condicionada à assinatura deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), através do qual todos os participantes serão informados acerca da natureza e especificidade do projeto, garantindo a todos o respeito à privacidade de suas identidades.

No que tange aos **benefícios** advindos da participação neste estudo, destacamos o retorno à prática investigada possibilitando aos sujeitos participantes, a apropriação acerca dos debates em torno dos dados coletados. Além disso, os desfechos apresentados neste estudo poderão contribuir com o

debate no campo acadêmico, bem como, na instrumentalização de políticas de ensino e curriculares recaindo diretamente na ampliação do campo de discussão da área da Educação Física escolar.

O(A) Sr.(Sr.^a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações; a garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de **dúvidas e esclarecimentos**, o (a) senhor (a) deve procurar os pesquisadores:

ORIENTADORA: Nome: Lívia Tenorio Brasileiro. Endereço profissional: Rua Marques de Arnóbio, 310, Santo Amaro, Recife – PE, Telefone (Celular): (81) 988071106 (Oi).

ORIENTANDA: Nome: Eliana Vieira de Amorim Araújo. Endereço: Rua Pio IX, 453, Madalena, Recife-PE. Telefones (celular): (81) 998740447 (Tim).

Este documento será confeccionado em duas vias de igual teor, ou seja, o pesquisado será portador desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado na rua: Amóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife-PE, CEP: 50.100-130 ou pelo telefone 81-3184-1271 ou através do e-mail cep_huoc.procape@yahoo.com.br.

Consentimento Livre e Esclarecido:

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador (es), em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do (s) pesquisador (a) (es).

Recife, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Pesquisado

Assinatura do Pesquisador

ANEXO 2

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa realizada numa escola da rede particular de ensino de Recife, intitulada de “DANÇA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: contribuições da dança como conteúdo da Educação Física na perspectiva da inclusão na escola”, sob a minha responsabilidade e da orientadora Prof.^a Dr.^a Livia Tenorio Brasileiro, tendo por objetivo: “analisar os limites e as possibilidades de ensino do conteúdo dança no componente curricular Educação Física em classes regulares, na perspectiva da inclusão, em uma escola privada de Recife/PE”. Essa pesquisa se faz necessária por ampliar o debate sobre a dança e a Inclusão social dentro do âmbito escolar na área da Educação Física, visto que a escola é um lócus de formação cidadã.

Para realização deste trabalho usaremos como **método**: Enfoque qualitativo, em que será realizada a pesquisa de campo, na qual na etapa em que o(a) menor será inserido(a), faremos uso da observação de campo, correspondente às aulas de Educação Física. A análise se dará de maneira sistemática neste estudo que visa analisar os limites e as possibilidades de ensino do conteúdo dança no componente curricular Educação Física em classes regulares, na perspectiva da inclusão. Para o aprofundamento da análise foi solicitado o Projeto Político Pedagógico da escola. Esclarecemos ainda que após a conclusão da pesquisa todo material a ela relacionado, de forma gravada, filmada ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente. Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Esta pesquisa não coloca em risco seus participantes menores, visto que os pesquisadores não irão interferir na dinâmica da aula e apenas farão a observação e filmagem da mesma. As imagens não serão utilizadas com identificação dos sujeitos, conforme código de ética de uso de imagens de menores. Os **benefícios** esperados com o resultado desta pesquisa poderão subsidiar o entendimento de educação inclusiva e como estabelecer uma aula de educação física que promova a inclusão de todos.

No curso da pesquisa você tem os seguintes **direitos**: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de **dúvidas e esclarecimentos**, o (a) senhor (a) deve procurar os pesquisadores:

ORIENTADORA: Nome: Lívia Tenorio Brasileiro. Endereço profissional: Rua Marques de Arnóbio, 310, Santo Amaro, Recife – PE, Telefone (Celular): (81) 988071106 (Oi).

ORIENTANDA: Nome: Eliana Vieira de Amorim Araújo. Endereço: Rua Pio IX, 453, Madalena, Recife-PE. Telefones (celular): (81) 998740447 (Tim).

Este documento será confeccionado em duas vias de igual teor, ou seja, o pesquisado será portador desse termo de Assentimento. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado na rua: Amóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife-PE, CEP: 50.100-130 ou pelo telefone 81-3184-1271 ou através do e-mail cep_huoc.procape@yahoo.com.br

Assentimento Livre e Esclarecido:

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor _____, recebeu todos os esclarecimentos necessários, e concorda em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Recife, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Responsável

Assinatura do Pesquisador

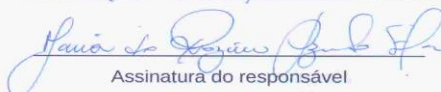
ANEXO 3**CARTA DE ANUÊNCIA****CARTA DE ANUNÊNCIA**

Aceito a pesquisadora Eliana Vieira de Amorim Araújo do Programa de Pós-graduação em Educação Física pela Universidade de Pernambuco com a Universidade Federal da Paraíba (PAPGEP- UPE/UFPB) - curso de Mestrado Acadêmico, a desenvolver a pesquisa intitulada de "DANÇA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: contribuições da dança como conteúdo curricular da Educação Física na perspectiva da Inclusão", em uma escola privada na cidade de Recife-Pe. Sob a orientação da Dr.^a Lívia Tenorio Brasileiro.

Ciente dos objetivos e metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para o seu desenvolvimento desde que sejam assegurados os requisitos abaixo:

- Atendimento a Resolução nº 466/12 CNS/MS que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- A inexistência de despesa para esta instituição decorrente da sua participação nesta Pesquisa.
- A liberdade de anular essa anuência a qualquer momento desta pesquisa sem penalização alguma, no caso do descumprimento dos itens acima.

Recife 06 de abril de 2017.


Assinatura do responsável

10001-107

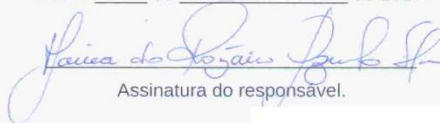
ANEXO 4**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO SETOR ONDE SERÁ FEITA
A COLETA DE DADOS****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO SETOR**

Aceito a pesquisadora Eliana Vieira de Amorim Araújo do Programa de Pós-graduação em Educação Física pela Universidade de Pernambuco com a Universidade Federal da Paraíba (PAPGEP- UPE/UFPB) - curso de Mestrado Acadêmico, a desenvolver a pesquisa nesta instituição de ensino, intitulada "DANÇA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: contribuições da dança como conteúdo curricular da Educação Física na perspectiva da Inclusão", em uma escola privada na cidade de Recife-Pe. Sob a orientação da Dr.^a Lívia Tenorio Brasileiro.

Ciente dos objetivos e metodologia da pesquisa acima citada, concedo anuência para o seu desenvolvimento, *autorizando a participação de funcionários, professores e gestores pedagógicos desta escola*, para a realização de entrevistas, assim como a observação de campo, desde que sejam assegurados os requisitos abaixo:

- Atendimento a Resolução n° 466/12 CNS/MS que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- A inexistência de despesa para esta instituição decorrente da sua participação nesta Pesquisa.
- A liberdade de anular essa anuência a qualquer momento desta pesquisa sem penalização alguma, no caso do descumprimento dos itens acima.

Recife ____ de ____ de 2017.


Assinatura do responsável.

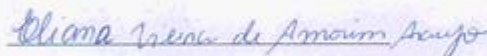
ANEXO 5**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Através do presente termo Prof.^a Dr.^a Livia Tenorio Brasileiro e Prof.^a Esp.^a Eliana Vieira de Amorim Araújo, comprometem-se a manter o anonimato, sob sigilo absoluto, de todos os dados que identifiquem os sujeitos da pesquisa "DANÇA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: contribuições da dança como conteúdo da Educação Física na perspectiva da inclusão", comprometendo-se com a destruição de todo o material com o término da pesquisa, material esse que possa vir a identificá-los, tais como gravações ou equivalentes.

Recife, ____ de maio de 2017.



Prof.^a Dr.^a Livia Tenório Brasileiro



Prof.^a Esp.^a Eliana Vieira de Amorim Araújo

ANEXO 6**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: DANÇA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: contribuições da dança como conteúdo da Educação Física na perspectiva da inclusão na escola.

Pesquisador: ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78553517.0.0000.5192

Instituição Proponente: Escola Superior de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.578.697

Apresentação do Projeto:

Este estudo emergiu do anseio em aprimorar a minha prática pedagógica, no trato com o conhecimento dança como conteúdo da Educação Física na escola. Logo, delimita-se como objetivo geral analisar as contribuições da prática pedagógica do ensino da dança, como conteúdo da Educação Física, nas classes regulares de ensino, na perspectiva da inclusão em uma escola da rede de ensino privada da cidade do Recife/PE. Em função da natureza do nosso objeto de investigação, adota a abordagem qualitativa, recorrendo inicialmente a uma revisão da literatura, para contextualização do debate sobre o tema no campo da Educação e da Educação Física; seguido de uma pesquisa documental, onde mapearemos as produções acadêmicas que tratem da temática na área de Educação Física Escolar; e por fim realizaremos um Estudo de Caso, tomando como campo de intervenção uma escola denominada de inclusiva na cidade do Recife/PE. Esperamos apontar caminhos e possibilidades, entendendo as limitações desta temática dentro do contexto educacional, fundamentando-se na construção de um horizonte democrático que possa contribuir com uma perspectiva de transformação social. Analisar os limites e as possibilidades de ensino do conteúdo dança no componente curricular Educação Física em classes regulares, na perspectiva da inclusão, em uma escola privada de Recife/PE.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário :

Endereço: Rua Arnóbio Marques, 310

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-130

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3184-1271

Fax: (81)3184-1271

E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 2.578.697

Analisar os limites e as possibilidades de ensino do conteúdo dança no componente curricular Educação Física em classes regulares, na perspectiva da inclusão, em uma escola privada de Recife/PE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Objetivo Secundário:

1. Reconhecer o processo de institucionalização da inclusão na educação brasileira;
2. Identificar a produção acadêmica sobre: inclusão – dança - Educação Física;
3. Analisar a prática pedagógica da Educação Física em uma escola privada da cidade de Recife/PE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado de conformidade com as Resoluções 466/12, do CNS-MS, não havendo nenhum impedimento ético para realização do mesmo, devendo o pesquisador enviar relatório parcial, caso no decorrer da pesquisa venha a serem demonstrados fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento; e um relatório final a ser apresentado após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado de conformidade com as Resoluções 466/12, do CNS-MS, não havendo nenhum impedimento ético para realização do mesmo, devendo o pesquisador enviar relatório parcial, caso no decorrer da pesquisa venha a serem demonstrados fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento; e um relatório final a ser apresentado após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	14/03/2018		Aceito

Endereço: Rua Arnóbio Marques, 310
 Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)3184-1271 Fax: (81)3184-1271 E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 2.578.697

Básicas do Projeto	ETO_964953.pdf	22:38:06		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	09/01/2018 03:13:17	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.docx	06/12/2017 11:59:39	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_AUTORIZACAO.jpg	06/12/2017 11:55:02	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO2_TERMOMENOR.docx	06/12/2017 11:52:57	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO1_TERMOS.docx	06/12/2017 11:52:41	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	05/10/2017 14:08:19	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito
Outros	CURRICULO_PESQUISADOR_DOIS.pdf	05/10/2017 13:52:47	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito
Outros	CURRICULO_PESQUISADOR_UM.pdf	05/10/2017 13:52:17	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_APENDICE_SETE.pdf	05/10/2017 13:40:47	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_APENICE_SEIS.pdf	05/10/2017 12:13:12	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_APENDICE_CINCO.pdf	05/10/2017 12:11:20	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_APENDICE_QUATRO.pdf	05/10/2017 12:07:31	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_APENDICE_TRES.pdf	05/10/2017 11:58:16	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_APENDICE_DOIS.pdf	05/10/2017 11:51:50	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_APENDICE_UM.pdf	05/10/2017 11:49:00	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	FOHADEROSTO.pdf	25/07/2017 14:53:45	ELIANA VIEIRA DE AMORIM ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Arnóbio Marques, 310
 Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)3184-1271 Fax: (81)3184-1271 E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 2.578.697

RECIFE, 04 de Abril de 2018

Assinado por:
Magaly Bushatsky
(Coordenador)

Endereço: Rua Arnóbio Marques, 310
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.100-130
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3184-1271 **Fax:** (81)3184-1271 **E-mail:** cep_huoc.procape@upe.br