

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE NACIONAL – PROFEI**

KAMILA CAMILIO MARTINHUK

**A DANÇA COMO MEIO DE INCLUSÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA
AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**PONTA GROSSA
2022**

KAMILA CAMILIO MARTINHUK

**A DANÇA COMO MEIO DE INCLUSÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA
AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Inclusiva, pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Paioli Tavares.

**PONTA GROSSA
2022**

M385 Martinhuk, Kamila Camilio
 A dança como meio de inclusão para a pessoa com deficiência na aula de
Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental / Kamila Camilio
Martinhuk. Ponta Grossa, 2022.
141 f.

Dissertação (Mestrado profissional em Educação Inclusiva - Área de
Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Paioli Tavares.

1. Educação física escolar. 2. Dança. 3. Educação especial. 4. Educação
inclusiva. 5. Deficiência. I. Tavares, Carolina Paioli. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.86



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

KAMILA CAMILIO MARTINHUK

"A DANÇA COMO FERRAMENTE DE INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestreno Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa 14 de dezembro de 2022.

Membros da Banca:

Profa. Dra. Carolina Paioli Tavares – PROFEI/UEPG
(Presidente)

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson - UTFPR (Titular
externo)

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho - PROFEI/UEPG (Titular
interno)



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Aparecida Telles, Secretário(a)**, em 19/12/2022, às 12:12, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Nei Alberto Salles Filho, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 28/12/2022, às 12:51, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Paioli Tavares, Professor(a)**, em 13/02/2023, às 19:18, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1261234** e o código CRC **2D3DE05D**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, por toda a força e sabedoria durante o processo.

À minha família que sempre compreendeu a minha ausência decorrente da dedicação aos estudos. Em especial minha mãe Gaudina que sempre esteve ao meu lado apoiando minhas decisões. E ao meu irmão Daniel, que contribuí com ideias para o desenvolvimento da minha pesquisa, me encorajando a participar do mestrado. Ao meu pai (*in memoriam*) que com certeza esteve presente em todos os momentos.

Ao meu esposo Alan, pelo amor, paciência e todo auxílio dado durante a pesquisa. Você foi fundamental e serei sempre grata.

Às minhas amigas e irmãs do coração Flavianny, Cléia, Juliane e Daniele, pela amizade genuína, colo, escuta e acolhimento durante esse intenso processo. Eternamente grata por ter vocês ao meu lado.

Aos meus colegas de mestrado pelo compartilhamento de saberes e acolhimentos das angústias durante o processo de pesquisa.

À Profa. Dr. Carolina Paioli Tavares pela orientação neste caminho investigativo.

Aos professores e professoras participantes desta pesquisa.

Gratidão!

RESUMO

Compreender como o conteúdo da dança trabalhado nas aulas de Educação Física na escola regular podem favorecer o aluno com deficiência e contribuir para um ambiente efetivamente inclusivo ainda é um assunto escasso na literatura científica. Baseado nessa informação, o objetivo do nosso estudo foi investigar como a dança pode ser trabalhada nas aulas de Educação Física como um conteúdo efetivo na inclusão de alunos com deficiência. Ainda, para ampliar nossa ideia investigativa, esse trabalho verificou também quais deficiências estão mais comumente presentes no contexto dos professores de Educação Física, quais as estratégias utilizadas pelos professores em relação ao processo de inclusão das pessoas com deficiência, quais estratégias e processos metodológicos utilizados pelos professores nas aulas com conteúdo da dança, e as principais dificuldades do ensino da dança nas aulas de Educação Física para discentes com deficiência. A partir das informações obtidas com os participantes da pesquisa, elaborou-se um produto educacional em formato de caderno didático denominado: Dança e Inclusão: sugestões de atividades para as aulas de Educação Física. Esse material tem o objetivo de contribuir com o tema na literatura científica e auxiliar os professores a desenvolver o conteúdo da dança de forma inclusiva nas aulas de Educação Física. Participaram desta pesquisa 18 professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa – PR que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, do tipo exploratória e de natureza interpretativa. A coleta de dados foi realizada a partir de um questionário *On-line* composto por questões abertas e fechadas sobre os temas formação profissional, dança e inclusão. Os resultados referentes a parte qualitativa foram subsidiados pela técnica de Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva de Bardin (2016). Os dados da parte quantitativa foram analisados através do cálculo em porcentagem, médias e desvio-padrão das respostas das questões fechadas e apresentados de forma descritiva. Os resultados indicaram que os professores trabalham o conteúdo da dança em suas aulas e utilizam de diversas estratégias para incluir alunos com deficiência. No entanto, notou-se que o conhecimento sobre o conteúdo da dança e sobre as possibilidades de desenvolvimento desse tema para pessoas com deficiência ainda é insuficiente, o que indica a necessidade de maiores discussões e investimentos em processos formativos continuados. Além do produto educacional desenvolvido com esse estudo, identificamos que o conteúdo da dança pode ser utilizado como um meio de inclusão eficiente para alunos com deficiência em aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental desde que o professor tenha acesso a esse conhecimento.

Palavras – chave: Educação Física Escolar; Dança; Educação Especial e Inclusiva; Deficiência.

ABSTRACT

Understanding how the dance content worked in Physical Education classes in regular schools can favor students with disabilities and contribute to an effectively inclusive environment is still a scarce subject in the scientific literature. Based on this information, the objective of our study was to investigate how dance can be used in Physical Education classes, aiming as an effective content in the inclusion of students with disabilities. Still, to broaden our investigative idea, we also aimed at this work to verify which deficiencies were already part of the student work, are more commonly present in the context of Physical Education teachers, what strategies are used by teachers in relation to the process of inclusion of people with disabilities, in Physical Education classes, what are the strategies and methodological processes used by teachers in classes with dance content, the strategies used by teachers when working with dance for students with disabilities, and the main difficulties of teaching dance in Physical Education classes for students with disabilities. Based on the information obtained from the research participants, an educational product was created in the form of a didactic notebook named: Dance and Inclusion: suggestions for activities for Physical Education classes. This material aims to contribute to the theme in the scientific literature and help teachers to develop dance content in an inclusive way in Physical Education classes. Eighteen Physical Education teachers from the Municipal Education Network in the city of Ponta Grossa - PR, who work in the early years of Elementary School, participated in this research. This is research with a qualitative approach, of an exploratory and interpretative nature. Data collection was conducted from an online questionnaire composed of open and closed questions on the themes of professional training, dance, and inclusion. The results referring to the qualitative part were subsidized by the Content Analysis (CA) technique from the perspective of Bardin (2016). Data from the quantitative part were analyzed by calculating, in percentage, averages and standard deviation of the answers to the closed questions and presented in a descriptive way. The results indicated that teachers work with dance content in their classes and use different strategies to include students with disabilities. However, it was noted that knowledge about the content of dance and about the possibilities of dancing to develop this theme for people with disabilities is still insufficient, which indicates the need for further discussions and investments in continued training processes. In addition to the educational product developed with this study, we identified that dance content can be used as an efficient means of inclusion for students with disabilities in Physical Education classes in the early grades of Elementary School, provided that the teacher has access to this knowledge.

Key words: School Physical Education; Dance; Special and Inclusive Education; Deficiency.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema do desenvolvimento de uma Análise de Conteúdo propostas por Bardin	82
Figura 2 – Ilustração do processo de codificação das respostas dos participantes do estudo ..	93
Figura 3 – Elaboração dos códigos dos temas referentes às respostas dos participantes do estudo.....	94
Figura 4 – Ilustração do processo de categorização dos termos citados nas respostas dos participantes da pesquisa	95
Figura 5 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "não" ..	96
Figura 6 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "internet"	98
Figura 7 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "atividades rítmicas e expressivas"	99
Figura 8 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "coreografias"	101
Figura 9 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "danças circulares"	103
Figura 10 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "materiais"	104
Figura 11 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "dispositivo eletrônico"	106
Figura 12 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "estímulos sensoriais"	107
Figura 13 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "estímulos sensoriais"	109
Figura 14 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código “auxiliar / assessoria”	110
Figura 15 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "adaptação da atividade"	112
Figura 16 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código “não”	113
Figura 17 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código “dança criativa”.....	114
Figura 18 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código “dança improvisação”	115
Figura 19 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código “dificuldades do professor em relação ao aluno”	117
Figura 20 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código “formação”	120
Figura 21 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código “dificuldades pedagógicas e metodológicas”	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de deficiências que os participantes da pesquisa já tiveram contato na prática pedagógica	90
Gráfico 2 – Estratégias utilizadas para o processo de inclusão nas aulas de Educação Física pelos participantes da pesquisa	91
Gráfico 3 – Relato em porcentagem dos participantes da pesquisa sobre a necessidade de aprimoramento na temática dança e deficiência.....	124
Gráfico 4 – Relato dos participantes da pesquisa sobre a necessidade de aprimoramento na prática pedagógica.	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marco político e legal x contribuições ou implicações na educação da pessoa com deficiência.....	28
Quadro 2 – Autores x aspectos da definição da dança	41
Quadro 3 – Características da dança no percurso histórico x implicações no ensino da dança na atualidade	49
Quadro 4 – Referencial curricular da disciplina de Educação Física da cidade de Ponta Grossa – objeto do conhecimento: dança	62
Quadro 5 – Levantamento de teses e dissertações sobre dança e deficiência no período de 2012 a 2022.....	74
Quadro 6 – Formação profissional dos participantes	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Médias, desvios-padrão e valores totais das variáveis sexo, idade e tempo de atuação dos participantes do estudo.	85
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Educação Física
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL COM A DANÇA	13
1.2	JUSTIFICATIVA	16
1.3	PROBLEMATIZAÇÃO	17
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	19
2.2	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A ESCOLA	23
2.3	EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	30
3	DANÇA.....	36
3.1	DANÇA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	36
3.2 A	DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	42
3.2.1	O percurso da dança na Educação Física.....	42
3.2.2	Compreendendo a dança na Educação Física Escolar.....	50
3.2.3	As orientações sobre a dança na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.....	61
3.3	A DANÇA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	64
3.3.1	Corpo, dança e deficiência.....	65
3.3.2	Dança e inclusão da pessoa com deficiência	69
4	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	78
4.1	ABORDAGEM	78
4.2	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	79
4.3	ORGANIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	80
4.4	SUJEITOS INVESTIGADOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA	83
5	RESULTADOS	85
5.1	ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS	85
5.2	ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS	92
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS.....	129
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ON-LINE PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA – PR.....	139

1 INTRODUÇÃO

A parte inicial desta sessão tem o objetivo de apresentar, brevemente, a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora em relação a dança. Com isso, optou-se pela escrita em primeira pessoa do singular. Posteriormente, apresentamos a justificativa, a problematização e objetivos do estudo.

1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL COM A DANÇA

Este trabalho faz parte da minha jornada nos caminhos da Dança, da Educação Especial e Inclusiva e da Educação Física. Desde pequena estive envolvida no mundo das artes, entre elas a dança. Aos oito anos iniciei minhas aulas de dança em projeto cultural idealizado pela minha mãe (professora na área da Educação Especial) a qual via a necessidade de proporcionar esse conhecimento artístico para mim e a quem mais tivesse habilidades com a dança ou interesse. Assim surgiu o Grupo de dança Mule'k, projeto existente até os dias de hoje em Rio Azul – PR, minha cidade natal.

Dentro deste contexto cresci envolvida em ensaios, apresentações, viagens em festivais até me tornar estagiária da professora coordenadora do grupo. Aos quinze anos comecei a coreografar e a acompanhar minha professora em cursos de dança.

O período de vestibular e da escolha profissional chegou e ingressei no curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. A escolha pela Educação Física se deu por ser uma área que mais se aproximava da minha paixão, a dança. A decisão de sair da minha cidade natal e me instalar em Ponta Grossa foi motivada pelas oportunidades que aqui tinham na área da dança. Portanto, paralelamente à graduação eu iniciei meus estudos e experiências em danças tradicionais acadêmicas como o balé clássico, jazz dance e dança contemporânea, em uma escola de dança na cidade.

No percurso da formação acadêmica também me apaixonei por todo o contexto de corpo e movimento que a Educação Física abrange, onde pude agregar novos conhecimentos aos meus conhecimentos prévios sobre a dança.

A formação em licenciatura me possibilitou olhar para a dança em outro contexto, a escola. Ambiente que não fazia parte das minhas experiências vividas na dança, pois toda a minha vida dançante foi voltada a área exclusivamente artística e, por um bom tempo, performática. Em toda a minha vida escolar nunca tive aulas de dança na escola, minhas

experiências sempre foram fora dela. Contudo, a minha formação acadêmica me direcionava para este local. Inicia-se então, os momentos de desafios e mudanças da visão sobre esta prática corporal.

Essa mudança de visão sobre a dança iniciou com minha primeira experiência em sala de aula em uma escola de Educação Especial na cidade de Ponta Grossa – PR. A Educação Especial também é uma área de meu interesse desde antes da graduação, pois venho de uma família de professores desta área de ensino. Com o término da graduação me especializei em Educação Especial e Inclusiva. Com isso, tive a oportunidade de trabalhar com este público específico.

Além das aulas de Educação Física iniciamos na escola um projeto de dança. A partir de então eu me deparei com inúmeros desafios e infinitas perguntas somados a alguns momentos de desespero por não conseguir transmitir meus conhecimentos em dança para aqueles alunos e alunas. Oras, o contexto de dança o qual eu vivia não condizia com aquela realidade e sim, na prática, a teoria estava sendo diferente pois estudar sobre um determinado assunto pode ser diferente do que praticá-lo de fato. E assim foi.

Diante disso algumas perguntas foram surgindo: como eu posso contribuir para que a arte da dança tenha significado para meus alunos e alunas com deficiência¹? Como eu tenho que trabalhar? Para mim, a técnica do balé clássico não era uma prioridade para aquele momento. Cito o balé clássico porque eu vivia uma relação muito forte com esse estilo de dança na época e eu também não queria um projeto voltado apenas para coreografias.

Foi quando eu abri meu olhar para outras possibilidades de dançar a partir de duas questões, a primeira foi: quais as possibilidades de dança que existem que visam a participação e inclusão de qualquer pessoa que esteja disposta a dançar? A segunda se deu a partir de uma reflexão sobre as pessoas que praticam dança. Visualizando os lugares que na época disponibilizavam aulas de dança percebi que a maioria seguia um padrão de proposta e de ensino, padronizando também o público atingido. Eis que então surge a segunda questão: quem não dança? Quais os motivos para não praticar dança? Essas não foram questões com intenção científica e sim, de inquietação interna.

Diante deste incômodo fui pesquisar metodologias de dança que proporcionasse oportunidades para todos os públicos e que não focasse nas distinções destes. Durante essa busca pensava em meus alunos com deficiência.

¹ Atualmente, de acordo com Brasil (2010, p. 21), a deficiência é definida como “aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.”

Encontrei algo chamado Dançaterapia – Método Maria Fux, que me despertou curiosidade e, ao ler sobre, tive a sensação de que seria o caminho para tentar responder minhas primeiras perguntas. Para ter certeza disso, me inscrevi em um encontro de final de semana que teria em São Paulo – SP para conhecer melhor o que seria essa dança, e foi além das minhas expectativas.

A partir de então o trajeto Ponta Grossa x São Paulo se tornou rotina. Ingressei na formação em Dançaterapia e, após cinco anos intensos, me formei no Método Dançaterapia - Maria Fux. Durante este processo conheci uma dança que propõe infinitas possibilidades de se dançar independente de limitações físicas, sociais, intelectuais, psicológicas ou outras. Infelizmente o tempo que fiquei na escola de Educação Especial não foi suficiente para desenvolver este trabalho específico, mas foi fundamental para descobri-lo.

Paralela a essa formação busquei também outras, referente ao meu segundo questionamento feito acima. Entre os grupos que não dançavam identifiquei mulheres, mães com bebês de colo, em fase de puerpério, pessoas que não dançam por conta da demanda da maternidade e conciliação da vida pessoal e profissional. Busquei capacitação em dança para mães com bebês e ampliei ainda mais minha visão sobre esta prática corporal e passei a fazer atendimento para este público específico.

Ao mesmo tempo, assumi o concurso da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, como professora de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2013. Neste período eu ainda estava dividida entre a nova visão de dança que eu estava adquirindo e a dança artística, performática e tecnicista que havia construído durante a vida.

Já havia tido experiência de que a técnica e a performance não era foco de uma dança voltada para a Educação Física, mas poderia estar presente na escola em formato de projetos extracurricular. Então o lado artístico falou mais alto e implementei o projeto “balé na escola”. Foram quatro anos de trabalho com a técnica clássica com caráter educativo e com inclusão de alunas com deficiência.

Após esse período de quatro anos, a nova visão adquirida sobre dança fez com que eu escolhesse me afastar do ensino das danças acadêmicas tradicionais e partir para uma dança mais criativa, instigante e inclusiva, com o foco voltado para a escola e principalmente, para o currículo da Educação Física Escolar. Neste período busquei a Pós-graduação em Dança Educacional para aprofundar meus conhecimentos de dança neste contexto.

Tendo como base todas as minhas experiências (nem todas foram descritas aqui) direcionei meu olhar e minha energia para a dança na e da escola. Tempos depois, surgiu a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). O

programa veio a calhar, em um momento em que novos questionamentos surgiam, frente a demanda de matrículas de alunos com deficiência na escola de ensino regular e a necessidade de renovar as práticas pedagógicas para atender a diversidade cada vez mais presente.

Frente a esta situação, obviamente minhas reflexões não deixariam de lado a dança, em refletir como, através dela, o professor de Educação Física pode trabalhar a diversidade e, especificamente, a inclusão da pessoa com deficiência e de que forma poderá fazê-la.

1.2 JUSTIFICATIVA

A partir do exposto, entendemos que a disciplina de Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, apresenta diversas possibilidades de trabalho em prol do desenvolvimento integral do sujeito e pode contribuir significativamente com o desenvolvimento do respeito a diversidade e da inclusão de pessoas com deficiência.

Dentro dessas possibilidades, o objeto de conhecimento Dança, enquanto conteúdo do currículo da Educação Física, pode ser usado como um instrumento de grande potencial para a inclusão de todos os alunos. A dança, enquanto conteúdo que possa favorecer a inclusão no espaço escolar é considerada um objeto de estudo ainda recente e que vem timidamente ganhando espaço nas publicações acadêmicas (CUBA, 2018).

O ritmo de discussões, reflexões e produções sobre como o ensino da dança pode ser aplicado nas aulas de Educação Física visando a inclusão da pessoa com deficiência, em escolas de ensino regular é inferior às matrículas do público em questão neste segmento de ensino.

As leis que defendem a Educação Inclusiva e visam a garantia do acesso e do aprendizado de grupos minoritários foram publicadas há anos. As mesmas leis também frisam a necessidade de novas práticas pedagógicas ou adaptações do ensino para que todos possam aprender. Contudo, poucas ainda são as mudanças quando direcionamos o debate para a disciplina da Educação Física.

Pode-se dizer que as possibilidades de ampliação do conhecimento se reduzem quando o assunto é a dança. Isso está relacionado as dificuldades que os professores apresentam em relação este conteúdo (ALVES; COUTO, 2020). Lucca *et al.* (2019) evidenciam que as dificuldades apontadas pelos professores, como a falta de formação ou afinidade com a dança, podem estar relacionadas com a falta de vivência pessoal nesta prática corporal.

Na área da Educação Física, os conteúdos esportivos são mais valorizados, tanto em práticas pessoais de lazer quanto no processo de formação inicial e, posteriormente, na formação continuada, fatores que podem influenciar a atuação da prática docente. Nesse

sentido, ao relacionar a dança à pessoa com deficiência, as dificuldades, dúvidas e inseguranças por parte dos professores tendem a se ampliar, pois o olhar inclusivo na aula de Educação Física também é algo que caminha a passos lentos, mesmo sendo urgente.

No que tange a dança, ela é considerada a mais antiga forma de manifestação social e cultural presente na vida do homem (GAIO; PENACHIONE, 2021). Posto isso, é evidente seu caráter de interação e comunicação entre as pessoas, fatores relevantes para a inclusão da pessoa com deficiência.

Frente a potencialidade que a dança tem para a socialização de pessoas e grupos, salienta-se a importância de sua presença na escola. Destaca-se também a necessidade de maiores incentivos aos professores de Educação Física para que possam diminuir suas angústias e aumentar o senso de capacidade para trabalhar a dança em suas aulas. É de suma importância reconhecer e acolher as dificuldades dos profissionais e proporcionar a eles possibilidades cabíveis a sua prática docente. Acredita-se que com isso, novas concepções sobre a dança possam ser formadas e, conseqüentemente, o ensino dela se torne mais significativo tanto para o professor quanto para o aluno. A partir do exposto, justifica-se a relevância social, educacional e científica deste trabalho.

1.3 PROBLEMATIZAÇÃO

Diante da necessidade de refletir sobre a tríade: dança, pessoa com deficiência e Educação Física Escolar e da relevância e importância educacional e social desta investigação, define-se a seguinte problematização: como a dança pode ser trabalhada nas aulas de Educação Física visando a inclusão de alunos com deficiência?

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Baseado nas informações apresentadas, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como a dança pode ser trabalhada nas aulas de Educação Física visando a inclusão de alunos com deficiência.

Ainda, este estudo teve como objetivos específicos:

- a) Verificar quais deficiências já fizeram parte do quadro discente dos professores de Educação Física.
- b) Identificar as estratégias utilizadas pelos professores em relação ao processo de inclusão das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física.

- c) Investigar o processo metodológico utilizado pelos professores nas aulas de dança.
- d) Identificar as estratégias utilizadas pelo professor ao trabalhar a dança para alunos com deficiência.
- e) Apontar as principais dificuldades do ensino da dança nas aulas de Educação Física para discentes com deficiência.
- f) Elaborar um produto educacional em forma de caderno didático.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conhecer e refletir sobre o processo histórico das pessoas com deficiência no contexto social e educacional é fundamental para uma melhor compreensão sobre os valores que a sociedade atribuiu e ainda atribui a esses indivíduos atualmente.

O referencial teórico desse estudo busca aprofundar as questões que vão desde o contexto histórico e social da pessoa com deficiência assim como o contexto escolar e oportunidades de inclusão nas aulas de Educação Física. Assim, o capítulo inicial apresenta uma breve revisão histórica sobre a pessoa com deficiência na sociedade. Na sequência, apresenta-se os debates sobre os principais marcos históricos e políticos para a inclusão e escolarização deste público e finaliza-se com a apresentação de estudos que relacionam a Educação Física escolar e a inclusão da pessoa com deficiência.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A história da pessoa com deficiência é composta por uma trajetória que envolve muita luta e discriminação contada de acordo com o espaço, tempo e a cultura a qual o indivíduo estava inserido. Com isso, vale ressaltar que o processo histórico não é apenas um compilado de informações sobre a vida destas pessoas. Conhecê-lo é fundamental para auxiliar na compreensão geral dos valores da sociedade (FRANÇA, 2014).

Em tempos remotos a sociedade se comportava de forma intolerante em relação às pessoas que não fossem enquadradas no padrão de “normalidade”, baseado na ideia do corpo forte e perfeito, primordial para o estilo de vida da época. A maioria dos povos eram nômades, dependentes de atividades e habilidades corporais para caçar, fugir, se defender e trabalhar. Sendo assim, uma pessoa com deficiência poderia ser sinônimo de risco para o grupo (CIDADE; FREITAS, 2009).

Na antiguidade, países como Grécia e Roma, historicamente conhecidos pelas batalhas e guerras por território, dependiam de soldados fisicamente fortes e saudáveis, sendo assim, havia uma preocupação em relação ao estado físico e as capacidades físicas do indivíduo (CIDADE; FREITAS, 2009). Com isso, “qualquer pessoa que fugisse desse padrão era considerada subumana, já que não teria utilidade para a vida em sociedade [...]. Eram relegados ao abandono e, até mesmo, exterminadas, por implicarem riscos e custos sociais.” (FERNANDES, 2011, p. 38).

Esses breves relatos iniciais revelam o quanto a pessoa com deficiência era percebida como incapaz, improdutivo e perigosa, no sentido de atrapalhar ou atrasar o trabalho, a organização e a produtividade coletiva. O conceito de “incapacidade” permeou esses sujeitos dos primórdios até a contemporaneidade.

Aranha (2005) retrata o quanto a pessoa com deficiência era julgada a partir daquilo que conseguia ou não fazer/produzir. O autor explica que na antiguidade, a organização econômica era movimentada pelos trabalhos na agricultura, artesanato e pecuária. A organização sociopolítica da época se consolidava no abuso do poder sob as minorias, ou seja, o valor do homem era proporcional à sua capacidade de produção bem como sua disposição de servir a nobreza (ARANHA, 2005).

Neste contexto, a pessoa com deficiência ou com alguma necessidade era rejeitada e abandonada por não apresentar uma funcionalidade prática e produtiva e por representar um fardo para a família e sociedade.

Seguindo essa linha de pensamento, Fernandes (2011, p. 36) nos remete a reflexão de que “a potencialidade humana para o trabalho (físico e intelectual) em cada sociedade será o critério determinante para o julgar se o sujeito é “normal” ou “deficiente” no interior das relações daquele grupo”. Essa afirmação reforça a influência dos fatores sociais, políticos e econômicos para as representações que a pessoa com deficiência teve ao longo da história até os dias atuais (ARANHA, 2005).

As crenças religiosas também contribuíram para a discriminação. Nesse sentido Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p. 134) afirmam que “o nascimento de indivíduos com deficiência era encarado socialmente como um castigo de Deus”. Ainda na antiguidade, era comum a sociedade se basear em superstições e classificar aquilo que era bom e mau espiritualmente (CIDADE; FREITAS, 2009).

Na Idade Média², “com o poder crescente da Igreja Católica, as deficiências passaram a ser espiritualizadas[...]. Noções relacionadas a impureza, pecado, ação demoníaca ou rejeição divina ganharam importância como fatores explicativos.” (FRANÇA, 2014, p. 108). Neste período, “a situação de extermínio da pessoa com deficiência começa a ser questionada a partir do século XVII, em virtude da crença de que todos os homens são criaturas de Deus e têm direito à vida [...]” (FERNANDES, 2011, p. 40).

Dessa forma, a Igreja Católica passa a abrigar as pessoas com deficiência que foram abandonadas, “passando da superstição e hostilidade para a compaixão e pena.” (CIDADE;

² Período histórico iniciado no ano de 476, no século V e finalizado em 1453 no século XV.

FREITAS, 2009, p. 27). Aranha (1995) enfatiza que, além da Igreja, as famílias também passaram a se responsabilizar pela tutela da pessoa com deficiência. Porém, não há evidências se de fato eram proporcionados cuidados adequados, proteção, treinamento, tratamento e acolhimento.

Os abrigos e asilos criados pela Igreja marcaram o início do período da segregação e da institucionalização, cujo objetivo era “enclausurar aqueles que não se encaixavam nos padrões de normalidade, como os leprosos, paralíticos, os doentes venéreos, os doentes mentais e toda sorte de desajustados.” (FERNANDES, 2011, p. 41). Ou seja, esses indivíduos continuavam sendo excluídos da convivência social, só que sob nova “roupagem.” (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011).

Esse movimento de criação de instituições, com o objetivo de abrigar os deficientes, ficou conhecido como a fase ou o paradigma da “Institucionalização” que, segundo Aranha (2005, p. 16):

Caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias.

No período da institucionalização, mais precisamente no final da Idade Média, as representações religiosas sobre a pessoa com deficiência perdem força com:

a crescente racionalização do mundo a partir do século XVI. Sistemáticamente, a partir do século XVIII, atribui-se sobre a deficiência outros domínios sobre o qual passou a ser e ainda é definida (FRANÇA, 2014, p. 110).

Assim, a partir do século XVI diversas mudanças ocorreram “tanto em termos das estruturas social, política e econômica da sociedade, como das concepções filosóficas assumidas na leitura e análise sobre a realidade.” (ARANHA, 2005, p. 12).

Com uma nova concepção sobre o saber científico proveniente do século XVIII, a “biologia e a medicina passaram a ser as responsáveis pela explicação do funcionamento do corpo e do tratamento de suas imperfeições.” (FRANÇA, 2014, p. 110). Nesse sentido, Fernandes (2011) complementa que a medicina passou a questionar “os fenômenos que eram, até então, impostos como verdades inquestionáveis pela Igreja. Nesse contexto, fortalecem-se as teses que explicam a origem das deficiências em causas naturais e não mais por fatores espirituais.” (FERNANDES, 2011, p. 42).

A institucionalização e a medicina se encontram ampliando a participação médica que visava o tratamento e reabilitação da pessoa com deficiência bem como a sua educação

(FERNANDES, SCHLESENER; MOSQUERA, 2011). Esta fase proporcionou às pessoas com deficiência acesso à educação e convivência, mas somente entre elas, sem interação com o “lado de fora” das instituições (SILVA, 2010).

Seguindo o modelo médico ou clínico-terapêutico, o atendimento à pessoa com deficiência era voltado ao “tratamento” da deficiência com o objetivo de torná-la o mais próximo do “normal” estabelecido socialmente (FERNANDES, 2011).

A normalização e os princípios da institucionalização perdem o foco com o surgimento do “Paradigma de Serviços” e do conceito de “integração” (ARANHA, 2005). Esse conceito:

se referia à necessidade de modificar as pessoas com necessidades educacionais especiais de forma que esta pudesse vir a se assemelhar o máximo possível aos demais cidadãos, para então poder ser inserida e integrada ao convívio em sociedade (ARANHA, 2005, p. 18).

Este novo conceito trazia a intenção de proporcionar as mesmas oportunidades para pessoas com deficiência, porém não mobilizava a sociedade para uma mudança ou reorganização para o atendimento das necessidades dessas pessoas, ou seja, continuavam buscando um padrão de normalidade (FERNANDES, SCHLESENER, MOSQUERA, 2011). A pessoa com deficiência deveria se superar e provar sua capacidade de participar efetivamente da vida comunitária.

Os princípios da integração passam então a serem criticados por grupos formados por indivíduos com deficiência, familiares e apoiadores pressionando a sociedade e a legislação. Em relação à Legislação, esta necessitou se reestruturar na constituição de leis sociais e educacionais (FERNANDES, SCHLESENER, MOSQUERA, 2011).

A relação entre as pessoas com deficiência e a sociedade em diferentes contextos passa então a ser estabelecida através das novas leis, surgindo o “Paradigma do Suporte.” (ARANHA, 2005). Através desse paradigma:

cabe à sociedade se transformar para se democratizar, tornar-se o mais acessível quanto possível às pessoas com deficiência, incluindo os bens públicos (educação, saúde, esporte, turismo, lazer, cultura, dentre outros) e a participação política e social (FRANÇA, 2014, p. 16).

A convivência plena, não segregada, e o direito de acesso a todos os recursos disponíveis passam a ser exigências desta nova forma de pensar:

para garantir essa caracterização buscaram-se a disponibilização de suportes de diferentes tipos tais como: o suporte social, econômico, físico e instrumental cuja função reside em favorecer a inclusão social [...] pois não haverá inclusão de indivíduos com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva. Portanto, este Paradigma de Inclusão coloca a necessidade de não só o indivíduo deficiente mudar e se adaptar à sociedade (integração), mas de a sociedade também mudar e promover

ajustes para o processo do desenvolvimento do sujeito e de reajuste da realidade social para a vida deste na sociedade (inclusão) (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 141).

De acordo com Cidade e Freitas (2009), as questões referentes às “diferenças” passaram a ser levantadas e defendidas através do movimento de inclusão social, iniciado na década de 50, mas que ganhou visibilidade e força nas décadas seguintes. Movimento este que não visa apenas a pessoa com deficiência e sim, todas as minorias ou diferenças, como explica Sasaki (2009, p. 1):

Inclusão, como um paradigma da sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Os principais responsáveis pela expansão do movimento da inclusão para as pessoas com deficiências foram os familiares e apoiadores da causa através de associações e movimentos populares. As ações desenvolvidas “refletiram no Estado Brasileiro, o qual infundiu os ideais inclusivos em sua legislação.” (CARVALHO, 2018, p. 3).

Embora as leis tenham sido criadas, se fez necessário a continuação de movimentos sociais para que as mesmas fossem implementadas e os direitos fossem garantidos pois “a resistência se fez cada vez mais presente, especialmente no debate político.” (FRANÇA, 2014, p. 121). O movimento da inclusão social desencadeou mudanças as diversas áreas, entre elas, a educação que entre pequenos avanços e alguns retrocessos vem se transformando para atender a diversidade e a perspectiva de uma educação inclusiva para todos, incluindo as pessoas com deficiências.

No Brasil os movimentos que visavam a inclusão refletiram na legislação, sobretudo nas que regem a escolarização da pessoa com deficiência.

2.2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A ESCOLA

Por muito tempo o acesso à educação foi um dos direitos negados às pessoas com deficiência. O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), relata que antigamente apenas pequenos grupos tinham acesso à escola, sendo assim era clara a “distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas[...]” (BRASIL, 2010, p. 10).

Evidentemente que a pessoa com deficiência não se enquadrava nos quesitos escolares pré-determinados (BRASIL, 2010). Além disso, a “educação escolar não era considerada como

necessária ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas.” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 2).

De acordo com Cidade e Freitas (2009, p. 43) “ao longo da história, a percepção e a imagem da pessoa com deficiência foi se modificando”. Por muito tempo ela foi identificada como uma pessoa com deformidade física ou mental, cuja imagem representava a imperfeição humana. (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011). Atualmente, de acordo com Brasil (2010, p. 21), a deficiência é definida como “aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”.

Diversos acontecimentos históricos, políticos e legais aconteceram a fim de discutir e contribuir em relação ao atendimento educacional para as pessoas com deficiência. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) deu início à defesa de que todas as pessoas seriam iguais perante a lei e deveriam ter seus direitos garantidos. Este movimento trouxe benefícios a grupos minoritários, inclusive o das pessoas com deficiência. Como consequência, atos sociais e políticos foram fomentados em defesa dos direitos destes cidadãos e, entre eles, o direito à educação (CARVALHO; ARAÚJO, 2018).

Deste modo, Sasaki e Silva (2018) destacam a importância de conhecer, compreender e analisar a inclusão do aluno com diferentes deficiências no sistema de ensino regular bem como as leis e políticas públicas que garantem, ou deveriam garantir, a efetivação das propostas inclusivas. Os autores supracitados complementam esclarecendo que:

a educação das pessoas com deficiência é um direito garantido pela legislação brasileira, que não garante somente o acesso e a permanência na escola, mas um atendimento diferenciado, que contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência, levando em consideração as suas necessidades, limitações e potencialidades (SASSAKI; SILVA, 2018, p. 90).

Quando os termos “escola” ou “educação” e “pessoa com deficiência” são relacionados, evidencia-se, no senso comum, a ideia de que este processo acontece ou deveria acontecer em uma escola especial ou instituição. Isso se deve ao contexto histórico da educação e escolarização desses sujeitos e também à falta de informação da sociedade perante a evolução e conquistas de direitos educacionais deste grupo.

Historicamente, de acordo com Cidade e Freitas (2009), a educação da pessoa com deficiência perpassa pela perspectiva da Normalização, Integração e Inclusão. Vale ressaltar que uma perspectiva não anula a anterior. Sendo assim, há quem ainda defenda os princípios

utilizados há décadas assim como também pode-se encontrar posicionamentos confusos onde duas ou mais perspectivas se fundem (GLAT; FERNANDES, 2005).

No que tange à perspectiva da Normalização, Fernandes (2011) evidencia o início da mesma quando as instituições prestavam atendimento e serviços especializados. Inicialmente, estas instituições tinham como principais características a filantropia e o assistencialismo:

Elas funcionavam como asilos, alimentando e abrigando os internos; como escolas, oferecendo instrução básica na leitura, escrita e cálculos; como oficinas de produção, pois as pessoas com deficiências constituíram mão de obra barata no processo inicial de industrialização (FERNANDES, 2011, p. 44).

Estudos e pesquisas como os de Jean Itard (1744-1838), através do seu método humanista, proporcionou uma melhor compreensão sobre as doenças mentais e seu tratamento e influenciou as instituições que logo passaram a ser conhecidas como “escolas especiais” (FERNANDES, 2011; CIDADE; FREITAS, 2009). Jean Itard se tornou o precursor da Educação Especial após utilizar procedimentos médicos e pedagógicos para educar um menino selvagem (1745-1826).

O atendimento à pessoa com deficiência passou a ser feito a partir do modelo clínico-terapêutico, tendo como base os conceitos de normalidade/anormalidade e as práticas escolares eram definidas a partir de diagnósticos. (FERNANDES, 2011; BRASIL, 2010). Os procedimentos da medicina foram adotados pelas instituições e pela educação especial “tendo como seu núcleo e objetivo central a cura e a reabilitação ao invés da construção do conhecimento e, por consequência, a busca de eficiência nos processos de ensino propriamente ditos”, ou seja, aproximar o deficiente do padrão dito “normal” para a época (ARANHA, 2005).

Posteriormente, de acordo com Glat e Fernandes (2005), os avanços da Pedagogia e Psicologia da Aprendizagem trouxeram novas metodologias as quais foi possível acreditar que a pessoa com deficiência tinha capacidade para aprender. Contudo, isso não garantia o acesso a escola comum. Seguindo as influências históricas:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2010, p. 10).

Assim sendo, “com atendimento educacional oferecido, predominantemente, dentro de instituições especiais, foi mantido um caminhar paralelo entre as escolas regulares e as especiais.” (CARVALHO, 2018, p. 42). As instituições ou escolas especializadas difundiram-se sob a responsabilidade de familiares e apoiadores da causa que, em formato de associações, tentavam suprir a falta de comprometimento político em relação à educação da pessoa com deficiência.

Contudo, as instituições foram se tornando parceiras do governo e passaram a ser financiadas com recursos da área da assistência social, o que também contribuiu para isentar o Estado de suas responsabilidades e confundir o avanço educacional (MENDES, 2010).

Assim como no contexto social, o paradigma da Institucionalização também foi questionado e criticado no âmbito educacional. A partir da década de 60, influenciados pela Declaração Mundial dos Direitos Humanos, uma parte da sociedade passou a reivindicar o direito de acesso ao ensino regular. Essa reivindicação tinha a pretensão de aquecer iniciativas políticas sobre a escolarização da pessoa com deficiência e apoiar o desenvolvimento científico “referente aos métodos e formas de ensino, proporcionando possibilidade didáticas e pedagógicas para condições específicas da deficiência.” (CARVALHO, 2018, p. 43).

A partir destes posicionamentos, o atendimento educacional passa a assumir a perspectiva da Integração, que se inicia na década de 60 com a “oferta de serviços educativos com a finalidade de permitir a máxima integração educacional.” (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 44).

As instituições e as escolas especiais tinham por objetivo preparar o aluno com deficiência, desenvolver o máximo de suas habilidades e treiná-lo para que fosse capaz de ser integrado em uma sala de aula regular.

Nesse sentido, Fernandes (2011, p. 74) acredita que “o processo de integração reforçou a separação dos dois contextos de educação – regular e especial – na medida em que as práticas desenvolvidas no segundo tinham como objetivo fazer o aluno ingressar no sistema comum.”

A escola de ensino regular, até então, não tinha a obrigação e tão pouco incentivo de se modificar e se reorganizar para atender as necessidades educacionais individuais de qualquer aluno (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011). A inserção e permanência do aluno no ensino regular dependia exclusivamente dele, ou melhor, do julgamento sobre as capacidades dele.

Kassar e Rebelo (2018) contribuem ao explicar que a pessoa com deficiência passou a ser integrada no quadro de alunos da escola regular a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 4.024/61). Foi em 1961 que o atendimento educacional especializado foi apontado em lei, utilizando a nomenclatura “excepcionais” para se referir ao público-alvo (BRASIL, 2010).

Contudo, quando a lei afirma “preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (BRASIL, 2010, p. 11), ela está, indiretamente, isentando o sistema educacional de planejar, organizar e executar as mudanças necessárias que este atendimento implica, além de reforçar a condição do aluno ao ser matriculado.

Sendo assim, a escola “não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.” (BRASIL, 2010, p. 11).

Além disso predominava-se também os princípios da integração onde o aluno com deficiência, responsabilizado por provar sua capacidade de acompanhar o currículo comum, poderia migrar de um sistema mais segregado (escola especial) para o menos segregado, a escola regular. A responsabilidade de alcançar o nível mais satisfatório e menos restritivo (a turma regular) era única e exclusivamente do aluno (FERNANDES, 2011).

Sendo assim, fica visível que o movimento da integração reforçava as práticas de exclusão e segregação da pessoa com deficiência. Seus idealizadores acreditavam que os princípios propostos ajudariam na aproximação delas com a sociedade e, também, com a escola comum (SASSAKI, 2005).

Entretanto, os problemas da discriminação, exclusão e segregação não foram resolvidos com os princípios da integração que começou a ser questionado com a chegada do movimento inclusivo.

A inclusão passou a modificar a relação da sociedade com as diferenças. No âmbito educacional este movimento ficou conhecido como Educação Inclusiva que acompanha “um desejo antigo de uma educação de qualidade pautada na igualdade, respeitando as diversidades, a fim de remover as barreiras para a participação de todos.” (SASSAKI; SILVA, 2018, p. 5). O problema, que antes era voltado somente para o aluno, passou a ser de um sistema inteiro (SILVA, 2010).

A ampliação da responsabilidade sobre a inclusão social e educacional, sobretudo da pessoa com deficiência, se deu a partir de longas discussões mundiais e da luta do grupo em questão. O movimento mútuo contribuiu para o entendimento e aplicabilidade da legislação referente à educação especial e inclusiva no decorrer da história até os dias de hoje. Entre as Leis mais importantes estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 1961 e 1996), a Constituição Federal (1988), a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), e a Política Nacional de Educação Especial (1994), A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015) entre outros (KASSAR; REBELO, 2018; BRASIL, 2010; ROMÃO, CAPRI, ROMÃO, 2020).

O quadro a seguir ilustra cada um dos acontecimentos supracitados com suas principais contribuições com foco na educação do público-alvo da Educação Especial.

Quadro 1– Marco político e legal x contribuições ou implicações na educação da pessoa com deficiência.

Marco político e legal	Contribuições ou implicações na educação da pessoa com deficiência
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 1961/ 1966)	1961 – Fundamenta o atendimento educacional para as pessoas com deficiência quando possível, na rede regular de ensino. 1966 – A Educação Especial deixou de ser um sistema paralelo passou a ser legitimada no sistema educacional.
Constituição Federal (1988)	- Defendeu a educação como um direito de todos. - Destacou a igualdade de condições de acesso e permanência de todos na escola. - Designou ao Estado o dever de oferecer atendimento educacional especializado preferencialmente no ensino regular.
Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)	- Influenciou a construção de políticas públicas inclusivas.
Declaração de Salamanca (1994)	- Reforçou o direito da criança com deficiência frequentar o ensino regular o qual deve garantir o acesso, permanência e o desenvolvimento do aluno.
Política Nacional da Educação Especial (1994)	- Não enfatizou a inclusão e sim a integração institucional. A pessoa com deficiência só teria o acesso a escola regular se provasse ter condições favoráveis para acompanhar o currículo comum. Com isso, foi reforçado a permanência da pessoa com deficiência na escola de Educação Especial ou Instituição.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	- Marco histórico para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular. - Estudantes do público-alvo da Educação Especial passaram a ser matriculados em salas de ensino regular com atendimento educacional especializado em contraturno.
Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015)	- Lei exclusiva para a pessoa com deficiência e garante a equidade da pessoa com deficiência no sistema educacional tornando inclusivo todos os níveis de ensino.

Fonte: Brasil (2010); Romão, Capri, Romão (2020).

Através do quadro exposto pode-se visualizar a evolução dos principais marcos políticos e legais dos direitos educacionais de crianças pertencentes a grupos minoritário, discriminados por questões de gênero, raça, cultura, língua, classe social, limitações físicas,

emocionais ou sensoriais, dando ênfase nas questões educacionais do público-alvo da Educação Especial (FERNANDES, 2011).

Com toda essa dinâmica histórica, social, política e legal, surge a necessidade de repensar a concepção sobre a escola e seus processos de ensino-aprendizagem. Para Mantoan (2017, p. 41), isso é visto como um grande desafio, um “confronto com os séculos em que se mantém a estruturação de nosso sistema educacional, firmado em um modelo identitário de aluno, cuja cópia é a meta de um ensino de qualidade.”

Essa visão ainda está enraizada em muitos espaços escolares que apresentam resistência à mudança e permanecem estáticos em relação ao movimento inclusivo, o qual “implica esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, especialmente de nível básico.” (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 47). É visível o crescimento e reconhecimento da Educação Inclusiva, porém “na prática este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada.” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 5).

O novo paradigma da inclusão aponta a necessidade de uma “nova concepção de escola, de aluno, assim como uma nova compreensão sobre ensinar e aprender.” (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 142).

Romão, Capri e Romão (2020) relatam a situação atual referente aos conflitos metodológicos e didáticos que a escola enfrenta em relação ao atendimento educacional especializado. Os autores expõem que “o sistema escolar tem inserido os alunos na sua rotina e somente após a sua inserção busca-se um conhecimento à cerca da necessidade pedagógica desse estudante.” (ROMÃO; CAPRI; ROMÃO, 2020, p. 44).

Fica então a sensação do cumprimento da lei, visto que o aluno com deficiência está matriculado na escola. Contudo, o acesso e a permanência na escola bem como a garantia de uma educação de qualidade para a pessoa com deficiência não se garantem apenas com a efetivação de uma matrícula. Nesse sentido, é oportuno concordar com Abdian e Oliveira (2012) quando afirmam que a escola e a inclusão são asseguradas legalmente e inexistente de forma concreta.

Diante deste cenário desafiador, o sistema educacional assume a responsabilidade de encontrar recursos que assegurem o desenvolvimento e o aprendizado tanto do aluno deficiente como do não deficiente de forma plena, dentro da individualidade de cada um bem como a organização e expansão dos espaços de aprendizagem (ROMÃO; CAPRI; ROMÃO, 2020).

Considerando a falta de apoio político, social e até mesmo familiar, a escola precisa criar e firmar estratégias, além de utilizar do bom senso e criatividade para encarar os desafios

da melhor maneira possível. Entre as possibilidades de estratégias eficientes para a inclusão presentes na escola, destaca-se a Educação Física, disciplina curricular que pode contribuir no processo inclusivo bem como atender a multiculturalidade presente na escola.

2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

As discussões e ações referentes à Educação Inclusiva necessitam estar presentes em todas as áreas do conhecimento. Com isso, considera-se de suma importância discutir sobre a exclusão e inclusão das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, visto que esta é uma disciplina do componente curricular obrigatório da educação básica e necessita se organizar frente aos movimentos da educação inclusiva.

A Educação Física escolar, de acordo com Pires (2020, p. 21) “está presente nas legislações brasileiras apresentando diferentes enfoques e concepções, a partir do momento histórico e sociopolítico em que foram promulgadas”, tendo seu percurso marcado por práticas tanto excludentes quanto inclusivas.

Historicamente, a Educação Física foi marcada por uma cultura esportiva/tecnicista a qual contemplava corpos fortes, saudáveis e “perfeitos”. Além disso, utilizava como base metodológica os princípios médico-biológico-higienista, ginásticos e militares. Sob o olhar contemporâneo, sua prática se caracterizava como excludente, pois a intenção era a seletividade dos mais habilidosos (CARVALHO, 2018).

A partir desta concepção, evidencia-se a preferência por um padrão corporal pré-estabelecido “não abrindo espaço para a diversidade, estabelecendo assim meios de categorizar os indivíduos, deixando à margem os que não apresentassem as características desejáveis.” (PIRES, 2020, p. 20).

De acordo com Pires (2020, p. 12) além dos entendimentos citados acima, entre 1950 a início de 1980, “sob a concepção tecnicista aliada ao militarismo, foi introduzido no Brasil o método Desportivo Generalizado” trazendo conteúdo esportivo aos programas de Educação Física, focando no desenvolvimento e treinamento de habilidades esportivas e visando a performance em competições [...]” (BOATO, 2013, p. 117).

O método Desportivo Generalizado ganhou força e permaneceu por décadas nos currículos tendo seus reflexos presentes até os dias de hoje. Contudo, o método também contribuía para a exclusão dos menos habilidosos, dos “mais baixos”, “desajeitados” e obesos (BOATO, 2013).

O desenvolvimento e fortalecimento físico e moral dos indivíduos, de acordo com Chicon (2013, p. 69), “era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional e um dos aspectos que a identificava [...] desconsiderando as diferenças e necessidades de cada um”. É dentro deste sistema seletivo, reprodutivo e competitivo que a Educação Física se consolida na escola.

É importante afirmar que as questões sociais e econômicas também contribuíram para o não acesso à prática da atividade física na escola. Sabe-se que por muito tempo apenas pessoas de classes favorecidas frequentavam este espaço e usufruíam deste conhecimento sistematizado.

De acordo com os autores supracitados, podemos afirmar que a Educação Física, por muito tempo, privilegiou pequenos grupos que se encontravam em situações físicas e sociais favoráveis às exigências de cada contexto histórico. Com isso, acabava “por excluir os que apresentavam qualquer diferença em sua constituição enquanto indivíduo.” (PIRES, 2020, p. 21). No que diz respeito à pessoa com deficiência, Carvalho (2018, p. 58) evidencia que:

essa área possuía afastamento ainda mais acentuado, uma vez essas pessoas não desfrutavam de possibilidades de participação nas diferentes atividades e funções sociais. Ademais, com a Educação Física alicerçada por ideais higiênicos e eugênicos que visavam a construção de corpos físicos semelhantes a um modelo de perfeição estipulado como o adequado, tanto para as atividades do trabalho quanto para a saúde pública, um corpo diferente do padrão almejado não encontrava espaço nessa prática.

Ao voltar o olhar para a pessoa com deficiência, surge a tentativa de alinhar o público-alvo da Educação Especial com o contexto da Educação Física Escolar e com a prática de atividade física inclusiva por meio da escola.

A Educação Física demorou para se constituir como um componente curricular dentro da legislação educacional brasileira e vista como uma prática para todos. De acordo com Pires (2020), a obrigatoriedade da Educação Física na escola apareceu na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1961 com limitação de idade e finalidade recreativa.

Dez anos depois, em 1971, passou a ser obrigatória em todos os níveis de ensino, mas ainda não era reconhecida como uma disciplina, e sim como um componente de atividades práticas. Além disso passa a ser facultativa aos estudantes que apresentassem condições determinadas, entre elas a limitação física (PIRES, 2020).

Alinhando estas informações com a história da escolarização da pessoa com deficiência, observa-se que no mesmo período acontecia a fase da Integração, onde o sujeito era responsável por se aproximar da normalidade ou do padrão para poder ser inserido em um ambiente de convívio comum como o da sala de aula regular. Porém, com um documento legal

que isentava a participação de atividades práticas, este esforço não era totalmente recompensado. O acesso ou não à Educação Física continuaria dependendo das suas condições físicas.

Observa-se até então que a Educação Física na escola tinha um fim em si mesma, ou seja, sem reflexões teóricas e sem estratégias para a inclusão da pessoa com deficiência. As discussões sobre o tema na área iniciaram, de acordo com Carvalho (2018), com o estabelecimento legal da inclusão. A partir disso, a Educação Física passou a se reestruturar e iniciar o processo de consolidação para uma prática voltada para todos.

Paralelo ao início da era inclusiva, Mahl (2012) expõe o surgimento de críticas feitas por autores profissionais da área em relação ao modelo de Educação Física vigente bem como os anteriores citados até então. Por volta de 1980:

iniciou-se a formação de uma comunidade científica na área, que propunha novas maneira de conceber os conhecimentos pertinentes à Educação Física no ambiente escolar. Muitos autores deste período relatavam em seus discursos que a Educação Física no ambiente escolar deveria promover a formação integral do ser humano por meio de diversos conteúdos relacionados ao movimento corpóreo, não apenas a esportivização, a higiene e a aptidão física (MAHL, 2012, p. 24).

A necessidade de novas concepções na área da Educação Física na escola também modificou a legislação. Pires (2020, p. 24) explica que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, a “Educação Física modifica seu caráter de atividade para ser conceituada como um componente curricular da educação básica, adaptando-se às faixas etárias e às condições da população escolar.”

Diante disso, diversas discussões e reflexões surgiram a respeito da nova identidade da Educação Física no contexto escolar. Em conformidade com estes acontecimentos Carvalho (2018, p. 61) corrobora ao explicar que:

a mesma passou a ser compreendida como um campo pedagógico responsável pelo conteúdo da cultura corporal relacionado ao corpo e ao seu movimento, sendo eles a dança, a ginástica, a luta, o esporte e o jogo. Como metodologia mais apropriada para o trabalho da Educação Física no ambiente escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) definiram aquela fundamentada em um processo de ensino-aprendizagem baseada em situações globais e diversificadas das atividades corporais, considerando os significados pessoal, cultural e social de tais práticas para seus alunos, tendo por princípio da igualdade de oportunidades de vivências para todos do grupo e o desenvolvimento de suas potencialidades de forma democrática e não-seletiva.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) colocaram a Educação Física para todos “principalmente no que se refere aos alunos que apresentam necessidades especiais, permanentes ou não.” (FERREIRA, 2010, p. 17). As discussões do universo da Educação Inclusiva também impulsionaram a mudança de postura, metodologias e técnicas de ensino da Educação Física Escolar. Nesse contexto a Educação Física se vê na obrigação de sair da zona de conforto:

E, conseqüentemente, justifica-se a necessidade de estudos sobre a Educação Física Inclusiva que a debatam, a desenvolvam e a implementem de forma plena na sua complexidade favorecendo os professores e profissionais para que sejam adequadamente preparados e possam atender adequadamente todos os estudantes (PIRES, 2020, p. 31).

O professor precisa ser estimulado a modificar a sua rotina metodológica com turmas supostamente homogêneas e passa a ter que reconhecer e enfrentar os desafios da multidiversidade. Com as ações legais da Educação Inclusiva, as pessoas com deficiência passaram a ter acesso e direito de participar das aulas de Educação Física na escola. Conforme Pires (2020, p. 31) “atualmente, são 1,2 milhão de estudantes com deficiência na rede de ensino nacional”. Contudo, a efetividade desta prática ainda não é garantida, devido a inúmeros obstáculos que o professor de Educação Física encontra ao desempenhar seu trabalho com este público.

Entre os desafios, Ferreira (2010, p. 16) cita a falta de “condições de ensino, cursos de capacitação e materiais alternativos e/ou adaptados para que se possa exercer o trabalho de forma otimizada.” Carvalho (2018, p. 63) também aponta como barreira:

a precária formação profissional, permanência de aspectos tecnicistas em mecanicistas no planejamento e na execução das aulas, dificuldades docentes em trabalhar e agir com os alunos perante as diferenças individuais e em construir aulas adequadas e estimuladoras das potencialidades de cada um, professores com formação anterior às discussões inclusivas e sem formação continuada para se atualizarem perante as novas ideias pedagógica, entre outros.

Pires (2020) denuncia uma situação corriqueira na rotina escolar ao expor que, por mais que o aluno com deficiência esteja na escola regular ou em uma classe especial dentro da escola regular, ele não é inserido em todas as atividades escolares. Essa situação acontece especialmente na Educação Física. Também existem as situações em que o aluno com deficiência está na sala de aula regular, mas no horário da Educação Física é retirado para frequentar o atendimento educacional especializado.

A falta de estrutura, de formação e de material somado à falta de atitude dos professores em defender a participação deste aluno em suas aulas “faz com que os alunos especiais sejam colocados de lado, não recebendo atendimento adequado e, muitas vezes, não participando sequer das aulas, reforçando a exclusão.” (FERREIRA, 2010, p. 16).

Essa situação não beneficia o aluno, ao contrário, prejudica seu desenvolvimento ao não conviver, socializar e usufruir dos conteúdos da disciplina e seus benefícios. Também não favorece ao professor, que perde a oportunidade criar vínculos com este aluno bem como ampliar sua experiência relacionada à docência para alunos com e sem deficiência.

Sendo assim, é necessário refletir sobre a prática pedagógica e também verificar quais são as atitudes que estão sendo tomadas frente ao aluno com deficiência e as adaptações das práticas corporais na escola. Além disso, o docente deve levantar questionamentos e discussões para criar possibilidades para a participação deste público nas aulas de Educação Física.

A maior problemática identificada é começar a planejar e executar um plano de inclusão quando um aluno deficiente ingressa na escola. Quando isso acontece, evidenciam-se diversos aspectos importantes como a ausência de acessibilidade, despreparo dos profissionais, ausência de materiais didáticos e reações não positivas dos alunos não deficientes. Ou seja, a inclusão precisa ser abordada antes da chegada do público-alvo.

Nesse sentido, Sandoval (2021, p. 9) versa sobre a importância de uma:

alfabetização ética de valores inclusivos nas práticas inclusivas das aulas de Educação Física onde os alunos reflexivos, críticos e argumentativos se constituam em suas ações que aceitem e respeitem cada um de seus colegas dentro e fora da sala de aula.

O mesmo também pode ser revertido aos professores e funcionários da escola. É de suma importância que os profissionais da Educação Física compreendam e cultivem os princípios de uma educação inclusiva. Albuquerque, Del-Masso e Fujihara (2020, apud Pires 2020, p. 18) afirmam que:

ao tomar consciência da relevância dessa disciplina no processo de inclusão, é significativo que os profissionais que atuam nas aulas de Educação Física defendam os princípios que já são legitimados nessa área para benefícios propostos, bem como reivindicar práticas politizadas no contexto escolar, na qual a participação de todos deve ser garantida.

Sandoval (2021) afirma que a investigação sobre as práticas inclusivas e educação inclusiva na Educação Física vem crescendo nos últimos anos e que cada vez mais são apontadas a necessidade e a importância de um ensino colaborativo, criativo, crítico e inovador visando todos os tipos de alunos, sejam eles deficientes ou não.

Porém, diante da bagagem cultural e histórica que a Educação Física carrega, essas metodologias podem ter pouco alcance. Sendo assim, se faz necessário um forte investimento em formação profissional para que o professor possa compreender a importância de implementar novos métodos de ensino e encarar a diversidade com mais naturalidade. Ferreira (2010, p. 71) afirma que:

Nesse sentido, os aspectos da formação dos professores de Educação Física em NEEs, deixam muito a desejar. Observa-se que existem muitas teorias e itens programáticos relacionados com a caracterização da deficiência e com aspectos institucionais, mas poucos relacionados com práticas e metodologias que facilitem a integração e inclusão.

Outra situação delicada apontada por Pires (2020) é a falta de relação entre a fundamentação teórica, decretos, leis e documentos referentes à Educação Inclusiva com a prática do professor de Educação Física, principalmente para aqueles que atuam com alunos com deficiência.

Essa falta de direcionamento à área dificulta o trabalho docente e as práticas inclusivas na Educação Física. Seja no contexto escolar, clubes, academias ou outro espaço, a inclusão na área em questão é um direito obrigatório que visa garantir a “participação efetiva de todas as pessoas, independente de gênero, presença de uma deficiência ou outra condição de diferença mais evidente em dado momento,” (CARVALHO, 2018, p. 64).

Diante de uma situação real, é inquestionável e desafiador o que a Educação Inclusiva propõe. É de suma importância o desenvolvimento de “estratégias pedagógicas mais inclusivas [...] para atender crianças com deficiência e sem deficiência em sala de aula.” (SANDOVAL, 2021, p. 10).

Na área da Educação Física Escolar a diversidade de práticas corporais presentes no currículo pode facilitar e servir de ferramenta para a inclusão de todos.

Nesse sentido, entende-se que o conteúdo da dança pode ser uma destas estratégias e ser utilizada como um meio para o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física (ZERBATTO; MENDES, 2018).

3 DANÇA

A articulação das temáticas dança no contexto da Educação Física e inclusão da pessoa com deficiência direciona a criação deste capítulo. Nesse sentido, o mesmo se divide em dois eixos. O primeiro corresponde aos conceitos da dança e como é a dança na perspectiva da Educação Física Escolar.

No segundo eixo será abordada a relação do corpo, dança e deficiência bem como a dança como um fator de inclusão da pessoa com deficiência. Na sequência será concluído com a proposta do produto educacional (caderno didático).

3.1 DANÇA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A dança é considerada uma das mais antigas manifestações culturais da humanidade, vivida e contemplada por diversas civilizações e sofrendo influências do espaço e tempo a qual era inserida.

Assim, sua crescente evolução tomou caminhos diferentes com práticas e objetivos também distintos fazendo parte de diversos campos do conhecimento e de atuação, como o religioso, social e folclórico destacados por Rangel (2002). Além dos campos do conhecimento apontados pelo referido autor, Martins e Iwamoto (2021, p. 56) também expõe os espaços onde a dança se manifesta e suas diferentes formas de manifestação como:

no mundo do espetáculo (teatro, cinema, televisão, shows), em seu aspecto terapêutico (programas de apoio a menores infratores, ex-farmacodependentes, vítimas de violência em geral), nas possibilidades do lazer (formas recreativas do divertimento), em manifestações culturais (ritos, cerimônias, festas populares, religiões) e em sua configuração pedagógica no espaço educativo do corpo expressivo (escolas, universidades, academias).

De antemão, se faz necessário deixar claro, através das palavras de Rangel (2002, p. 21) que não se tem aqui a intenção “de elencar um número determinado de referências bibliográficas, mas de buscar através destas, apontar um corpo de ideias que retratem o entendimento ou a percepção que se tem do que é Dança.”

Se faz válido também trazer à tona que neste processo não se tem a intenção de eleger uma única via de definição da dança pois a mesma faz parte de um conjunto e de diversos aspectos como o artístico, religioso, sociológico, psicológico, educativo e cultural e, como explicita Vargas (2007) ela não se reduz a apenas um deles, ela é uma totalidade da vida do homem e essa compreensão se faz necessária.

Sendo assim, a dança possui várias facetas e é conceituada de acordo com heranças históricas e com o campo de atuação de quem a descreve. Isso vai de encontro com Ehrenberg (2003) e Sborquia e Gallardo (2006) quando relatam sobre a abrangência e complexidade ao conceituar dança. Para ambos a dança pode ser definida e classificada de acordo com o valor que cada um lhe atribui visto que cada um tem uma visão de mundo, o que influencia na concepção do que é dança.

Na busca da compreensão e entendimento do que vem a ser a dança Rangel (2002, p. 22) explica que as definições desta arte:

Estão relacionadas a vários enfoques, envolvendo sempre o movimento, como: relação com os deuses, relação consigo, com os outros e com a natureza; transcendência, emoção, expressão, sentimentos; símbolos, linguagem e comunicação; interação entre aspectos fisiológicos, psicológicos, intelectuais, emocionais; tempo, espaço, ritmo; arte; educação.

Os enfoques apontados por Rangel (2002) são heranças do que a dança foi e significou para o homem. Com isso, “pensar em uma definição de dança leva, inevitavelmente, à reflexão da trajetória que abarca os primórdios da vida humana.” (PAULINO, 2017, p. 19).

Ao concordar com Paulino (2017) busca-se expor um breve recorte do que foi a dança no período citado pelo autor.

A dança, na era primitiva, estava atrelada ao cotidiano do homem e aos aspectos sociais e comunitários, tendo como objetivo fazer com o que homem se relacionasse com os outros, consigo, forças superiores e com a natureza (RANGEL, 2002). Na ausência de uma linguagem verbal o corpo passava a ser instrumento de transmissão de mensagens.

Dançar, neste período, não exigia regras codificadas ou técnicas específicas do movimento apesar disso, o ritmo era um fator a ser cumprido o qual favorecia a expressão de sentimentos e emoções (VARGAS, 2007). Contudo, com a passagem do tempo “a execução dos movimentos despertou no homem primitivo um outro sentimento, o prazer, fazendo com que a dança adquirisse cada vez mais um caráter artístico e não só funcional [...]” (TADRA *et al.*, 2009, p. 21). Desde então, as expressões corporais passaram a ser realizadas de forma mais consciente, e “como consequência, os gestos ganham sentidos cada vez mais precisos” (LOPES; PAULA; ARAÚJO, 2021, p. 2), nascendo então a dança.

A dança evoluiu junto com as civilizações suprindo as necessidades sociais, políticas e filosóficas de cada época. Códigos foram sendo criados como o reconhecimento do ritmo, tempo e do espaço necessário para se dançar e assim, a dança passa a fazer parte de rituais, festejos, espetáculos artísticos, da educação e entretenimento das pessoas, sendo conhecida por diversas nomenclaturas e estilos (VARGAS, 2007; EHRENBERG, 2003).

Foi diante deste processo que conceitos de dança foram construídos relacionando-a como algo inerente à vida do homem, sua expressão, linguagem e relação com o mundo. Isso pode ser visualizado quando Gaio e Penachione (2021, p. 18) definem a dança como uma “linguagem gestual como forma de comunicação”, afirmando que essa linguagem é praticada dos primórdios até a atualidade. Ferreira (2002, p. 21) também compreende a dança a partir de uma linha temporal conceituando-a como “uma atividade que se nos apresenta desde as primeiras civilizações, intervindo desde sempre na constituição do sujeito e em sua relação com o mundo.”

Desta forma, a dança cria suas raízes e passa a ser um objeto da cultura dos povos e, como menciona Gaio e Penachione (2021, p. 18):

esse rico universo cultural produziu história, que se estruturou como um campo de pesquisa em que se constata o estudo das narrativas históricas e a memória dessa linguagem artística nas mais diferentes civilizações desde a pré-história, época de seu surgimento, até os dias atuais.

A partir desta perspectiva histórica a dança passa a ser conceituada e definida com uma “manifestação cultural a partir das formações simbólicas de cada sociedade, numa relação dialética entre o homem, a cultura e a sociedade.” (SBORQUIA, 2002, p. 8). Esta definição se aproxima do ponto de vista de Rangel (2002, p. 28) o qual define a dança como uma:

ação corporal em que o homem pode exteriorizar e evidenciar seus desejos, um homem suscetível a exercer alterações no meio e ser modificado por este, revelando a cultura, os hábitos e comportamentos dos que estão inseridos no contexto de determinada época e sociedade.

Corroborando com essa linha de definição, Gaio e Penachione (2021, p. 19) complementam que ela:

é uma manifestação que promove o descolamento cultural, em função do seu conteúdo, que representa as sociedades através dos tempos, ora como forma de expressão artística, ora como objeto de culto aos deuses, ou como simples entretenimento.

Desta forma, do homem primitivo ao civilizado, ou ainda como expressa Ehrenberg (2003, p. 49) “das cavernas à era dos minúsculos computadores de bolso [...]” compreende-se neste momento, a dança como uma manifestação social, cultural, corporal e artística “um fenômeno de linguagem, uma forma de comunicação do homem.” (OLIVEIRA, 2020, p. 32).

Para Oliveira (2020, p. 34) “conceber a dança como fenômeno de linguagem significa aceitar que o corpo, quando dança, torna-se um instrumento ou um texto capaz de transmitir aquilo que o seu interior não consegue expressar com as palavras.”

Sendo assim, a dança também é uma linguagem corporal sendo esta, compreendida por Santos (2018, p. 29) como uma “forma de comunicação não verbal, uma projeção do pensamento, expresso em gestos e movimentos específicos e adequados a uma ação corporal e a partir da inter-relação de posturas corporais que se sucedem.”

A comunicação não verbal, vista acima como linguagem corporal, é subsidiada por códigos de movimento, conhecidos popularmente por *passos de dança* expressados por meio do corpo.

Nesse sentido, Tadra *et al.* (2009, p. 52) exprimem que “nosso corpo se expressa e se comunica; dessa forma, a dança se expressa pelo nosso corpo e o nosso corpo se comunica pela dança.” Posto isto, compreende-se que a dança também é uma forma de expressão corporal. Além de uma linguagem e expressão corporal, a dança também é definida como uma linguagem artística a qual é capaz de externalizar e materializar sentimentos e emoções (GAIO; ROCHA, 2021).

Desse modo, Sborquia (2002, p. 15) explica que:

o conhecimento dança, também, é entendido como parte da discussão ampliada acerca da Arte, sendo essa uma qualidade que excede o dizer em palavras, ou seja, localiza-se no universo da linguagem corpórea do homem, que possui códigos universais.

A autora supracitada proporciona a visualização da ligação entre arte, corpo e expressão. Ao se questionar sobre o que é dança no contexto artístico, Tadra *et al.* (2009, p. 60) elaboram respostas que se voltam a uma manifestação expressiva. Para os autores “ritmo, intuição, comunicação, movimento, expressão, imaginação, criatividade, emoção etc. são termos encontrados sempre que buscamos uma definição de dança.”

Enquanto arte, a dança “apropria-se de sentidos, buscando compreendê-los na sua essência, para posteriormente apresentar esses movimentos, de forma mais estudada e *elaborada*.” (RANGEL, 2002, p. 29). Em consonância com o exposto, Vargas (2007, p. 65) apresenta sua visão artística da dança ao considerar o corpo e movimento como meio ou instrumento de expressão e comunicação.

Ambas as definições convergem para uma visão da dança como uma manifestação que faz parte da vida do homem, da sua cultura e da sociedade. Uma manifestação expressada através do gesto e do movimento com apropriações de elementos como “tempo, espaço, som, movimento, forma e energia.” (RANGEL, 2002, p. 27). Isso pode ser observado independente do campo do conhecimento em que a dança está inserida.

Ao analisar as definições expostas, observa-se a presença marcante dos termos: ‘expressão’ e ‘manifestação’ sendo estes relacionados ao corpo, cultura, arte, sentimentos e

emoções. A ‘linguagem’ e ‘comunicação’ também relacionadas ao corpo, ao convívio social e a transmissão de mensagens não verbais, o termo ‘cultura’, atrelada à vida e a evolução do homem e o ‘gesto’ e ‘movimento’ fatores que diferem a dança das outras artes dando vida e sentido a ela.

Pode-se considerar que estes termos representam as diversas definições de dança ou podem também ser o ponto de partida para construção dos tantos outros conceitos dados a ela. Em meio a complexidade das definições de dança, Paulino (2017, p. 18) alerta que “o enfoque está muito mais no que a dança pode proporcionar, do que em aspectos que possam defini-la.”

O que o autor retrata é que os conceitos de dança, na maioria das vezes, são definidos como uma atividade/expressão/linguagem acompanhado dos benefícios que esta prática proporciona. Isso traduz o quão difícil é sustentar uma definição do que é dança. Outro ponto a ser observado com esta citação é que, apesar das definições da dança serem importantes para a compreensão da arte, deve-se depositar energia para as suas contribuições, para aquilo que ela proporciona na vida das pessoas.

Caminhando para a finalização desta sessão expõe-se a passagem de dois autores que se dedicaram em estudar as definições da dança. Rangel (2002) faz um compilado sobre o assunto afirmando que:

A dança, então, denota ser um fenômeno em que seus elementos possuem relação entre si e sinteticamente pode ser definida nos seguintes contextos: a dança é a concretização e relação do homem consigo e com os outros, com a natureza e com os seus deuses; exteriorização expressiva das emoções, ideias e concepções através de símbolos corporais [...] onde a efetivação dos movimentos emergem em um tempo, ritmo e espaço; é expressão, comunicação arte e educação; é veículo de interação entre aspectos fisiológicos, psicológicos, intelectuais e emocionais.” (RANGEL, 2002, p. 30).

Pode-se observar que a indicação da autora faz ligação com as raízes da dança e toda sua evolução no tempo. O segundo autor é Vargas (2007) e alerta que:

Quando escutamos afirmações como: “dança é arte” sim, sem dúvida é, mas não podemos dissociar a dança da “atividade física” pela utilização do movimento corporal como base. Dizer que “dança é religião” é correto, pois em suas raízes estavam profundamente relacionadas aos cultos e ritos que até hoje perduram em algumas religiões. Afirmar que “dança é cultura popular” é inegável pela tradição, gosto e identidade de cada comunidade. Tratar a dança como forma de “expressão e comunicação” é uma das suas principais características. Utilizar a dança como forma de “recreação” pelo jogo com o ritmo e com o movimento corporal é uma das suas possibilidades mais usadas. Considerar a dança como terapia também é possível, porque podemos alcançar objetivos por meio do trabalho criativo de representação corporal. (VARGAS, 2007, p. 79).

O autor supracitado, ao escrever sobre a dança e seus diferentes aspectos exemplifica a importância e abrangência da mesma em todos os segmentos como cultural, recreativo,

terapêutico, atividade física, religião, entre outros. Contudo, compreende-se que o mais importante do que definir o que é dança é interpretar o quão grande é seu significado e seu valor.

Evidencia-se que a dança está estreitamente ligada com o modo de viver, expressar e sentir do homem que, através dela, tem a oportunidade de exteriorizar o que se passa internamente e representar fatores externos. Outro fator evidenciado nas discussões sobre os conceitos de dança é a evidência dada ao gesto e o movimento.

Dessa forma, a partir do exposto até o momento se faz importante expor que, para o desenvolvimento deste trabalho, utiliza-se a compreensão da dança como linguagem e expressão corporal e artística.

Como consequência do estudo realizado neste capítulo, elaboramos um quadro, exposto a seguir, a fim de ilustrar os principais aspectos utilizados pelos autores para a definição do que é dança.

Quadro 2 – Autores x aspectos da definição da dança

Autores	Aspectos da definição da dança
Rangel (2002)	Social; cultural; artístico; expressão corporal
Ferreira (2002)	Social; cultural
Sborquia (2002)	Social; cultural; linguagem
Ehrenberg (2003)	Social; cultural; artístico
Vargas (2007)	Social; cultural; artístico; emocional
Tadra (2009)	Cultural; artístico; linguagens; expressão corporal
Coletivo de autores (2012)	Social; cultural; expressão corporal
Paulino (2017)	Social; Cultural; linguagens: artística e corporal; comunicação
Santos (2018)	Social; cultural; linguagens: artística e corporal;
Oliveira (2020)	Social; cultural; linguagem; comunicação
Gaio e Penachione (2021)	Cultural; artístico; linguagem; comunicação; expressão corporal
Gaio e Rocha (2021)	Social; Linguagens: artística e corporal; comunicação

Fonte: A autora (2022)

Observa-se que, apesar da dança ter suas definições a partir de diversas perspectivas, ela sempre estará ligada com suas origens deixando em evidência sua importância para a sociedade, para o fortalecimento da cultura, para a comunicação e expressão artística e corporal.

Diante de tantas possibilidades a dança pode ser considerada uma das atividades mais completas para ser trabalhada em diversas áreas como o lazer, terapias, saúde e educação.

Posto então a dimensão dos conceitos da dança, se faz necessário voltar o olhar para um dos contextos em que ela se insere: a Educação Física Escolar.

3.2 A DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para este momento a investigação estará subsidiada por ideias de autores que se dedicaram a investigar a dança na Educação Física Escolar.

Ao colocar em questão a dança na Educação Física Escolar surge os seguintes questionamentos: quando a dança passou a fazer parte deste componente curricular? Quais foram os percursos e como ela é compreendida hoje na Educação Física Escolar?

3.2.1 O percurso da dança na Educação Física

Sendo a dança um meio de interação social, responsável por promover e disseminar cultura e vista como um grande potencial para o desenvolvimento humano se faz importante evidenciar sua presença na escola, mais precisamente, nas aulas de Educação Física.

A escola é considerada um ambiente formal responsável para formação do cidadão e, ao longo de sua história, buscou sistematizar o conhecimento sendo primeiramente um espaço destinado exclusivamente ao escrever, ler e contar. Posteriormente este lugar amplia a concepção dos conhecimentos necessários para a formação humana como “os conhecimentos geográficos, físicos, artísticos, biológicos, filosóficos, corporais etc.” (BRASILEIRO, 2008, p. 520). Além de dar, lentamente, espaço para diversas expressões.

De acordo com Ehrenberg e Gallardo (2005, p. 112):

a trajetória da Educação Física no interior das escolas é longa e repleta de (re) configurações. Os conteúdos e os objetivos desta área de conhecimento vão se moldando com influências e interferências de diferentes instituições, sejam estas em alguns momentos médicas, militares ou esportivistas, todas já bastante criticadas e superadas.

É dentro deste espaço que a dança surge, embutida em outros conhecimentos, como será posto a seguir, até se tornar reconhecida nos campos do conhecimento da Educação Física, Artes e Dança.

No que diz respeito ao processo de implementação e escolarização da dança no âmbito da Educação Física alguns autores como Brasileiro (2009) e Chaves (2019) se dedicaram a estudar este processo histórico. Outros pesquisadores como Ehrenberg e Gallardo (2005), Morandi (2005), Brasileiro (2008), Capri (2010), Coletivo de Autores (2012), Franco (2015) dão pistas sobre o percurso desta prática corporal no componente curricular em questão.

Brasileiro (2009), ao investigar a dança no processo de escolarização brasileiro e da Educação Física, identifica que seu ensino foi implementado de forma discreta através da ginástica, sendo praticada dentro da rotina de exercícios, seguindo os princípios da instituição escolar a qual visava a educação moral, física e intelectual. É nessa direção que Morandi (2005, p. 31) acredita que “o termo “dança” aparece dentro dos conteúdos da educação física desde os primórdios da implementação do exercício físico na educação.”

Baseado nas informações trazidas pelo autor, a implementação do exercício físico aconteceu no final do século XVIII, na Europa, através de métodos ginásticos que, posteriormente, chegariam ao Brasil, utilizando a dança dentro da programação de ensino com a finalidade de proporcionar beleza, graça e harmonia corporal (MORANDI, 2005).

Priorizando o cenário brasileiro, o Coletivo de Autores (2012) corrobora com os autores anteriores ao afirmar que nas primeiras quatro décadas do século XX o sistema educacional brasileiro foi influenciado pelos métodos ginástico e instruções militares.

Morandi (2005), Brasileiro (2009) e Chaves (2019) confirmam a entrada da dança através da implementação dos exercícios físicos, mais especificamente a ginástica. Através destas informações já pode-se traçar um panorama das condições pedagógicas as quais a dança foi submetida visto que era inserida em um ambiente que priorizava a educação intelectual, cívica e moral com metodologias higienistas e militares.

Na tentativa de também esclarecer a trajetória da dança na Educação Física Ehrenberg e Gallardo (2005, p. 112) explicam que a ginástica:

proveniente da Europa, chega ao Brasil e passa a ser disciplina obrigatória no ensino primário enquanto a dança é inserida para as mulheres no ensino secundário com o objetivo de promover exercícios físicos que eram sinônimos de boa saúde, além de possibilitar e preparar estas mulheres para a maternidade.

Os autores supracitados incluem uma nova informação neste processo ao apontarem uma possível sistematização da dança sendo esta, dividida por nível de ensino ou faixa etária e gênero, com objetivos estabelecidos como a promoção da saúde e educação da mulher.

A distinção de gênero durante a prática de atividade física foi uma característica marcante neste período em que meninos e meninas realizavam as aulas de Educação Física separadamente (MORANDI, 2005).

Sendo assim é possível acreditar que os métodos ginásticos e a Educação Física voltada às instruções militares priorizavam o público masculino. Na medida que movimentos mais leves passam a ser identificados na prática da ginástica (sob influência do contexto histórico da dança contemporânea) volta-se o olhar para as mulheres e destina-se esta prática à educação delas (MORANDI, 2005).

Nesta perspectiva, Ehrenberg (2003, p. 58) expõe que as “aulas de dança se propunham a reafirmar a leveza e a graça das mulheres predestinadas à maternidade e aos cuidados do lar, através de exercícios calistênicos, ritmados ao som musical.”

O destino da dança para a educação das mulheres também se justifica pelo entendimento de que para dançar era necessário movimentos leves e suaves e isso tinha associação com as características femininas (BRASILEIRO, 2009), visto que o corpo da mulher era considerado algo frágil por isso a prática destinada a este público (CAPRI, 2010).

Ainda assim, vale relembrar que esta dança sempre esteve associada a ginástica feminina a qual também “abrange trabalhos manuais, jogos infantis, a ginástica educativa e esportes menos violentos.” (CAPRI, 2010, p. 18).

Observa-se que a educação feminina é um termo de destaque entre as pesquisas que investigam a ascensão da dança no contexto da Educação Física ou da educação em geral. No entanto:

esses dados possibilitam detectar o estabelecimento da relação da dança com a educação exclusivamente feminina, fato este que ainda está presente no imaginário das pessoas e que desencadeia um forte preconceito no ensino da dança para os meninos (MORANDI, 2005, p. 34).

Brasileiro (2009) complementa as informações dadas pelos autores supracitados ao evidenciar que a dança, além de fazer parte do programa de educação de jovens e mulheres, também estava inserida em programas de educação das crianças.

No que diz respeito à educação das crianças, Chaves (2019) identificou que a dança, como conhecimento para educação de crianças e jovens não fazia parte do programa de ensino

da ginástica, assim como se apresentava para a educação das mulheres, como apresentado por Ehrenberg (2003), Morandi (2005), Brasileiro (2009), Capri (2010).

A dança como conhecimento na Educação Infantil, chamada na época de ‘educação maternal’, foi em 1912, na denominada “diretrizes pedagógicas para o ensino de Canto, Danças e jogos.” (CHAVES, 2019, p. 76). Apesar da dança para a educação infantil não estar no campo do conhecimento da Educação Física/ ginástica, a representação desta prática estava voltada para a educação do físico e da estética. Os documentos alegavam que as danças:

apesar de recreativas, devem ser tratadas metodicamente, o que remete à percepção de sua didatização, ao serem submetidas a uma cultura escolar específica, ancorada em princípios de higiene e disciplina, que deveriam ser incorporados ao cotidiano das instituições de ensino (CHAVES, 2019, p. 77).

Brasileiro (2009) ao observar o mesmo período e contexto reforça o caráter recreativo da dança no ensino infantil e conclui que a dança para este público “seria algo leve, alegre, divertido. Um conteúdo de uma disciplina que não parecia rígida e sim de descanso, de controle emocional, de controle dos gestos.” (BRASILEIRO, 2009, p. 29).

Contudo, Chaves (2019) reforça que esse caráter lúdico e recreativo era regulado a partir das regras institucionais, ou seja, do controle e da ordem, não havendo espaço para a criatividade e a imaginação infantil.

Toda via, a ginástica escolar necessitava de algo que proporcionasse prazer e motivação para as crianças e jovens aderirem à prática de exercício físico sendo assim passa-se a utilizar a dança e a música no processo de ensino (MORANDI, 2005). Porém, é deixado em evidência que “a alegria e o prazer não constituem o “*objetivo*” dos exercícios, pois a ginástica não tem o caráter de diversão e entretenimento.” (MORANDI, 2005, p. 33).

Entende-se, a partir das informações referentes à educação de crianças e jovens, que o potencial educativo e expressivo da dança era controlado. Isso é identificado em Morandi (2005, p. 34) onde o autor explica que “o caráter expressivo é suplantado ao desenvolvimento físico e as formas artísticas utilizadas como mero instrumento para atingir os objetivos desta “educação corporal.”

O sistema educacional enxergava na dança uma oportunidade de descaracterizar a monotonia do exercício físico ou um meio de adaptar os exercícios ginásticos (MORANDI, 2005), visto que sua rigurosidade não condizia com a fase da infância.

A partir das informações obtidas até o presente momento, percebe-se que o ensino da dança, seja como ginástica ou recreação, passa a ser dividida por idade e gênero com uma tendência à exclusão do público masculino adulto.

Em relação ao gênero e a prática da dança Brasileiro (2009, p. 27) destaca a importância de reconhecer que “para os homens estavam previstos os exercícios militares, que eram ritmados pela contagem, lembrando que estes podiam ser associados às danças píricas, que eram danças de guerreiros, de batalhões de guerra, de combates.”

Aos poucos a dança passa a ser aceita no cotidiano escolar desde que fossem “exercitações para a melhoria da postura e da eficiência de seus gestos, a dança feita pelos militares, danças de organização de combates ou as danças reconhecidas na sociedade, as danças oriundas dos salões da nobreza.” (BRASILEIRO, 2009, p. 27).

Tudo o que era de caráter artístico e de divertimento não era aceito como forma de educação através da dança, na visão da Educação Física. O mínimo da dança era aceito desde que estivesse ligado “à exercitação, à ginástica, algo controlado que pode ser observado em sua organização gestual.” (BRASILEIRO, 2009, p. 28). Os hábitos culturais e os códigos morais ditavam os procedimentos pedagógicos.

Diante desta situação pode-se afirmar que as danças eram:

desprovidas de seu caráter expressivo, retiradas de seu contexto histórico e cultural e sob um aparato científico são transformadas em mero exercício físico, em sequência de movimentos, cuja finalidade é adequar este corpo às necessidades vigentes (MORANDI, 2005, p. 33).

Esses foram os primeiros indícios da presença da dança na Educação Física. Brasileiro (2009, p. 26) enfatiza que:

não foi entrada marcante, uma presença viva, algo que consta como necessário e obrigatório, mas dá as primeiras pistas de existência, de associação a outros conhecimentos, de entrada pelas brechas do processo de enraizamento escolar de outro conhecimento, qual seja, a ginástica. Ela acompanha os processos iniciais de escolarização nos espaços de exercitação, descanso, controle e festividades escolares.

Neste aspecto, apesar da dança não ter tido um espaço próprio compreende-se que o lugar destinado a ela era o possível para a época, devido ao contexto histórico, social e político daquele momento.

Apresenta-se então convergências entre os autores em relação a presença dança na escola, mais precisamente na Educação Física. Apesar de poucos estudos destinados a este assunto, algumas pistas são dadas e proporcionam a compreensão de que a dança se apresentava de uma forma camuflada na ginástica e de forma seletiva. Era abordada com objetivos de adestrar o corpo, aprimorar os gestos, desenvolver a feminilidade e, posteriormente, como forma de relaxamento, recreação para as crianças (desde que seguissem os códigos da instituição) e representações em eventos comemorativos. Ou seja, obedecendo os princípios morais, éticos e de ordem da época.

A dança como representação em eventos comemorativos também foi evidenciada como um ponto chave no processo histórico e relacional desta prática com a Educação Física e a escola. Ela ocupava o espaço destinado aos momentos cívicos que “evidenciavam um projeto de nação que a escola exteriorizava.” (BRASILEIRO, 2008, p. 523).

Nestas comemorações eram expostos os trabalhos realizados pela escola e entre elas, a dança se fazia presente, em forma de apresentação artística. Essa referência festiva se limita a reprodução de movimentos que muito se distancia do conceito de dança enquanto linguagem corporal e artística já mencionado acima, mesmo assim, é dessa forma que a dança perpetuou por décadas e ainda se faz presente em muitas escolas brasileiras.

Considera-se também um ponto importante ao investigar o percurso da dança e seu processo no contexto da Educação Física, recordar que a Educação Física após o período das práticas ginásticas e militares se fortaleceu com as práticas esportivas e de alto rendimento e assim seguiu durante anos.

Depois da influência ginástica a Educação Física se submeteu “aos códigos/sentido da instituição esportiva [...] princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 54) fazendo com que o esporte fosse o agente principal da educação física escolar (MORANDI, 2005)

Desta forma tanto a dança quanto outros conhecimentos não ocupavam um espaço significativo na área, “é sabido, na história da Educação Física, que até essa época pouco se discutia sobre dança e outros conhecimentos na Educação Física escolar.” (FRANCO, 2015, p. 17).

Entretanto, “no final do século XX essa esportivização começa a ser questionada e outras manifestações da cultura corporal começam a ser mais explícitas com os autores valorizando outros conhecimentos da área, como exemplo, a dança.” (FRANCO, 2015, p. 15). Com isso, novas abordagens pedagógicas surgiram as quais passaram a reconhecer os outros conhecimentos pertencentes à Educação Física, voltando-se a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012; FRANCO, 2015).

Antes disso, pouco se discutia sobre outros conteúdos da Educação Física escolar. Isso se explica pelo fato de a Educação Física possuir, até o momento, um caráter de atividade física voltado para o desenvolvimento da aptidão física, onde esteve presente por um bom período nos documentos orientadores como facultativa, e não uma disciplina curricular, voltada para o desenvolvimento integral do ser humano.

O conceito atrelado a ‘atividade física’ passa a ser superado e a Educação Física passa a ser reconhecida como uma “área de conhecimento cujo objeto de estudo é o movimento

humano e suas interações, tendo como eixos as danças, os jogos, os esportes, as ginásticas e as lutas [...]” (RIBEIRO, 2019, p. 35). Elementos pertencentes a cultura corporal do movimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A partir das novas perspectivas para a Educação Física Escolar e sob a orientação de documentos oficiais da área, a dança passa a aparecer nas discussões acadêmicas deste componente curricular. Entretanto, é importante constar que a Educação Física se consolidou em um ambiente denominado instituição escolar:

a qual está inserida em uma sociedade que apresenta uma certa ordem institucional historicamente situada. Essa ordem institucional é tão subliminar, que muitas vezes é reproduzida automaticamente, sem passar pelos crivos de uma atitude crítica e reflexiva. E o espaço escolar reflete amplamente essa injunção, ora reforçando-as, ora problematizando-as no cerne do trabalho pedagógico (ALVES; COUTO, 2020, p. 313).

É dentro desta linha de pensamento que se acredita que o tempo passou, mas muitas percepções continuam sendo parecidas com as do passado, como o ensino da dança em aulas de Educação Física, que muito necessita de atitudes críticas e reflexivas. O processo de escolarização da Educação Física e, conseqüentemente da dança, sofreu influências dos momentos históricos, políticos e sociais. Estes toda via, influenciaram a organização do saber.

Os interesses sociais e políticos também estiveram presentes, com suas intenções, para tornar o saber ‘dança’ um objeto de ensino. Primeiramente, tendo a ginástica como porta de entrada e depois, com a evolução das metodologias da Educação Física e com a sistematização dela na escola, a dança passou a ser reconhecida nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Não obstante, o ensino da dança hoje, na Educação Física, ainda sofre os resquícios de uma prática voltada ao exercício, ao perfeccionismo e controle do gesto, à associação com o público feminino, à reprodução do movimento e à representação de datas comemorativas. Ou seja, os procedimentos técnicos (da escola até a universidade) foram enraizados dificultando o ensino, o aprendizado e a apreciação da dança de forma significativa na escola.

Isso condiz com a identificação recente feita por Souza e Hunger (2019). Os autores confirmam que “apesar de toda a mudança de comportamento presente nessa geração, ainda permanecem padrões de valores ultrapassados e equivocados, em relação às atividades que envolvem o corpo e a arte.” (SOUZA; HUNGER, 2019, p. 10).

Posto isto, identifica-se uma estreita relação entre o que se passou e o que acontece na atualidade, no que diz respeito ao ensino da dança na Educação Física escolar. Para ilustrar esta

identificação, apresenta-se a seguir um quadro o qual vai elencar as principais características da dança no percurso da Educação Física identificadas no decorrer desta investigação *versus* as implicações delas no ensino da dança hoje, baseado nos autores citados até então.

Quadro 3 – Características da dança no percurso histórico x implicações no ensino da dança na atualidade

Características da dança no percurso histórico	Implicações no ensino da dança na atualidade
A dança embutida em outros conhecimentos como a ginástica	- Demora para o reconhecimento da identidade desta prática corporal enquanto dança e da aclamação desta no currículo da Educação Física.
Associação à educação das mulheres	- Determinante para o preconceito do ensino, prática e apreciação da dança para o público masculino. - Não incentivo às experiências corporais da dança para todos. - Promoção de um efeito de reação em cadeia: o menino que não dançou na escola será o jovem que não vivencia nem aprecia esta prática fora do ambiente escolar e será o adulto que julga quem dança ou ainda, o acadêmico do curso de formação em Educação Física, aquele que não dará importância à disciplina relacionada a esta prática corporal. O mesmo irá compor o grupo de professores que se diz não apto a ensinar a dança em suas aulas.
Metodologias ligadas ao exercício físico, controle corporal; relaxamento e recreação	- Determinam hoje as características técnicas e reprodutivas encontradas na aula de dança na Educação Física, principalmente por meio de coreografias pré-determinadas. - Implicam na falta de abertura para a criatividade, do senso artístico, expressão das emoções e desenvolvimento da sensibilidade. - Inferências de que a dança é apenas uma atividade de mera distração e diversão, trabalhada sem objetivos significativos.
Presença em comemorações cívicas e datas comemorativas	- Implica na imposição da reprodução do movimento visto que apresentações são feitas através de coreografias criadas pelo professor ou por um terceiro profissional. - Acaba sendo uma prática com um fim em si mesma e muito utilizada no contexto escolar e na Educação Física.

Fonte: A autora (2022)

Posto isto, é possível observar, através das pistas registradas pelos pesquisadores mencionados, o longo caminho percorrido pela dança no contexto da Educação Física. Assim como pode-se concluir, através do quadro ilustrativo, o quanto ela ainda tem a conquistar e desenraizar-se das práticas do passado.

3.2.2 Compreendendo a dança na Educação Física Escolar

Antes de compreender a dança no contexto em questão, se faz importante destacar que ela não é um objeto de conhecimento exclusivo da Educação Física. No ambiente escolar a dança pode ser trabalhada por profissionais licenciados em artes e em dança e ainda por professores e professoras formados em pedagogia. Entretanto, não se tem como objetivo discutir, diferenciar ou julgar cada área de atuação que a dança se faz presente, mas esclarecer a existência de diferentes formas de atuar com a dança na escola

No campo da educação uma pode complementar a outra ou, como sugere Morandi (2005, p. 43) “elas podem se relacionar de maneira interdisciplinar, porém reconhecendo e respeitando muito bem suas singularidades e competências.” Sendo assim, se faz necessário ressaltar que cada área tem diferentes perspectivas o que implica no processo de formação profissional, nos objetivos e ações pedagógicas e na delimitação do corpus das pesquisas, como essa.

Posto isto, destina-se o olhar e a atenção neste trabalho para as questões da dança relacionadas à Educação Física escolar. Para subsidiar a compreensão proposta, será utilizado alguns documentos oficiais norteadores da área da Educação Física como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e autores clássicos e contemporâneos que pesquisam a dança na Educação Física Escolar e a defendem como uma prática inerente a vida do homem, um conhecimento capaz de contribuir para desenvolvimento integral do ser humano e para uma educação permanente e sensível.

Como já exposto no capítulo anterior, a dança foi inserida na Educação Física através da ginástica e ambas foram conquistando espaço na escola. A visibilidade da dança nestes dois contextos (i.e., Educação Física e escola) foi possível com a chegada de movimentos renovadores como a da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Outros acontecimentos também marcaram e propiciaram as discussões do espaço da Educação Física na escola e suas diversas práticas corporais, como a nova Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96, a qual apontou a Educação Física no currículo da educação básica (BRASIL, 1997).

Posteriormente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96, a inserção da Educação Física no currículo da educação básica foi, de acordo com Franco (2015), fortalecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no ano de 1997, os quais surgiram com o objetivo de “democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos.” (BRASIL, 1997, p. 15).

Além da ampliação da visão da Educação Física, o documento citado acima também foi criado com o objetivo de “propor diretrizes educacionais que norteariam o trabalho pedagógico dos professores de todas as disciplinas escolares.” (CAPRI, 2010, p. 34).

Entre as disciplinas citadas por Capri (2010), destaca-se a Educação Física. O componente curricular foi dividido em blocos de conhecimentos sendo estes, conforme Brasil (1997) os esportes, jogos, lutas e ginásticas; conhecimentos sobre o corpo; e atividades rítmicas e expressivas. Com isso, os professores da área tiveram os primeiros subsídios referentes ao corpo e sua expressão (RIBEIRO, 2019).

A partir destes referenciais a visão das práticas corporais na escola foi ampliada entre elas, destaca-se o bloco de atividades rítmicas e expressivas o qual tinha por objetivo orientar e incentivar o trabalho relacionado às:

manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas (BRASIL, 1997, p. 38).

A dança, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, aparece incluída no bloco das atividades rítmicas e expressivas. O documento enfatiza a riqueza e a diversidade dançante do nosso país, com isso, faz menção aos diversos tipos e estilos de dança possíveis de serem trabalhados nas aulas de Educação Física.

Entretanto, o documento não disserta sobre outros objetivos da dança que também são considerados importantes, além de uma atividade ou de uma experiência corporal rítmica acompanhada de sons e movimentos já pré-determinados pelos estilos de dança que o próprio documento propõe.

O documento em questão aponta que o bloco do conhecimento de atividades rítmicas e expressivas visa a complementação do documento orientador da área da Arte e afirma que “o professor encontrará, naquele documento, mais subsídios para desenvolver um trabalho de

dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística.” (BRASIL, 1997, p. 38).

Cabe ao professor então, buscar referências em outras áreas haja vista a falta de apropriação integral deste conteúdo na área da Educação Física. Esta visão integral da dança diz respeito às diversas questões que envolvem sua prática e seu ensino as quais devem ir além de uma atividade reprodutiva de movimento, como o desenvolvimento da criatividade, da exploração dos conhecimentos prévios do aluno, da criticidade, do protagonismo, da sensibilidade entre outros aspectos que envolvem a dança e que, até este momento, a Educação Física deixou a desejar.

Deste modo, concorda-se com Ribeiro (2019) a qual percebe “nas orientações dos PCNs de Educação Física um posicionamento da dança apenas como uma atividade [...]”. A autora ainda justifica que esse lugar cedido à dança é um reflexo da tradição do esporte na área da Educação Física (RIBEIRO, 2019).

Sabendo que o professor de Educação Física, em sua maioria, possui os reflexos apontados por Ribeiro (2019) os quais influenciam na maneira como ele vê sua área de atuação e sua prática pedagógica, estaria ele disposto a compreender e aplicar uma orientação de uma outra área, como a Arte, a qual tem suas singularidades, um processo formativo distinto e outra visão sobre a dança?

Não é a intenção dar uma resposta concreta a esta questão, mas sim trazer uma reflexão. Também é oportuno esclarecer que os questionamentos feitos não tem a intenção de criticar as orientações feitas no documento da Arte, pelo contrário, a necessidade de aproximar as duas áreas é urgente e vista como um fator benéfico para o ensino da dança na Educação Física.

Contudo, as questões expõem as voltas que o professor de Educação Física precisa fazer para que a dança seja trabalhada por completo e o quanto uma disciplina que enfatiza tanto a cultura corporal do movimento ainda não tem subsídios próprios para contemplar, pedagogicamente, todas as práticas corporais que a englobam.

Além da LDBN e os PCNs outro documento normativo e orientador foi construído recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Souza *et al.* (2019) discutem os desdobramentos do referido documento na Educação Física e explicam que:

A BNCC consiste em um documento curricular de caráter técnico e normativo que preconiza um núcleo comum de objetivos de aprendizagem (comportamentos, habilidades e conhecimentos) que devem ser desenvolvidos progressivamente no decorrer das etapas e modalidades da escolaridade básica (na rede pública e privada) em todo o país, preservando a autonomia do trabalho pedagógico da escola e do professor (SOUZA, *et al.* 2019, p. 4).

Sendo assim, os conhecimentos e objetivos pertencentes a Educação Física também foram discutidos, organizados e delimitados para todo o país. O documento foi homologado no ano de 2017 e Moura *et al.* (2020, p. 13) afirmam que o mesmo “legitimou os conteúdos a serem utilizados em todo o território nacional, produzindo um artefato curricular que construiu maior possibilidade de consenso para a área.” Além da legitimidade dos conteúdos a Base Comum Curricular também “organizou conjuntos de práticas corporais a serem tematizadas na Educação Física escolar. Assim, a Dança passou a integrar o conjunto de conteúdos de ensino da Educação Física.” (MOURA, *et al.* 2020, p. 13).

O termo ‘dança’ passou a ser destacado, substituindo o termo ‘atividades rítmicas e expressivas’ exposto nos PCNs. Este último aparece na BNCC como um exemplo para se atingir as habilidades específicas do conteúdo dança como o “experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas) [...]” (BRASIL, 2017, p. 227). A utilização da nomenclatura pode ser considerada um avanço em relação a visibilidade da dança no componente curricular da Educação Física.

Sendo assim, a Educação Física, a qual está inserida na BNCC na grande área da Linguagens, passa a ter a dança como uma unidade temática que visa explorar “o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografia.” (BRASIL, 2017, p. 218).

O referido documento, ao mencionar sobre o que contempla esta unidade temática aponta que:

As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2017, p. 218).

O documento em questão compreende a dança como uma manifestação corporal composta por códigos próprios ou regras de movimentos as quais, muitas vezes, definem o tipo ou estilo de dança que está sendo realizado. Isso pode ser identificado quando o documento define os objetos do conhecimento sendo, para o 1º e 2º ano as “Danças do contexto comunitário e regional” e do 3º ao 5º ano as “Danças do Brasil e do mundo e as Danças de matriz africana e indígena.” (BRASIL, 2017).

Ou seja, ao estabelecer as Danças do Brasil como um objeto do conhecimento, por exemplo, o documento delimita as danças populares e folclóricas as quais são cheias de códigos criados historicamente, assim como as danças de matriz africana e indígena. Percebe-se, a partir

das denominações “contexto comunitário e regional” e “Danças do Brasil e do mundo”, que o documento em questão organiza a dança a partir de uma divisão geográfica. Com isso, pode-se também interpretar sobre a preocupação com o (re)conhecimento da cultura local do sujeito e o contato das demais culturas corporais dançantes existentes.

Se faz importante reconhecer que a maneira com que o documento organiza o conteúdo dança mostra a preocupação com as questões da cultura corporal. Entretanto também existe o outro lado. Em sua maioria, as danças regionais e folclóricas possuem formação pré-determinada (espaço), uma métrica musical para ser acompanhada (ritmo) e movimentos com significados ou até mesmo com nomes específicos (gestos). O resultado destas formações são as coreografias, citada pelo documento, como uma forma de trabalhar a dança. Uma forma válida, mas que muitas vezes aparece de forma descontextualizada nas aulas de Educação Física.

Outra observação válida é em relação as danças do contexto comunitário onde objetiva-se trabalhar as danças locais. Isso está atrelado a cultura da comunidade escolar que terá, muitas vezes, como referência as danças das mídias e das redes sociais, fato que o documento deixa a desejar em sua explanação.

Com isso, pode-se verificar nas orientações do atual documento a indução de ensinar dança através de coreografias. O trabalho coreográfico não é colocado aqui como ruim, ele é necessário e deve fazer parte do programa de ensino. Entretanto, há anos pesquisadores como Rangel (2002), Ehrenberg e Gallardo (2005), Ribeiro (2019), Moura *et al.* (2020) entre outros, discutem sobre o quanto o trabalho pedagógico da dança se confunde com composições coreográficas ou se resumem apenas a elas contribuindo para que a dança tenha um fim em si mesma ou seja apenas um instrumento decorativo na escola. Se faz importante compreender que a produção coreográfica deve ser o resultado de um processo e não o início do trabalho.

Ao analisar as datas dos autores citados fica evidente o quanto o trabalho coreográfico é discutido e realizado no contexto escolar, ou seja, a dança por muito tempo foi e ainda é sinônimo de coreografia. Uma herança dos tempos em que ela era inserida na ginástica e em momentos cívicos ou vista pelo professor como o caminho mais fácil para contemplar este objeto do conhecimento. Nesse sentido Moura *et al.* (2020, p. 13) expressa preocupação ao afirmar que, “todavia, se de um lado avançamos ao definir o que ensinar, por outro lado, percebemos que, ainda, é incipiente a produção voltada para o debate sobre como ensinar os diferentes conteúdos da Educação Física.”

Ou seja, não é suficiente a visibilidade da dança no currículo da Educação Física ou a conquista do espaço em um dos principais documentos educacionais da atualidade. Se faz

necessário muito mais do que a reconhecer e sim, criar orientações para que sua aplicação incentive o conhecimento teórico-prático a fim de ampliar as experiências, vivências e conhecimentos dos professores e alunos acerca do dançar.

A menção da dança tanto nos documentos normativos e orientadores quanto na área científica e acadêmica, não foram decisivas a ponto de modificar o ensino e prática da dança na Educação Física, ou pouco contribuem para que ela seja trabalhada com clareza pelos professores e de forma significativa para os alunos. Nesse aspecto, Souza e Hunger (2019, p. 15) acreditam que “ainda não houve plena apropriação da proposta curricular por esses docentes, no sentido de estarem familiarizados com o discurso oficial, em suas práticas no ambiente escolar.”

Franco (2015, p. 26) aponta que “no contexto de atuação da Educação Física, a dança como conhecimento não possui um manual do que é ou não definitivo de se aplicar”, em outras palavras, ainda não existe uma sistematização clara sobre o seu ensino, algo que norteie os professores, principalmente aqueles que se consideram leigos no assunto. Isso atribui dúvidas sobre o que ensinar, mais precisamente sobre como ensinar.

Pode-se dizer então que a dança, no contexto da Educação Física, ainda não é compreendida como deveria e seu lugar ainda está na periferia do currículo. (JUNIOR *et al.*, 2020). Para que essa compreensão seja elevada e atingida e para que a dança ocupe um lugar central no currículo, ou próximo disso, se faz necessário “desmistificar alguns conceitos preestabelecidos que cercam esta manifestação [...]” (EHRENBERG, 2014, p. 41). Esses conceitos geram uma compreensão errônea, confusa ou reduzida sobre o ensino da dança na Educação Física.

Portanto, a desmistificação apontada por Ehrenberg (2014) é importante, contudo, ainda é considerada um desafio. Entre estes conceitos, indica-se três principais, relacionados à associação da dança com: estilos e modalidades de dança; composição coreográfica para apresentações em festividades ou datas comemorativas e a premissa da falta de formação (RANGEL, 2002; EHRENBERG; GALLARDO, 2005; CAPRI, 2010; EHRENBERG, 2014; FRANCO, 2015; RIBEIRO, 2019; MOURA *et al.*, 2020, ALVES; COUTO, 2020; JUNIOR *et al.*, 2020).

O discurso a cerca destes três conceitos se estendem há anos na literatura, nas pesquisas e principalmente na justificativa dos professores, sobre o não ensinar a dança em suas aulas de Educação Física. No que concerne a relação da dança com estilos e modalidades, o professor ao ter esta atitude também faz ligações a questões técnicas do ensino da dança e,

consequentemente, não se sentem aptos a trabalhar a dança, tendo a falta de conhecimentos específico como justificativa (LUCCA et al., 2019; ALVES; COUTO, 2020).

O estudo recente de Alves e Couto (2020) comprova que essa ligação entre dança/técnica/modalidade ainda impera na visão e imaginário do professor de Educação Física. Os autores, ao questionarem os professores sobre o que é dança, tiveram como conclusão que a maioria deles “revelaram certo entendimento intimamente ligado à noção de modalidades de dança, tais como ballet, jazz, dança de salão, ou outros estilos historicamente construídos.” (ALVES; COUTO, 2020, p. 315).

Deve-se esclarecer que as modalidades de dança podem e devem ser exploradas nas aulas de Educação Física, mas concorda-se com os autores supracitados que “resumir o ensino da dança escolar à transmissão e reprodução dessas técnicas é uma opção bastante limitada e limitante, que não explora amplamente toda a potencialidade educacional da dança.” (ALVES; COUTO, 2020, p. 315).

Essa visão se funde, muitas vezes, com o discurso da falta de afinidade ou com a falta de vivência pessoal em dança. Por mais que, por algum momento na vida, todos dancem, nem sempre isso fica registrado de forma significativa ou positiva e isso pode implicar na postura e atitudes do profissional.

Nesse sentido, Lucca *et al.* (2019) se dedicaram em investigar a vivência em dança dos acadêmicos de Educação Física de uma universidade, com a intenção de saber se eles dançavam fora do contexto da formação acadêmica. Os resultados “indicaram que a maioria dos graduandos em EF praticavam dança apenas no ambiente universitário e que a maior parte não tinha intenção de implementar este conteúdo quando formados.” (LUCCA, *et al.*, 2019, p. 8).

A pesquisa em questão é recente, sendo assim, pressupõe-se que o futuro profissional deveria estar consciente de que é o seu papel contemplar as diversas práticas corporais que compõe a Educação Física, independentemente de suas intenções pessoais. É preocupante pensar que este estudo pode representar milhares de futuros professores.

A dança precisa ser compreendida como uma prática educativa, que necessita de um respaldo técnico, mas não se limita a ele. Tadra *et al.* (2009, p. 50) contemplam esta visão ao lembrar que “existem, sim, importantes técnicas de dança, mas há, também, aspectos cognitivos, motores, afetivos e pedagógico-artísticos, que irão fortalecer de modo especial o ensino e aprendizagem da dança na escola.”

Junior *et al.* (2020) também fazem apontamentos pertinentes e complementam os aspectos apontados por Tadra *et al.* (2009). Para os autores, ao trabalhar a dança, é imperioso contemplar as “dimensões culturais, sociais e biológicas, assim como na reconstrução de

conteúdos e metodologias a partir das próprias experiências dos sujeitos.” (JUNIOR *et al.*, 2020, p. 171).

A associação da dança com técnicas de modalidades de dança é um grande impeditivo para o professor desenvolver um trabalho pedagógico e educacional. Ehrenberg (2014) também enfatiza a urgência em desmistificar esta visão, visto que a dança na Educação Física:

não se pauta no rigor técnico e específico de um estilo específico como o balé clássico, do jazz ou outros, mas que acontecerão, nas aulas, manifestações corporais intencionais, leituras e releituras de danças e que isso todos serão capazes de realizar, cada um dentro de suas limitações, uma vez que o objetivo não estará centrado na técnica específica dos movimentos (EHRENBERG, 2014, p. 43).

Ainda sobre o quesito da técnica, Moura *et al.* (2020, p. 26) corrobora ao orientar que:

ela deve ser contextualizada, de modo a organizar seus conteúdos, respeitando os conhecimentos prévios dos alunos. Deve-se compreender que seu conteúdo não se limita apenas a técnica engessada, mas deve adaptar-se, promovendo um aprendizado mais comprometido com a formação do aluno.

O professor deve saber que não precisa ser bailarino para trabalhar a dança e que, mesmo com pouco conhecimento específico pode-se iniciar um bom trabalho. É fato que a formação inicial do professor de Educação Física não enfatiza a dança, assim como não enfatiza outras práticas corporais que não são esportivas, além do tempo destinado a formação acadêmica ser curto para focar e dar ênfase em todas as práticas corporais da cultura corporal do movimento.

Com isso, maiores investigações e aprofundamento do conhecimento sempre deverá partir do interesse e comprometimento do professor, pois, “a formação docente não se limita apenas aos cursos de graduação”, como lembram Moura *et al.* (2020, p. 28). Contudo, a falta de incentivo ou de encaminhamentos mais didáticos sobre a dança no período da formação inicial pode acarretar nestas situações expostas até agora. O preenchimento da lacuna existente no currículo das graduações em Educação Física seria um caminho para a mudança deste discurso (MOURA *et al.*, 2020).

Ribeiro (2019) enfatiza que a falta de uma estrutura sólida deste conteúdo reflete “no trato pedagógico e formativo nas aulas de dança pelos professores de Educação Física” (RIBEIRO, 2019, p. 40), o que pode fazer com que esta prática corporal seja utilizada como um elemento decorativo na escola, ou, como conclui Morandi (2005, p. 7) como uma “estratégia para a integração da escola com os pais ou a comunidade” como as apresentações de dia das mães, festa da primavera, entre outras datas comemorativas, sendo reforçado o seu lugar na margem do currículo (SBORQUIA; GALLARDO, 2006; BRASILEIRO, 2009; CAPRI, 2010; RIBEIRO, 2019; MOURA *et al.*, 2020).

Não é esse o lugar que a dança deve ocupar. Nesse sentido acata-se as palavras de Ehrenberg (2014, p. 46) ao apresentar que:

A repetição de movimentos e a cópia de “dancinhas” previamente preparadas pelos professores e copiadas pelos alunos estão bem longe da concepção de educação física escolar em que acreditamos, já que essa forma privilegia a capacitação (domínio de técnicas) em detrimento da contextualização, comprometendo a formação humana do aluno.

Os privilégios desta visão não ficam limitados apenas a capacitação do movimento, mas também a um número de alunos. Nem todos tem acesso a esta vivência ou fruem dela da mesma forma pois muitas vezes apenas os “melhores” são selecionados para participar de ensaios ou participar de projetos extraclasse. Quando a oportunidade se estende a todos, situações como a apontada por Pinto (2020, p. 17) acontecem: “os bonitos na frente. Os demais precisam estar presentes para completar a fileira.” Atitudes como essa contradizem o discurso de que a dança é para todos e se opõe à democratização do conhecimento da dança.

Essa breve exposição identifica os entraves encontrados para o ensino deste conteúdo e reforça a urgente “reflexão acerca dos desacertos da dança no contexto da Educação Física Escolar [...]”, como corrobora Alves e Couto (2020, p. 319). Isso traz à tona o reconhecimento de que “o trabalho com a dança nem sempre é uma proposição fácil de ser cumprida durante as aulas de Educação Física, pois o peso desses desacertos, muitas vezes, parece ser maior do que motivação em superá-la.” (ALVES; COUTO, 2020, p. 319).

À vista disto Junior *et al.* (2020, p. 171) reitera a importância de estar “atento a diversos elementos, que vão desde a solidificação dos esportes enquanto conteúdo hegemônico da Educação Física, até a falta do comprometimento dos profissionais da área.”

Considera-se fundamental ter consciência da existência destes conceitos ou elementos dificultadores do ensino da dança na Educação Física para que os saberes futuros, a serem construídos, tenham em vista estratégias para que a dança chegue a todos. É fato que esta prática corporal é complexa, contudo:

A compreensão desta complexidade permite a ruptura de preconceitos e a falta de interesse pela prática. Torna-se fundamental a busca pelo conhecimento prático-teórico. Saberes que não envolvam a dissociação do fazer-pensar e seus aspectos pedagógicos ou até mesmo a dissolução entre o artístico e o educativo (JUNIOR, *et al.*, 2020, p. 173).

Apesar da falta de formação docente ser um fato, as dificuldades dos professores precisam ser reconhecidas e acolhidas por quem tem facilidade, afinidade e conhecimento sobre a dança. Com muito estudo e diálogo os conflitos externos poderão ser enfrentados e com sensibilidade, os internos poderão ser superados e dissolvidos. Acredita-se que através disso

também pode-se obter a cessação do preconceito e a falta de interesse pela dança, como já apontado por Junior *et al.* (2020).

Um caminho para que esses paradigmas sejam superados é olhar e compreender a dança na sua essência e contextualizá-la “como uma forma de expressão corporal criada pelos sujeitos e para os sujeitos.” (MOREIRA; BARBOSA, 2018, p. 266), como uma linguagem, expressada através do corpo, (JUNIOR, *et al.* 2020) mas que não se limita a ele. Ou seja, podendo também ser uma linguagem social “que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 81), algo capaz de inserir o sujeito do mundo e compreender o mundo que o cerca de forma crítica, autêntica e transformadora (HERENBERG, 2014).

Desta forma acredita-se que os caminhos da dança na escola e na Educação Física podem ser redesenhados. A partir do exposto acima Junior *et al.* (2020) aposta que os encaminhamentos metodológicos e as propostas pedagógicas passam a:

ter como propósito elementos que irão desenvolver a capacidade expressão, criação, comunicação. Além, claro, de proporcionar uma formação plural, capaz de melhor compreender, sensibilizar, intervir, questionar e transformar o mundo em que vive (JUNIOR, *et al.*, 2020, p. 173).

Isso mostra ao professor que existem possibilidades de trabalhar a dança para além de coreografias. Entende-se que esta visão se liga diretamente com Moreira e Barbosa (2018). As autoras também enfatizam a importância de compreender a dança como expressão corporal e entendem que propostas pedagógicas, como as citadas por Junior *et al.* (2020):

confrontam uma abordagem tecnicista que prioriza a formalidade da execução, o que tem grande importância para cativar o indivíduo a entender e vivenciar a Dança expressando seu potencial, necessidades e interesses sem padrões ou comparações, valorizando o conhecimento e a liberdade de criação, importante para professores em formação (MOREIRA; BARBOSA, 2018, p. 267).

Salienta-se a importância destas propostas serem construídas no processo de formação inicial do professor para que ele projete e desenvolva isso quando for para a escola assim como no processo de formação continuada, para que os professores já atuantes possam ressignificar sua prática e compreendê-la a partir de sua simplicidade e construir o senso de capacidade de ensiná-la.

Vale ressaltar que não apenas o professor de Educação Física, mas a escola como um todo, deve priorizar o trabalho da dança em prol da expressão corporal e exploração da corporeidade do aluno bem como “proporcionar vivências expressivas, criativas e críticas para

os jovens, estimulando suas potencialidades [...]” (MOURA et al., 2020, p. 25). Assim como permitir “a experiência da dança menos rígida, mais lúdica e articulada.” (FRANCO, 2015, p. 31). Ainda sobre o papel da instituição, Junior *et al.* (2020, p. 176) corroboram ao dizer que:

A escola deve incentivar a liberdade dos gestos espontâneos, utilizando estratégias para a percepção do ritmo individual e grupal, que nada mais é do que a cadência dos movimentos, aliado ao um tempo musical. Além de valorizar as manifestações rítmicas e expressivas já conhecidas pelos estudantes.

Fundado nisso, busca-se um trabalho com a dança a partir do contexto que o aluno é inserido, de suas experiências e conhecimentos prévios, que buscam o despertar e o entrelaçar da arte com o movimento, na tentativa de criar espaço para o criativo e sensível, fatores essenciais para uma prática pedagógica significativa, não só na dança, mas em todas as práticas corporais. Junior *et al.* (2020, p. 173) defendem:

que a proposta pedagógica para o ensino da dança da escola deve ter como propósito elementos que irão desenvolver a capacidade expressão, criação, comunicação. Além, claro, de proporcionar uma formação plural, capaz de melhor compreender, sensibilizar, intervir, questionar e transformar o mundo em que vive. Em outras palavras, o professor deve ir muito além do ensino de passos ou das coreografias.

Os autores compreendem a dança como uma linguagem expressa através do corpo, fato também denominado de expressão corporal. Nessa mesma perspectiva Verderi (2009) já apontava, há anos, a dança como “instrumento de aprimoramento da corporeidade e estímulo à criatividade nos movimentos livres e na criação e recriação das atividades por parte dos alunos.”

Assim como Verderi (2009), Franco (2015) também visa um dançar:

de forma mais ativa, criativa e construtiva, dando oportunidade para que explorem os movimentos e expressões que seus corpos são capazes de realizar, transformando-os em habilidades, conhecendo seus limites, envolvendo suas vidas e aprendendo a conhecer, fazer, conviver e viver (FRANCO, 2015, p.16).

Trabalhar a dança dentro desta perspectiva apontada pelos autores supracitados seria o ideal, contudo, não é o real. Para que esse cenário se inicie, concorda-se com Moura *et al.* (2020) quando comenta sobre a necessidade de criar metodologias ou sistematização do ensino da dança na Educação Física Escolar a fim de subsidiar e nortear o trabalho do professor na escola.

Um ponto delicado em relação às propostas de dança na Educação Física escolar está em que, na maioria das vezes, quem se dispõe a criá-las segue rigorosamente algumas metodologias específicas as quais os professores de Educação Física não têm conhecimento e formação sendo assim, não se tornam palpáveis como dito por Ribeiro (2019).

Se faz necessário oportunizar propostas flexíveis e reflexivas a fim de despertar o interesse do professor e fazê-lo enxergar que é capaz de ensinar sem precisar ser um especialista

na área. Outro aspecto importante para seguir novos caminhos é buscar novas formas de pensar e fazer dança visando o processo de formação humana, inclusão e respeito à diversidade. É desta maneira que nos alinhamos aos pressupostos de Pinto (2020):

ao pensar a dança na escola não apenas como uma forma de fazer corpos se movimentarem, mas perceberem suas mais íntimas características, se descobrirem, perceberem as diferenças e importância do outro, criando laços e respeito mútuo e incorporando a ideia do que é diferente do meu “eu” também é bom e importante [...] pensamos a dança como uma possibilidade intensa de linguagem corporal, como um importante agente transformador de práticas corporais a serem refletidas na escola e na vida cotidiana.” (PINTO, 2020, p. 28).

A dança precisa ser para todos, fatores sociais, emocionais, físicos e intelectuais não podem ser impeditivos para o acesso a este conhecimento assim como em nenhum outro. Oliveira (2020) traz o entendimento de que a prática da Educação Física e da dança nos anos iniciais do ensino fundamental precisam ter como base:

uma coerência didático-pedagógica e metodológica que considere a ludicidade e a espontaneidade, estimulando a criatividade e a interação entre os alunos. Os fatores criatividade e ludicidade são fundamentais quando o sentido de aprender está associado ao sentido de percepção do outro e ao sentido de inclusão (OLIVEIRA, 2020, p. 23).

Contudo, para que isso de fato aconteça há de se concordar com Ribeiro (2019, p. 45) sobre a

necessidade de um conhecimento teórico-prático palpável ao professor de Educação Física que possa contribuir para a democratização da arte da dança como linguagem corporal, com base num rol básico de conteúdos a serem explorados no universo da dança, seja nos grupos de dança, seja nos ambientes escolares.

Desta forma não se corre o risco de o ensino da dança cair ou não sair do círculo vicioso de ensaios, coreografia e apresentação.

Para contribuir para com a desmistificação da dança e para com a democratização dela na escola inspira-se em sistematizações de ensino da dança para a Educação Física como as de Ribeiro (2019), Moura *et al.* (2020) e Franco (2015) levando-as para a perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência. Felizmente, novos caminhos já estão sendo trilhados rumo a democratização do ensino da dança, com propostas cabíveis e aplicáveis ao contexto da Educação Física escolar.

3.2.3 As orientações sobre a dança na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa

A partir das orientações da BNCC, a Secretaria Municipal de Educação (SME) organizou um documento denominado Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental que orientam a prática pedagógica de professores de todas as áreas do conhecimento. Nele, é possível verificar as orientações dadas aos professores de Educação Física em relação a unidade temática dança.

O documento em questão especifica o objeto de conhecimento que se refere ao “o quê” trabalhar, as habilidades que estão relacionadas ao “para quê?” trabalhar e os procedimentos didáticos referentes ao “como?” desenvolver a temática. Isso é feito do 1º ao 5º ano. O quadro a seguir foi criado a fim de esclarecer esta orientação.

Quadro 4 – Referencial curricular da disciplina de Educação Física da cidade de Ponta Grossa – objeto do conhecimento: dança

(Continua)

Ano	Objeto do conhecimento	Habilidades	Procedimentos didáticos
1º	Danças no contexto comunitário e regional	-Vivenciar brincadeiras imitativas e expressivas com situações do cotidiano. -Experimentar brinquedos cantados. -Brincar com os movimentos do corpo.	-Realizar atividades que envolvem cirandas, cantigas de roda, atividades rítmicas, utilizando materiais e brinquedos cantados. Ex: escravos de Jó, Ciranda Cirandinha. -Vivenciar e explorar diversas atividades com músicas de ritmos diferentes, dançando livremente e reproduzindo movimentos criados pelos colegas. -Elaborar pequenas coreografias.
2º	Danças no contexto comunitário e regional	-Vivenciar brincadeiras imitativas e expressivas com situações do cotidiano. -Experimentar brinquedos cantados. -Brincar com os movimentos do corpo.	-Realizar atividades que envolvam cirandas, cantigas de roda, atividades rítmicas e expressivas, utilizando materiais e brinquedos cantados. Ex.: a canoa virou, Da Abóbora Faz Melão. -Vivenciar e explorar diversas atividades com músicas de ritmos diferentes, em formações diferentes (quadrado, triângulo). -Elaborar pequenas coreografias

Quadro 5 – Referencial curricular da disciplina de Educação Física da cidade de Ponta Grossa – objeto do conhecimento: dança

(Conclusão)

3º	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz africana e indígenas	-Experimentar e fruir danças circulares do Brasil e do mundo. -Experimentar brincadeiras rítmicas e expressivas. -Conhecer as danças de matriz africana e indígena -Reproduzir sequência de movimentos simples	- Realizar atividades que envolvam cirandas, cantigas de roda, atividades rítmicas, utilizando materiais e brinquedos cantados. -Praticar e reelaborar atividades rítmicas e expressivas. -Explorar diversas atividades com músicas de ritmos diferentes, em formações diferentes (T, V) -Vivenciar danças da cultura indígena e africana. Ex.: coco, jongo. -Elaborar pequenas coreografias.
4º	Dança do Brasil e do mundo. Danças de matriz africana e indígena	-Experimentar e fruir danças de matriz africana e indígena. - Experimentar e fruir danças folclóricas e populares do Brasil	- Experimentar corporalmente as diversas danças populares e folclóricas do país. -Realizar sequencias de movimentos simples e modificá-los. -Dramatizar e interpretar movimentos corporais. -Promover o conhecimento e a prática de atividades rítmicas com base na cultura africana e indígena. Ex.: Kizomba, Semba, Cariçu e Japurutu.
5º	Dança do Brasil e do Mundo. Danças de matriz africana e indígena	-Experimentar e fruir danças de matriz africana e indígena. -Experimentar e fruir danças folclóricas e populares do Brasil e do mundo.	-Conhecer e experimentar corporalmente as diversas danças populares e folclóricas do Brasil. -Conhecer e experimentar corporalmente as diversas danças Africanas e Indígenas. -Aprimorar os elementos corporais inserindo grau de dificuldade e elementos manipulativos. Partindo de movimentos simples e modificá-los. -Conhecer as modalidades da dança.

Adaptado de Ponta Grossa (2020).

Pode-se observar que os Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ampliam as orientações dadas na BNCC na tentativa de direcionar um caminho para os professores através das orientações estabelecidas, principalmente no que se refere aos procedimentos didáticos. Essas orientações tomam como base atividades que regem o brincar, a expressão corporal e a sequência de movimentos e coreografias, sempre evidenciando as expressões de matriz africana e indígena.

Embora o documento em questão aponte essas recomendações deve-se colocar que estas estão longe de ser uma sistematização de ensino. Mesmo assim, o documento pode ser considerado um avanço, quando comparado com as orientações anteriores, como por exemplo, as do PCNs. Em vista disso, reforça-se a necessidade de maiores esclarecimentos sobre as habilidades e procedimentos didáticos referentes a dança e também referentes a abordagem do exposto com alunos com deficiência.

3.3 A DANÇA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Vários segmentos sociais e do conhecimento buscam possibilidades para que todos tenham o seu lugar na sociedade. Entre estes segmentos, o educacional e o artístico se fazem presente tendo como objeto em comum a dança. A dança é compreendida como uma linguagem capaz de mobilizar ações e proporcionar reflexões críticas sobre a inclusão de diversos grupos, entre eles, a pessoa com deficiência. Mas a pessoa com deficiência dança? Essa é uma pergunta que merece ser respondida com outra: por que não dançaria?

Objetiva-se neste capítulo expor e refletir sobre esta proposta sensível que é a dança para a pessoa com deficiência, que também se torna específica ao estabelecer relações com a Educação Física. Para tanto, destaca-se, inicialmente, as palavras de Porto e Moreira (2006) as quais incentivam no cumprimento deste desafio que é a junção da tríade em questão. Os autores afirmam que:

O novo, o desconhecido, exige mais empenho e desempenho, provoca desconforto, instabilidade, insegurança e incerteza, por não nos permitir conhecer com antecipação os seus resultados [...]. E, então, será que vale apenas arriscar e ousar para provocar as mudanças? Quais mudanças? Para onde nos conduzirão as mudanças efetuadas? [...]. Para responder a essas indagações, nossas idéias precisam estar livres das amarras do já conhecido e determinado, o pensamento precisa chegar aonde ainda não chegou [...]. (PORTO; MOREIRA, 2006, p. 27).

E é por entender que vale apenas enfrentar o desconhecido e provocar mudanças que se desprende neste trabalho, a todo momento, das amarras do pensamento pré-determinado sobre as temáticas a fim de trilhar um caminho novo para um novo conhecimento.

Para embasar a aproximação das temáticas inicia-se abordando questões sobre o corpo, mais especificamente sobre a corporeidade do ser humano e o que isso tem a ver com a dança e com a pessoa com deficiência. Posteriormente adentra-se na dança para a pessoa com deficiência e suas contribuições para a inclusão deste público.

3.3.1 Corpo, dança e deficiência

O corpo é sinônimo de movimento, de ser e estar no mundo, meio de comunicação, interação e expressão. O homem experimenta, através do corpo “as mais inusitadas situações e sensações que todo ser humano pode e é capaz de perceber e sentir.” (PORTO; MOREIRA, 2006, p. 25). Nesse sentido, compreende-se que o corpo é vida, e cada um vive de uma forma, dentro de um determinado tempo histórico, cultural e social.

Mesmo existindo diversas formas de viver e de ser, por muito tempo o corpo foi visto e pensado de forma única e padronizado com definições que o caracterizava como “normal”, “saudável”, “perfeito” e “produtivo”. Apesar desta visão já ser ultrapassada ainda existem resquícios dela no pensamento de algumas pessoas bem como pode ser visualizada no comportamento de outras.

Isso se torna explícito quando as questões corporais são relacionadas a pessoas com deficiência. A questão levantada na introdução deste capítulo demonstra a postura duvidosa de muitas pessoas em relação a capacidade do corpo deficiente e a dificuldade de aceitar que ele pode desenvolver e usufruir da sua corporeidade e de práticas corporais, como dançar.

Estes e outros questionamentos em termos duvidosos representam o estigma dado a pessoa com deficiência, mais precisamente ao seu corpo, que ainda é visto pela sociedade como limitado. Nesse sentido Mazieiro (2017) complementa que isso tem relação com a cultura hegemônica e massificada onde a “corporeidade se encontra limitada a padrões e estereótipos que determinam nossos comportamentos.” (MAZIEIRO, 2017, p. 32).

A associação da dança com um corpo padronizado é muito comum, principalmente na área artística e de performance em dança. Essa visão também é semelhante na Educação Física. Ambas as áreas (dança e Educação Física) possuem o corpo como objeto de estudo e associá-las a ele é algo inevitável. Essa relação é considerada algo natural, porém raramente é feita imaginando uma pessoa com deficiência.

Com isso alinha-se neste momento os pensamentos sobre corpo com os de Porto e Moreira (2006, p. 26) onde afirmam que:

O corpo de que estamos falando não é mais aquele corpo visto como máquina, apenas reprodutor e repetidor de ações motoras que aspiram à perfeição do gesto técnico, como era visto e tratado até o início dos anos 80 do século passado. É um corpo que se movimenta intencionalmente, ou seja, que realiza algo que tenha sentido e significado para a sua existência. É um corpo que almeja a auto-superação, de modo indivisível e uno, acreditando que sua individualidade é e está consigo, em todo tempo e lugar, sem dividir-se em biológico, social, afetivo e motor.

Com o passar do tempo foram ocorrendo transformações de ideias e pensamentos do ser humano a respeito da vida em sociedade e na diversidade, com isso, se faz necessário pensar no corpo presente hoje, em sua singularidade, diferença e liberdade de expressar-se. Busca-se então este entendimento na corporeidade.

Ao abordar o tema corporeidade, Pinto (2020) e Mazieiro (2017) explicam que ela está relacionada a vida do ser humano e é constituída a cada momento através da experiência vivida as quais vão proporcionar ao sujeito a compreensão de si, do seu corpo, do outro e do espaço que o cerca.

O despertar da corporeidade acontece desde os primeiros anos de vida, processo considerado por Schmidek, Schmidek e Pedrão (2019) como algo natural, através das percepções e sensações experimentadas, da relação com o mundo externo e interno, proporcionados por estímulos naturais ou criados. Ou seja, as vivências pelas quais o corpo passa estão relacionadas ao meio em que o sujeito vive, pois:

o corpo carrega em si uma herança cultural que está ligada aos valores, às normas, significados e comportamentos sociais que o sujeito historicamente aprende/adquire por meio da linguagem, seja ela falada, escrita ou gestual, pertencente ao grupo que está inserido (TERRA, 2013, p. 45).

Mazieiro (2017) corrobora com a autora supracitada ao defender que os aspectos sociais, espirituais, culturais, éticos e políticos “são elementos que compõe a corporeidade humana na sua presença material do que é corpo.” (MAZIEIRO, 2017, p. 30). Sendo assim, entende-se que o meio influencia a constituição do corpo e este, influencia o meio (PINTO, 2020).

A corporeidade é constituída através dos aspectos expostos e expressada “na forma de *ser*, elaborar, agir, pensar, tocar, falar, olhar e sentir. Sua expressão está em suas ações e elas devem propiciar diálogos.” (MAZIEIRO, 2017, p. 33). Esse diálogo diz respeito a forma como o ser humano se relaciona consigo e com o outro através do seu corpo, como ele percebe, sente, elabora e expressa suas ações. Nesse sentido, Pinto (2020, p. 26) explana que:

O corpo é nossa via de comunicação com o mundo, através dele passamos mensagens relacionadas a quem somos, o que sentimos e até mesmo o que pensamos. Independente das nossas condições corporais (tamanho, cor, raça credo) o nosso corpo se comunica, com nós mesmos e com o outro, o tempo todo.

A constante interação do homem com o meio trás o entendimento de que a corporeidade é “desenvolvida e reavaliada continuamente durante toda a vida.” (PINTO, 2020, p. 23).

Compreende-se então que a corporeidade vai além das questões físicas corporais, ela abrange todas as dimensões do ser humano e se faz presente em todos os lugares. Dessa forma, Pinto (2020) enfatiza que a utilização do termo corpo não diz respeito apenas ao físico e fisiológico, mas sim a diversidade de corpos que integram todas as dimensões “que são diferentes e estão por toda parte, inclusive na escola.” (PINTO, 2020, p. 26), com potencial para fazer o que querem, inclusive dançar.

A partir desta perspectiva direciona-se o olhar para a pessoa com deficiência. Schmidek, Schmidek e Pedrão (2019) ao discutirem sobre a corporeidade da pessoa com deficiência visual por meio da biodanza esclarecem que:

a construção da identidade do deficiente visual sofre um duplo impacto limitante no desenvolvimento da sua expressão existencial: primeiro pela natural limitação visual orgânica, mas também, por uma limitação cultural dadas as poucas oportunidades que possuem de experienciar-se através da sua corporeidade ampliada (SCHMIDEK; SCHMIDK; PEDRÃO, 2019, p. 3).

Infelizmente os impactos limitantes os quais os autores se referem não se restringem apenas a deficiência visual. Inúmeras deficiências possuem características que restringem uma ou mais dimensões que concernem o desenvolvimento da corporeidade. Como já exposto, a dimensão cultural também auxilia na construção do ser e estar no mundo e ainda não vivemos em uma sociedade culturalmente inclusiva. Com isso, a pessoa com deficiência não dispõe de diversas possibilidades e oportunidades para que possa se expressar e realizar aquilo que gosta ou que possa contribuir para com seu desenvolvimento integral.

Sendo assim, como a pessoa com deficiência vai explorar e vivenciar experiências corporais, físicas, motoras, sensoriais e emocionais se não existe um ambiente para tal? Como ela vai adquirir a consciência de si, do outro e das coisas se ela não se relaciona com estas dimensões? Como ela vai se expressar e se comunicar com o outro e como mundo se ela não teve as vivências anteriores ou se o outro e o mundo não estão a seu alcance ou a sua disposição?

Se foi definido que a corporeidade se dá a partir das vivências e experiências corporais, motoras, sensoriais, emocionais entre outras que permitem o desenvolvimento da consciência de si, do outro e das coisas, determinando a forma como o sujeito vai se relacionar,

expressar e se comunicar com o meio, como se dá então a corporeidade da pessoa com deficiência diante de tanta falta? Arrisca-se responder que ela se constitui com o mínimo que lhe é oportunizado e, pela falta de incentivo e oportunidades, ela acaba por conhecer apenas aquele corpo, visto sob a ótica da condição que ele tem.

Esta questão vai de encontro com Pinto (2020) a qual afirma que o sujeito captura as impressões corporais próprias através do meio em que vive com a ajuda dos sentidos os quais podem proporcionar sensações boas ou ruins ou seja, “nosso corpo é lugar onde imprimimos o que somos, desde a forma como somos construídos, desconstruídos e até mesmo transformados, positiva ou negativamente.” (PINTO, 2020, p. 24).

Sendo assim se faz importante refletir como a pessoa com deficiência se sente em relação as próprias impressões corporais sejam elas construídas de forma independente ou não. Santos, Gutierrez e Roble (2019) acreditam que muitas vezes as impressões que a pessoa com deficiência tem de si são baseadas nas expectativas que a sociedade tem sobre elas e sob o foco da “imperfeição”. Isso influencia na construção da percepção de si. Os autores afirmam que desta forma a pessoa com deficiência:

se perceberá, mesmo que só em alguns momentos, sem corresponder às expectativas nela depositadas e, como resultado disso, ao perceber-se inferiorizada, poderá também criar expectativas sobre si despotencializadas e diferenciadas (SANTOS; GUTIERRES; ROBLE, 2019, p. 272).

Por isso deve-se também estar atento às sensações que serão proporcionadas a este corpo, estas deverão ser planejadas de uma forma estimulante positivamente, pois estas terão potencial para construir novas percepções, desconstruir outras e transformar a forma como a pessoa se enxerga, sente e se comporta. No tocante as questões referentes aos sentidos, vale destacar as palavras de Schmidek, Schmidek e Pedrão (2019, p. 4) quando informam que:

o pleno aproveitamento do nosso aparato sensorial não depende da quantidade de órgãos dos sentidos que possuímos, mas sim, das oportunidades qualitativas que recebemos para desenvolvê-los. É preciso que se dê espaço para que surja o indivíduo que, apesar do que faz ou do que deixa de fazer e, do porque faz ou deixa de fazer, é indivíduo, nem sempre normal, nem sempre doente; nem sempre com limitações, mas também com limitações. É indivíduo e não doença. É indivíduo e não ‘normalidade’. É indivíduo e não ‘patologia’.

É por esse caminho que o trabalho corporal na escola deve ser pensado, pois muitas vezes a criança com deficiência vai ter oportunidades corporais somente ao chegar na escola. Dessa forma a dança vem para contribuir com o desenvolvimento deste corpo diferente, corpo que é “gesto, ação, emoção. Corpo que se mostra, sente e que vive através e pelo movimento.

Corpo que independente de suas características pode tudo, inclusive dançar.” (PINTO, 2020, p. 23).

O mundo da dança também se apresenta em constante evolução e a prova disso é a existência de diferentes estilos e propostas de dança os quais permitem que todos possam dançar “mesmo aqueles considerados muito limitados sensorial, física e mentalmente” como aponta Porto e Moreira (2006, p. 32). Essas propostas são vistas por Kleinubing, Saraiva e Melo (2012) como algo necessário pois ampliam as experiências e colaboram para a criação de novas referências de dança e de quem pode dançar.

Partindo do mesmo princípio, Kleinubing, Saraiva e Melo (2012) também enfatizam que todas as pessoas são capazes de dançar dentro das condições que apresentam e que esse dançar deve ir além dos aspectos coreográficos. Nesse sentido, os autores acreditam:

ser possível a construção de um conhecimento que dá conta de compreender a diversidade e a complexidade humana, reveladas pelas formas de ser e estar nesse mundo, totalmente pessoais e únicas, passíveis de serem apresentadas e discutidas pela/na dança (KLEINUBING; SARAIVA; MELO, 2012, p. 64).

Ou seja, a dança assume pautas importantes no âmbito social, educacional e inclusivo e, com uma visibilidade cada vez maior:

pode-se dizer que as barreiras existentes no passado com relação ao corpo com deficiência já estão sendo quebradas e hoje em dia qualquer pessoa pode dançar, mesmo que ela tenha alguma deficiência motora, sensorial ou intelectual (LOPES; PAULA; ARAÚJO, 2021, p. 3).

Com isso, vê-se a dança como uma prática extremamente necessária que contribui tanto para a mudança de pensamento e comportamento da sociedade quanto como meio de inclusão para a pessoa com deficiência.

3.3.2 Dança e inclusão da pessoa com deficiência

A dança, em sua historicidade, foi e é uma via de socialização entre grupos e comunidades. Um meio pelo qual as pessoas se reconhecem enquanto “ser” e se apropriam do “estar” e conviver em sociedade. Desta forma, dançar pode ser considerado um meio para criar relações, comunicar-se e expressar-se enquanto ser presente no mundo. (TRADA *et al.* 2009).

A dança tem se apresentado como uma poderosa fonte de transformação pessoal e social, “uma força propulsora de mudanças e transformações na vida cotidiana das pessoas.” (ALVES *et al.*, 2012, p. 103). Com ela a pessoa com deficiência é impulsionada a enfrentar e ultrapassar os olhares e atitudes preconceituosas. Os aspectos emocionais serão fortalecidos e

ela será capaz de apropriar-se de si, encontrando o seu lugar no mundo, e assim, ao encontrar o seu lugar, ela passa a colocar a sociedade no lugar dela, visto que “a visibilidade do corpo com deficiência gera reflexões sobre o papel que tem sido assumido por esses corpos, já que eles começam a ocupar espaços até então dominados pelos corpos considerados ideais.” (SANTOS, GUTIERREZ, ROBLE, 2019, p. 273).

Partindo desta premissa, somado a inúmeros benefícios que a prática da dança proporciona, aposta-se nesta arte, como um instrumento de inclusão da pessoa com deficiência e promoção da socialização das mesmas em diversos ambientes (CUNHA, 2017; ALVES *et al.* 2012).

Contudo, já é sabido que toda tipo de manifestação social e corporal foi negada por décadas para as pessoas com deficiência as quais permaneceram afastadas da vida em sociedade, sendo julgadas por suas diferenças sem direitos básicos e sem poder de escolha, voz, escuta, entre tantas outras coisas que lhes foram negadas. Em meio a essa situação boicota-se o direito de ser quem é, de expressar-se e de conviver.

Essa negação não foi feita apenas por uma sociedade excludente, mas também por uma prática de dança que, em seu percurso se tornou seletiva, a qual não reconhecia a possibilidade de um corpo dito fora do padrão dançar.

Recentemente, com a “promulgação de leis direcionadas à educação e à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade” (ROSSI; MUNSTER, 2013, p. 181) este grupo passa a ter oportunidades de conhecer e participar de diversas manifestações sociais, culturas, artísticas e corporais, como a dança, e se reconhecer nela.

Diante disso, o mundo da dança amplia suas possibilidades de dançar. Abrem-se as portas para este público, passando a “ênfatisar a aceitação, a valorização e a crença em que diferentes corpos criam diferentes danças.” (MARQUES, 2007, p. 43). Os padrões sociais impostos começam a ser revidados e cada vez mais passa a se reconhecer que não é necessário ter um corpo “perfeito” para se expressar e dançar. A dança para pessoas com deficiência passa a ser “uma possibilidade de dança.” (ALVES, 2012, p. 103) e uma “possibilidade de se estar em sociedade.” (SANTOS; GUTIERREZ; ROBLE, 2019, p. 274).

De acordo com Ferreira (2006) o marco histórico do início da dança para pessoa com deficiência em nosso país data a década de 90. Neste período houve uma crise no mundo da dança, mais especificamente na dança contemporânea. Momento em que a dança buscava novas formas de organização corporal e que, paralelamente, aconteciam importantes movimentações sociais/históricas e políticas a respeito das pessoas com deficiência e “foi nessa configuração

histórica que surgiu a dança em cadeiras de rodas, e todos os seus fios constitutivos de um novo objeto de estudo.” (FERREIRA, 2006, p. 52).

Ferreira (2006) dedicou-se a dança em cadeiras de rodas a qual hoje é considerada tanto uma modalidade artística quanto esportiva com reconhecimento mundial. A partir deste acontecimento abriram-se, definitivamente, as portas para novos projetos, práticas e estudos de diversos estilos de dança para diversos tipos de deficiência.

Nesse sentido, Bernabé (2001) aponta que os métodos já existentes passaram a ser revistos e adaptados. Ao longo dos anos foram surgindo novas abordagens para o ensino da dança para deficientes visuais, físicos, auditivos e mentais. Aos poucos a dança passou a ser viabilizada para as pessoas com deficiência com a pretensão de expor e explorar a individualidade, expressão e potencialidade de todos os corpos.

Ajustes metodológicos começam a surgir indo além da mera adaptação de passos e exercícios, ou seja, profissionais passaram a “sistematizar um trabalho criando procedimentos metodológicos que facilitem o acesso à dança e seus elementos” (BERNABÉ, 2001, p. 6). Criou-se então novas formas de dançar onde a “multiplicidade e a diversidade são características dessa dança, com corpos híbridos criados da contaminação entre fontes culturais, técnicas corporais e gêneros artísticos distintos.” (SANTOS; GUTIERREZ; ROBLE, 2019, p. 273).

A fusão das fontes citadas pelos autores acima, permitem o início de um longo trajeto da dança como propulsora de inclusão da pessoa com deficiência, mas de que dança estamos falando?

Através desta pergunta é possível esclarecer alguns pontos importantes. O primeiro é a visível associação da dança a um estilo determinado, uma pessoa não precisa se apropriar, necessariamente, de uma modalidade de dança para poder dançar. Alguns estudos determinam um estilo de dança a ser seguido ao se trabalhar a dança para pessoa com deficiência como a dança contemporânea proposta por Arthuso (2019), Cunha (2017) e Terra (2013), a Dança Experimental por Oliveira (2020), Dança Educativa por (Bernabé, 2001) e Paulino (2017), Dança circular por Romão (2011).

Os autores citados definem seus métodos e técnicas de ensinar a dança que, apesar de serem diferentes um do outro prezam por um ensino criativo e autônomo e convergem para o mesmo objetivo: a inclusão do público-alvo. Outro ponto importante a ser mencionado quando a questão é “que tipo de dança” é sobre a influência que um estilo de dança tem na vida profissional e pessoal de quem se propõe a estudá-la e redirecioná-la para este grupo. Existe um nível de intimidade entre o professor (a) pesquisador (a) e a dança escolhida.

Por último e não menos importante é acreditar que a dança, enquanto linguagem corporal, expressiva e artística carrega em si elementos inerentes a qualquer estilo de dança como os mencionados por Ribeiro (2019) que são: tempo, intenção, espaço e ação corporal. Todas as danças passam por um roteiro similar para serem realizadas sejam elas clássicas, modernas, urbanas, folclóricas ou contemporâneas.

Sendo assim, ao tocar sobre o assunto da dança para pessoas com deficiência compreende-se a não necessidade de especificar um estilo determinado de dança. Por este mesmo caminho seguem Santos, Gutierrez e Roble (2019, p. 275), os autores também acreditam que “se tomarmos a dança como um modo de expressão, uma arte, concluímos que não há limites para tal expressividade, o que comporta em sua prática as mais diversas possibilidades. Nesse sentido, não há a necessidade de categorização.”

Acredita-se que os princípios inclusivos que regem o ensino da dança não estão focados em uma delimitação de estilo ou de técnica de dança e sim no processo dela. Obviamente esses apontamentos não são críticas aos trabalhos que determinam um estilo de dança como referência e sim, um esclarecimento de que esta escolha não é uma regra.

Compreende-se também que a definição de uma modalidade de dança não vai interferir no processo de inclusão da dança pessoa com deficiência. Outro fator que motiva a não definição de um estilo de dança é a realidade do conhecimento em danças dos professores de Educação Física, público-alvo do referido trabalho. Entende-se que, ao delimitar um estilo, delimita-se também as possibilidades desta dança no contexto de investigação deste estudo, quando objetiva-se facilitar o acesso do conhecimento desta expressão corporal e artística.

Desta forma, acredita-se que a inclusão da pessoa com deficiência é possível através de uma dança que predomine a perspectiva expressiva, o estímulo da criatividade, o brincar com o corpo e situações de cotidiano, o despertar artístico e sensível que vai resultar reconhecimento, aceitação, interação e inclusão, partindo de princípios básicos da dança como os já revelados através de Ribeiro (2019).

Independente de um estilo de dança, são inúmeros os benefícios que ela proporciona para todos, inclusive para a pessoa com deficiência. Entre eles estão o desenvolvimento de aspectos motores, cognitivos, emocionais, sociais, interpessoais e físicos (ALVES *et al.* 2012; ROSSI-ANDRION; MUNSTER, 2021; OLIVEIRA, 2020).

Os benefícios da dança para pessoas com deficiência são os mesmos para as pessoas que não tem deficiência. Contudo, a dança pode proporcionar contribuições específicas para uma deficiência específica ou dependendo da característica da deficiência.

Em relação a deficiência intelectual, Oliveira (2020) afirma que a dança contribuiu para a socialização das crianças com e sem deficiência e para a melhora do aprendizado escolar. Já Paulino (2017) evidenciou um crescente desenvolvimento motor, expressivo e criativo através da dança, também para pessoas com deficiência intelectual.

Santos (2018), ao propor a dança para pessoas com deficiência física, concluiu que os benefícios ultrapassam as questões motoras e físicas. Ela proporcionou aceitação, criação de vínculos, melhora na autoestima e compreensão da diversidade. Foi evidenciando também, no estudo de Lopes (2019) o enriquecimento da autoconfiança, das relações corporais e sociais de pessoas com diversas deficiências as quais se propuseram a dançar.

Melhoras em habilidades como lateralidade, ritmo e percepção corporal foram destacadas por Rossi (2014) em pessoas com deficiência física além de “resultados positivos acerca dos aspectos motores, sociais e emocionais.” (ROSSI, 2014, p. 139). O trabalho com deficientes visuais feito por Romão (2011) revelou que a dança influenciou na ampliação da percepção do movimento e, conseqüentemente, na capacidade de relações da pessoa com deficiência visual consigo, com o outro e com o mundo.

Santos (2014) também afirma que a dança contribuiu para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como a memória e também melhoras na socialização da pessoa com Síndrome de Down.

Estes são alguns dos tantos benefícios que a dança proporciona para as pessoas com deficiência. Pode-se observar que por mais específica que seja a deficiência ou a metodologia de dança utilizada, os objetivos se cruzam, chegando sempre em um ponto comum, a inclusão. Por mais que o objetivo do trabalho da dança não seja a inclusão, indiretamente ela vai ser proporcionada diante de tantas transformações que acontecem ao dançar.

A transformação acontece tanto para quem dança quanto para quem aprecia ou assiste, pois acredita-se que a visibilidade da dança para a pessoa com deficiência também é fundamental para o despertar de reflexões necessárias para a sociedade. De acordo com Rossi e Munster (2013), a dança para pessoa com deficiência abrange diferentes contextos e finalidades. Para os autores:

O contexto envolve “onde” se insere a dança: na escola (contexto educacional); em clínicas/institutos de fisioterapia ou de reabilitação (contexto de reabilitação); em grupos profissionais, amadores, academias de dança, espetáculos ou festivais de dança (contexto artístico); ou em locais que proporcionam as competições de dança e enfatizam o alto rendimento do bailarino/atleta (contexto esportivo). Já a finalidade envolve “o porquê” essa dança está sendo desenvolvida, com que propósito, sendo destacadas: a pedagógica, envolvendo os aspectos de ensino e aprendizagem da dança para os alunos; a terapêutica, envolvendo a reabilitação de gestos motores; a performática, envolvendo o desempenho do bailarino com deficiência ao dançar

(expressão, movimento), e a competitiva, envolvendo o alto rendimento do bailarino/atleta em competições (ROSSI; MUNSTER, 2013, p. 182).

Ambas as finalidades expostas por Rossi e Munster (2013) também convergem para um objetivo em comum, a inclusão do grupo destacado, independente do contexto.

Rossi e Munster (2013) realizaram um estudo de revisão bibliográfica sobre dança e deficiência onde foi possível identificar algumas características de pesquisas realizadas entre o intervalo de 1987 a 2011. Entre essas características os autores destacam que a maioria das propostas são destinadas a população adulta e com deficiência física e que, embora o contexto educacional esteja entre os destaques não é na escola formal que a dança para pessoas com deficiência acontece. Quando acontece evidencia-se o uso de estudos de casos isolados, apenas para um grupo ou uma pessoa que apresenta a deficiência específica do estudo. (ROSSI; MUNSTER, 2013).

Diante da realidade apontada pelos autores supracitados realizou-se, para este estudo, um levantamento sobre a mesma temática, porém em período de tempo diferente, de 2012 a 2022. Não foi um estudo com características de revisão bibliográfica, mas um breve levantamento, com o objetivo de apenas obter um panorama da produção feita nos últimos dez anos. O levantamento em questão está exposto no quadro 5 a seguir.

Quadro 6 – Levantamento de teses e dissertações sobre dança e deficiência no período de 2012 a 2022.

(Continua)

AUTOR E ANO	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO/TESE	DEFICIÊNCIA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DO ESTUDO	ÁREA EDUCACIONAL
OLIVEIRA (2020)	A dança experimental e a inclusão de alunos com deficiência intelectual: possibilidades para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental (dissertação)	Intelectual	Educação Física	Ensino Fundamental I

Quadro 7 – Levantamento de teses e dissertações sobre dança e deficiência no período de 2012 a 2022.

(continuação)

SCHMIDEK (2020)	Contribuições da Biodança na Qualidade de Vida de deficientes visuais (tese)	Visuais	Enfermagem/qualidade de vida	Instituição de reabilitação social de deficientes visuais
ARTHUSO (2019)	A dança no cotidiano de pessoas com deficiência intelectual (dissertação)	Intelectual	Terapia Ocupacional	Moradia assistida para pessoas com deficiência intelectual
LOPES (2019)	Dançando no escuro: um projeto de extensão universitária (dissertação)	Diversas	Educação Física Adaptada	Extensão Universitária
SANTOS (2018)	Dança e sua influência no processo de desenvolvimento da resiliência e superação em pessoas com e sem deficiência. (dissertação)	Motora	Educação Física	Cias de Dança para pessoas com e sem deficiência
PAULINO (2017)	Movimento, arte e expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual (dissertação)	Intelectual	Arte/ Dança	Grupo de dança com pessoas com deficiência
CUNHA (2017)	Dança inclusiva e deficiência intelectual: um estudo com educandos da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia	Intelectual	Dança/Educação	Ensino Fundamental I
ROSSI (2014)	Programa de ensino em dança educativa voltada a crianças com deficiência física (dissertação)	Deficiência física	Dança	Extensão Universitária

Quadro 8 – Levantamento de teses e dissertações sobre dança e deficiência no período de 2012 a 2022.

(conclusão)

MATSUTACKE (2014)	Meu corpo, teu corpo e este outro (dissertação)	Física, sensorial e motora	Arte	Extensão Universitária
SANTOS (2014)	A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com síndrome de Down	Síndrome de Down	Dança/Educação	Laboratório de Atividades Ludo-Recreativas da FCT
MORAES (2014)	Efeitos do silenciamento na/da pessoa com paralisia cerebral atravessada pela dança	Física	Dança	Cias de dança com pessoa com deficiência física
TERRA (2013)	Corpos que dançam na diversidade e na criação (dissertação)	Física, sensorial, intelectual, múltiplas e síndromes	Educação Especial e Educação Física	Extensão Universitária
MOTA (2013)	O seguinte olhar: estudo de caso de um processo criativo em dança com uma bailarina deficiente visual (dissertação)	Visual	Artes/Dança	Grupo de Dança para pessoa com deficiência visual
ALMEIDA (2012)	Não ver e ser visto em dança: análise comparativa entre o Potlach Grupo de dança e a Associação/ Cia. De Ballet de Cegos.	Visual	Dança	Cia de danças

Fonte: A autora (2022)

Esse levantamento, quando comparado ao de Rossi e Munstes (2013) em relação aos tipos de deficiência, observa-se um significativo aumento da dança voltada a deficiência intelectual, visual e estudos que contemplam grupos com diversas deficiências. Ou seja, pode-se perceber que o cenário de pesquisa sobre dança e deficiência está expandindo, indo além das deficiências físicas, como evidenciado pelos autores supracitados.

Outro aspecto importante deste levantamento está relacionado ao ambiente em que os estudos que abordam a temática acontecem, denominado no quadro como “área educacional”. Todos os trabalhos selecionados visam os aspectos educativos e sociais da dança mesmo não estando em ambientes formais de ensino.

Com isso, salienta-se claramente a falta de estudos sobre dança e inclusão de pessoas com deficiência em ambientes formais de ensino e especificamente em escolas de ensino regular. Foi encontrado apenas um trabalho que aborda a temática em questão e se enquadra no componente curricular da Educação Física, ou seja, desenvolvido em um ambiente real de uma escola de ensino regular e pública.

A dança voltada a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar de ensino regular é uma temática necessária e pouco discutida, principalmente quando relacionada a disciplina de Educação Física. Na escola de ensino regular e na aula de Educação Física convivem diversos corpos, com diversas marcas e culturas. O trabalho deve partir da singularidade de cada aluno para a diversidade da realidade, sem separação.

Pode-se observar também um número de trabalhos que sugerem propostas de ensino e atividades práticas para trabalhar a dança com pessoas com deficiência, como Oliveira (2020), Rossi (2014), Paulino (2017), Cunha (2017) e Matsutacke (2014). Nesse aspecto, salienta-se que independente do ambiente educacional a qual a pesquisa foi realizada ou o tipo de deficiência que foi estabelecido, são contribuições de grande relevância, principalmente para a abertura de novos caminhos para o processo de ensino e aprendizado da dança como meio de inclusão para o público em questão.

Para que a inclusão por meio da dança aconteça, sobretudo no contexto que este trabalho se remete: aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se faz necessária a disposição dos profissionais da área em ressignificar os conceitos de corpo, movimento e dança dentro deste componente curricular e, sobretudo, o desenvolvimento de propostas ou estratégias de ensino para subsidiar o trabalho do professor de Educação Física e das demais áreas que possam se interessar.

4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

De acordo com Dal-Farra e Lopes (2013), diversos são os procedimentos metodológicos utilizados para a realização de pesquisas em inúmeras áreas do conhecimento, entretanto, nenhum método ou procedimento se sobressai ou é mais importante do que outro. Todas as metodologias são fundamentais para estruturar e organizar uma pesquisa, bem como atingir os seus objetivos ou ainda, como expressa Creswell (2007), demarcar as fronteiras do daquilo que será realizado no estudo.

Estes limites citados pelo autor “definem os termos utilizados no estudo, delimitam o escopo da indagação, limitam as práticas utilizadas e direcionam a importância do estudo proposto para diferentes públicos.” (CRESWELL, 2007, p. 17). Sendo assim, este capítulo apresenta a descrição do percurso metodológico deste estudo.

De início, realizamos os apontamentos referentes às características metodológicas da pesquisa como a abordagem utilizada, seguido dos sujeitos investigados, os procedimentos éticos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a análise dos dados obtidos através do questionário *on-line*. Todo este percurso deu subsídios para a construção do produto educacional (caderno didático) referente à temática de investigação.

4.1 ABORDAGEM

Esse estudo consiste em uma abordagem mista (quali-quantitativa) do tipo exploratória e de natureza interpretativa. A pesquisa de caráter misto permite a integração da abordagem qualitativa e quantitativa afim de possibilitar a ampliação da investigação de um fenômeno.

Nesse sentido, a abordagem mista segundo Creswell (2007, p. 35) consiste em uma técnica que “emprega estratégias de investigação que envolve coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa”. Esta coleta de dados acontece através de instrumentos com “questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades.” (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 70).

Além da coleta, inclui-se também o processo de “análise e vínculo de dados quantitativos e qualitativos em um mesmo estudo ou uma série de pesquisas para responder uma formulação do problema.” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 548). Sendo assim, emprega-se o uso de análises estatísticas e textuais (DAL-FARRA; LOPES, 2013).

Com grande visibilidade nos últimos anos, a combinação do método qualitativo com o quantitativo apresenta, entre seus objetivos, ampliar as possibilidades de analisar o fenômeno

investigado (DAL-FARRA; LOPES, 2013). A ampliação da análise do fenômeno exposta pelos autores supracitados é possível pelo fato de que, na abordagem mista, o mesmo pode ser explorado e explicado (CRESWELL, 2007). A escolha do método justifica-se pelo fato do objeto de estudo desta pesquisa ainda ser pouco investigado, ou seja, busca-se com a fusão dos métodos cumprir com os objetivos apontados acima por Creswell (2007).

O próximo passo metodológico, conforme afirma Gil (2002), é especificar a pesquisa com base em seus objetivos. A partir dessa informação, o presente estudo é classificado com exploratório. A pesquisa exploratória tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema” (GIL, 2002, p. 41). Ou seja, destina-se a estudos cujas temáticas foram pouco exploradas ou ainda, quando pretende-se “pesquisar sobre temas e áreas a partir de novas perspectivas.” (SAMPLERI; COLLADO; LÚCIO, 2013, p. 101).

Dessa forma, ao expor como problema de pesquisa “a dança como estratégia para a inclusão da pessoa com deficiência na aula de Educação Física” frente às dificuldades de incluir os alunos nas aulas e de trabalhar com este conteúdo, evidencia-se a necessidade de explorar a temática visto que esta é pouco explorada e necessita de familiarização no contexto científico e na atuação profissional.

Ainda seguindo os passos metodológicos, esse estudo é englobado na natureza interpretativa. Em relação aos procedimentos técnicos, essa investigação é uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2002), acontece através de materiais que correspondem a investigações já realizadas e que podem ser consultadas através de livros, artigos, teses e dissertações. Este procedimento proporcionou a sustentação da produção escrita, ou seja, da fundamentação teórica dessa investigação.

4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

De acordo com Vieira (2009), um dos meios para fazer levantamento de dados é a aplicação de questionários. Estes são compostos por perguntas relacionadas a temática investigada e serão respondidos pelos participantes da pesquisa, reconhecidos pelo autor supracitado como “respondentes”.

Desta forma, este estudo utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário *on-line* composto por 11 questões, sendo 4 fechadas e 7 abertas. O questionário buscou identificar as experiências dos professores com alunos/as com deficiência nas aulas de Educação Física e a relação destes profissionais com o desenvolvimento do conteúdo dança em suas aulas considerando a presença o público-alvo da Educação Especial. Ainda, o questionário

também questionou os participantes sobre o que eles consideram importante para ampliar o conhecimento a respeito da temática investigada, isto é, dança e inclusão (ANEXO 01).

Por se tratar de uma temática pouco comum e muito específica, observou-se na literatura investigada a ausência de instrumentos metodológicos, como questionários, já validados. Com isso, a elaboração do questionário dessa pesquisa foi feita pelas organizadoras do estudo.

Em relação ao nosso instrumento, trata-se de um questionário autoaplicável (VIEIRA, 2009). Este foi entregue aos participantes para o preenchimento e solicitado a ser devolvido até a data estipulada. Por se tratar de um questionário on-line, o envio foi feito via *e-mail* e *WhatsApp*, o que é considerado por Vieira (2009) uma estratégia recente e vantajosa devido a praticidade e velocidade para a obtenção das respostas.

A coleta dos dados foi realizada segundo as estratégias de Creswell (2007). A primeira estratégia se refere a implementação dos dados que serão reunidos simultaneamente. A segunda estratégia corresponde a tendência que a pesquisa seguirá em relação ao método. É possível, dentro da metodologia múltipla, priorizar dados qualitativos ou quantitativos (DAL-FARRA; LOPES, 2013). De acordo com Creswell (2007, p. 215) “a prioridade por um tipo de dados ou por outro depende do interesse do pesquisador, do público para o estudo [...] e do que o investigador quer enfatizar no estudo”. Sendo assim, esta pesquisa terá como tendência a metodologia e dados qualitativos.

A terceira e última estratégia que compôs a coleta de dados se refere a integração, momento em que ocorreu a junção dos dados (CRESWELL, 2007). A integração esteve presente na fase de coleta de dados ao realizar a combinação de questões abertas e fechadas.

4.3 ORGANIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A fim de cumprir com o rigor metodológico, a análise dos dados qualitativos da presente pesquisa foi realizada a partir da Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2016) a qual consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas que auxiliam na coleta e interpretação de dados buscando sistematizar, compreender e descrever os conteúdos presentes nas mensagens.

A organização da AC foi realizada seguindo as três fases indicadas pela autora: a) “*pré-análise*”, b) “*exploração do material*” e c) “*tratamento de resultados obtidos e interpretação*”.

Definida como a fase inicial, a *pré-análise* objetiva a organização do *corpus* da pesquisa e possibilita o primeiro contato do pesquisador com os documentos escolhidos para a análise. Estes documentos foram explorados pela *leitura flutuante*, denominação criada por Bardin (2016) a qual representa o momento em que o pesquisador seleciona aquilo que será relevante ou não para o estudo.

Ainda nesta primeira fase, Bardin (2016) destaca a retomada dos objetivos, a criação das hipóteses e as três regras importantes para que o rigor metodológico seja empregado, sendo elas:

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* [...] é preciso ter-se em conta todos os elementos deste *corpus*. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão [...] que não possa ser justificável no plano do rigor.

Regra da Representatividade: A análise pode efetuar-se numa amostra, desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.

Regra da Homogeneidade: Os documentos retidos devem ser homogêneos, ou seja, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.

Regra de Pertinência: Os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objeto que suscita a análise. (BARDIN, 2016, p. 126).

A *pré-análise* também é constituída pela referenciação dos índices e a elaboração os indicadores, os quais são esclarecidos pela autora ao citar que o índice é “a menção explícita de um tema numa mensagem [...] o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativo aos outros.” (BARDIN, 2016, p. 129).

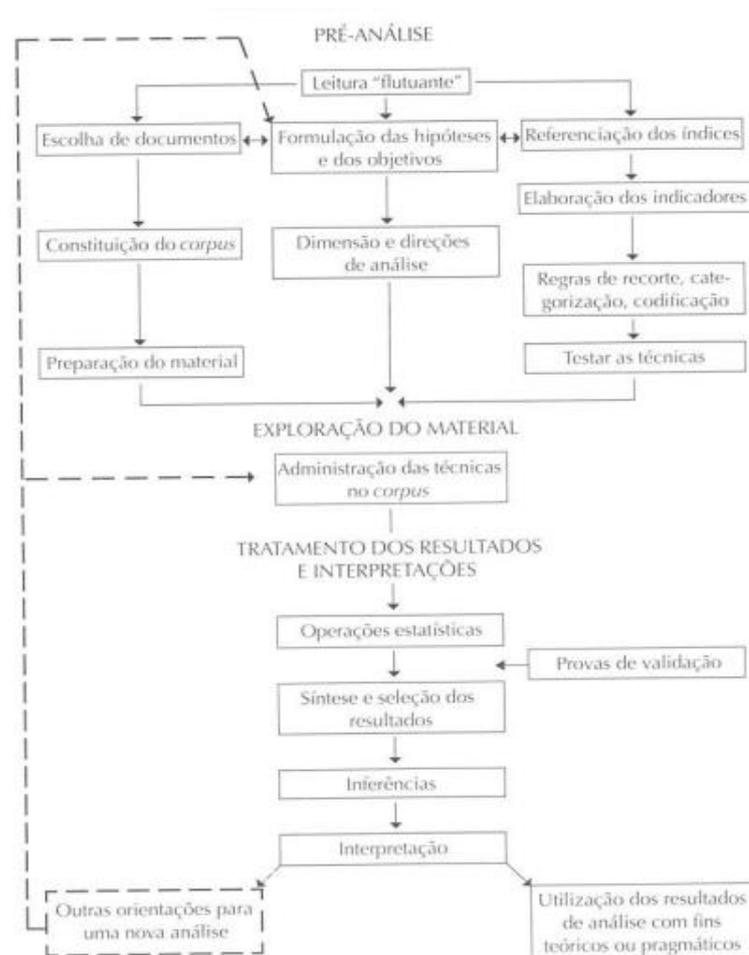
A primeira fase é encerrada com a preparação ou “edição” do material, ou seja, a forma como o pesquisador vai organizar o documento para desenvolver sua análise. Após esta organização e concluída as etapas da *pré-análise*, o trabalho é concentrado na fase de “*exploração do material*”, considerada por Bardin (2016) um momento longo e cansativo onde a leitura dos textos ou documentos são intensificadas. Nesta etapa também é realizada a codificação e categorização das mensagens presentes no material analisado. De acordo com Bardin (2016, p. 133):

A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão [...].

Feito isto, o pesquisador examina os códigos emergentes e passa a agrupá-los por incidência ou semelhança semântica (BARDIN, 2016).

Por fim, a última fase “*tratamento de resultados obtidos e interpretação*” é a etapa em que os “dados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos.” (BARDIN, 2016, p. 137). De acordo com a mesma autora, diante da fidelidade dos dados o pesquisador poderá fazer suas inferências e interpretações, a partir dos objetivos elencados além de evidenciar outras descobertas ou questões pertinentes a novas pesquisa. A Figura 1 apresenta um esboço do processo da AC, proposto por Bardin (2016).

Figura 1 – Esquema do desenvolvimento de uma Análise de Conteúdo propostas por Bardin



Fonte: Bardin (2016)

A análise dos dados quantitativos se deu através do cálculo, em porcentagem, médias e desvio-padrão das respostas das questões fechadas apresentado de forma descritiva. Esses dados passaram por uma análise estatística simples para verificar a presença ou não de diferença entre os valores. Na próxima sessão, serão apresentados os sujeitos investigados e os procedimentos éticos da pesquisa.

4.4 SUJEITOS INVESTIGADOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O presente estudo obteve autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (COEPE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa para a sua realização e está registrado sob o parecer de número 5.150.002, emitido em 07 de dezembro de 2021. Sendo assim, esta pesquisa cumpre com as exigências e os princípios éticos necessários para o seu desenvolvimento.

O estudo foi desenvolvido com professores de Educação Física que atuam na rede Municipal da cidade de Ponta Grossa -PR, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a participação da pesquisa foram elencados os seguintes critérios de inclusão: ter experiência docente de no mínimo 5 anos e ter lecionado ou estar lecionando para alunos/as com deficiência.

No início da investigação, os professores foram contatados através dos contatos de endereço eletrônico (*e-mail*) e por *smartphone* (*WhatsApp*). Este contato se deu com o objetivo de apresentar a pesquisa, seus objetivos e convidar os futuros participantes. Aos que atenderam os critérios já mencionados e concordaram em participar voluntariamente, foi encaminhado o termo de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) via endereço eletrônico (*e-mail*) para a assinatura do participante.

Posteriormente, foi encaminhado o questionário *on-line* através de um *link* criado na plataforma *Google* formulário. O questionário foi elaborado com o objetivo de buscar compreender como a dança pode ser utilizada como uma estratégia para a inclusão de alunos/as com deficiência na aula de Educação Física no Ensino Fundamental I. O prazo para a devolutiva dos questionários foi de 60 dias.

O questionário foi estruturado em quatro seções, sendo as duas primeiras relacionadas ao que denominamos de identificação do participante com informações como: idade e sexo, tempo de atuação e formação profissional. Desta forma, foi possível compreender as características básicas do público participante da pesquisa. A terceira seção se refere aos temas Educação Física (EF) e inclusão, o que possibilitou a identificação de quais deficiências o professor já teve experiência em sua prática docente e quais as estratégias que ele já utilizou ou utiliza para incluir o aluno com deficiência.

A última seção diz respeito ao conteúdo dança com perguntas referentes ao processo metodológico do professor em relação às suas aulas com esse conteúdo na escola. Com esta seção foi possível compreender as referências utilizadas, as atividades realizadas, os materiais e recursos didáticos, as estratégias e dificuldades e fazer um levantamento sobre o que o professor de EF julga necessário para aprimorar seus conhecimentos e sua experiência com a temática dança e deficiência.

Para cumprir com o acordo de confidencialidade da identidade dos participantes, optou-se por identificá-los com a letra P seguido do número correspondente da ordem de respostas. Sendo assim, o primeiro a responder o questionário recebeu a identificação P01, o segundo P02 e assim, sucessivamente.

5 RESULTADOS

Com o objetivo de responder a problemática desta investigação, a presente sessão apresenta os dados quantitativos e qualitativos obtidos através do questionário on-line. A análise seguirá a ordem das questões dispostas no questionário. Sendo assim, inicia-se essa sessão com a apresentação dos dados quantitativos da primeira e segunda seção do questionário que corresponde à caracterização da amostra dos participantes. Em seguida, apresentamos os resultados quantitativos referentes aos questionamentos sobre Educação Física e Inclusão da pessoa com deficiência. Finalizamos com a apresentação da análise qualitativa do bloco de perguntas sobre o conteúdo dança nas aulas de educação física.

5.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

A pesquisa contou com 18 participantes sendo 5 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. A Tabela 1 apresenta os valores médios e de desvio-padrão das variáveis Idade e Tempo de Serviço, assim como a porcentagem referente à variável Sexo dos participantes do estudo.

Tabela 1 - Médias, desvios-padrão e valores totais das variáveis sexo, idade e tempo de atuação dos participantes do estudo.

Participantes	Homens (n = 5)	Mulheres (n = 13)	Total (n = 18)
Sexo	27,8%	72,2%	100%
Idade (anos)	38,80 ± (8,72)	38,76 ± (6,80)	38,72 ± (6,91)
Tempo de atuação (anos)	10,80 ± (1,92)	9,30 ± (2,17)	9,76 ± (2,10)

De acordo com a Tabela 1, observou-se a predominância de participantes mulheres em relação aos homens no nosso estudo. Ainda, quanto às variáveis idade e tempo de atuação, verificamos que os valores médios são semelhantes entre os participantes, o que revelou não haver diferença estatística no grupo estudado.

A última pergunta da seção da identificação dos participantes foi referente a formação profissional. As respostas foram organizadas conforme o Quadro 6 abaixo.

Quadro 9 – Formação profissional dos participantes

(Continua)

PARTICIPANTE	GRADUAÇÃO (curso, nome da instituição e ano de conclusão)	ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU	ESPECIALIZAÇÃO STRICTO SENSU
P01	Licenciatura em Educação Física; Bacharelado em Educação Física (UNICENTRO)	Psicopedagogia; Educação Física Escolar; Fisiologia do Exercício.	
P02	Licenciatura Plena em Educação Física (UEPG / 2002)	Educação Física Escolar; Psicomotricidade e Ludopedagogia.	
P03	Licenciatura em Educação Física (UEPG)	Não possui	
P04	Educação Física (UEPG / 1998)	Musculação; Fisiologia do Exercício; Arte e Educação	
P05	Bacharelado em Fisioterapia (Cesage / 2011) Licenciatura em Educação Física (UEPG / 2016)	Psicomotricidade e práticas ludopedagógicas	Mestrado em Ciências da Saúde
P06	Licenciatura Plena em Educação Física (UEPG / 2005)	Educação Física Escolar; Psicomotricidade e Ludopedagogia.	
P07	Licenciatura Plena em Educação Física (2004)	Esporte escolar.	
P08	Licenciatura em Educação Física (UEPG / 2011) Tecnologia de Alimentos (UTFPR)	Educação Especial; Libras.	

Quadro 10 – Formação profissional dos participantes

(Conclusão)

P09	(UMC / 1999) (SANTANA / 2010) (UNINTER / 2019)	Censupeg (2015); IBF (2022)	
P10	Licenciatura em Educação Física (Faculdade Sant'Ana / 2010) Pedagogia (Uninter)	Esporte escolar.	
P11	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física (UEPG)	Neuropsicopedagogia	
P12	Licenciatura Plena em Educação Física (UEPG / 2005)	Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Educação Física Escolar.	
P13	Licenciatura em Educação Física (Faculdade Sant'Ana)	Educação Física Escolar.	
P14	Educação Física (UEPG / 2011)	Educação Física Escolar; Psicomotricidade e Ludopedagogia.	
P15	Licenciatura em Educação Física (UEPG / 2011)	Não possui	
P16	Educação Física (UEM / 2011)	Atendimento educacional especializado.	
P17	Educação Física (UNICENTRO / 2010)	Educação Física Especial, arte e inclusão; Educação Física Escolar	
P18	Licenciatura em Educação Física (UEPG / 2011)	Docência no Ensino Superior.	

Fonte: A autora (2022)

A partir do apresentado no Quadro 1, foi possível identificar que todos os docentes possuem graduação em Educação Física. Dos 18 participantes, 5 afirmaram possuir licenciatura

plena, 12 apontaram formação em licenciatura e 1 participante não identificou qual formação possui, indicando apenas o nome da universidade.

É importante esclarecer que a partir do ano de 2005 houve uma mudança nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física em todo Brasil. O que antes era denominado Licenciatura Plena (i.e., que contemplava tanto a formação na área da licenciatura quanto o bacharelado), após a reformulação dos currículos, a área foi dividida em curso de Licenciatura em Educação Física (i.e., com o objetivo de formar profissionais para atuarem no ambiente escolar) e curso de Bacharelado em Educação Física (i.e., destinado a formar profissionais para atuar fora do contexto escolar), ou seja, duas formações distintas (CONFEEF, 2010). De acordo com a nota técnica nº 003/2010:

O estudante que deseja atuar nas duas frentes deverá obter ambas as graduações, comprovadas através da expedição de dois diplomas, como consequência de haver concluído dois cursos distintos, com um ingresso para cada curso (CONFEEF, 2010, p. 1).

Este é o caso dos participantes P1 e P11, os quais apontaram a formação tanto em Licenciatura quanto em Bacharelado em Educação Física. Além destes participantes, outros três também possuem outra graduação. O participante P5 reportou formação também em Bacharelado em Fisioterapia, o participante P8 em Tecnologia de Alimentos e o participante P10 em Pedagogia.

Com relação a formação ao nível *Lato Sensu*, apenas 2 participantes relataram não possuir nenhuma especialização. Sendo assim, observou-se que a maioria dos participantes, ou seja, 16 deles possuem especialização em alguma das áreas que a Educação Física contempla e, desses, 6 participantes possuem mais de uma pós-graduação.

A especialização em Educação Física Escolar foi a que teve maior incidência de acordo com o Quadro 1, totalizando 6 participantes ou 35% da amostra. Outros participantes também apresentaram aprofundamentos em estudos que envolvem a escola, como 2 participantes que possuem formação em Esporte Escolar.

Entre as outras especializações informadas, observamos um número significativo de formações que integram a Psicologia e a Educação, como por exemplo, a Psicomotricidade e Ludopedagogia. Podemos inferir que esses dados indicam a preocupação dos profissionais em direcionar um outro olhar para o corpo e movimento indo além das questões esportivas tão predominantes durante a busca da formação continuada.

Ainda no âmbito da Educação, identificamos 3 participantes com especializações na área da Educação Especial e Inclusiva. Este achado é algo a ser comemorado. Embora pareça

ser um número baixo, deve-se levar em consideração que a Educação Especial e Inclusiva não é uma área tão almejada por professores de EF, os quais também não recebem incentivo de seus gestores em relação a formação continuada neste campo de estudo. A formação continuada poderia ser uma “quebra de barreira” ou o despertar de maiores interesses para as áreas de Educação Especial e Inclusiva.

No Quadro 1 notou-se também que todos os participantes possuem uma especialização voltada a Educação Física no contexto educacional ou na área da Educação, inclusive os professores com Licenciatura Plena ou os que possuem também o Bacharelado. A exceção dos participantes P3 e P15, que não possuem formação a nível *Lato Sensu*, e do participante P18 que possui pós-graduação em Docência no Ensino Superior. Quanto às especializações a nível *Stricto Sensu*, apenas um participante possui, sendo este Mestrado em Ciências da Saúde.

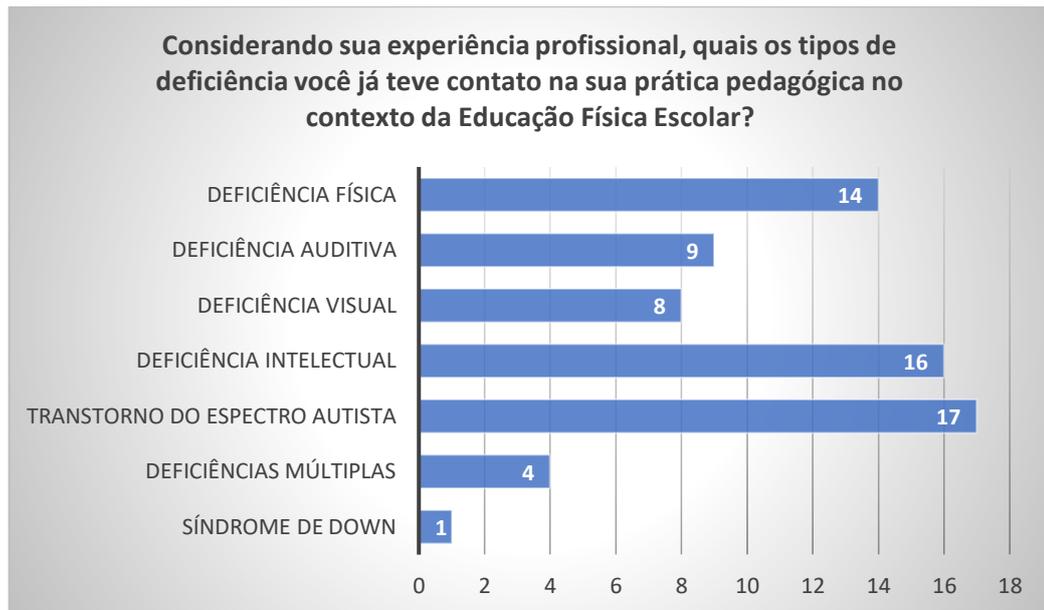
Através das informações obtidas com os participantes da nossa pesquisa, verificou-se também que nenhum deles possui qualquer formação na área da dança, um dos assuntos do nosso estudo.

Lucca *et al.* (2019) afirmam que as pessoas escolhem um curso de graduação a partir das áreas de conhecimentos que tem interesse. Acredita-se que isso também acontece com a escolha de um curso de formação continuada como as especializações e a pós-graduação. Sendo assim, destaca-se a importância de se desenvolver estratégias para que haja um maior interesse dos professores de EF para com a Educação Especial e Inclusiva a fim de que ele possa aprimorar seus conhecimentos, se atentar para os desafios da diversidade e contribuir para a inclusão de todos os grupos.

Na sequência, apresentamos os resultados correspondentes às questões referentes à EF e inclusão da pessoa com deficiência.

Os dados referentes aos tipos de deficiência que o professor já teve contato em sua prática pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar estão apresentados no Gráfico 1.

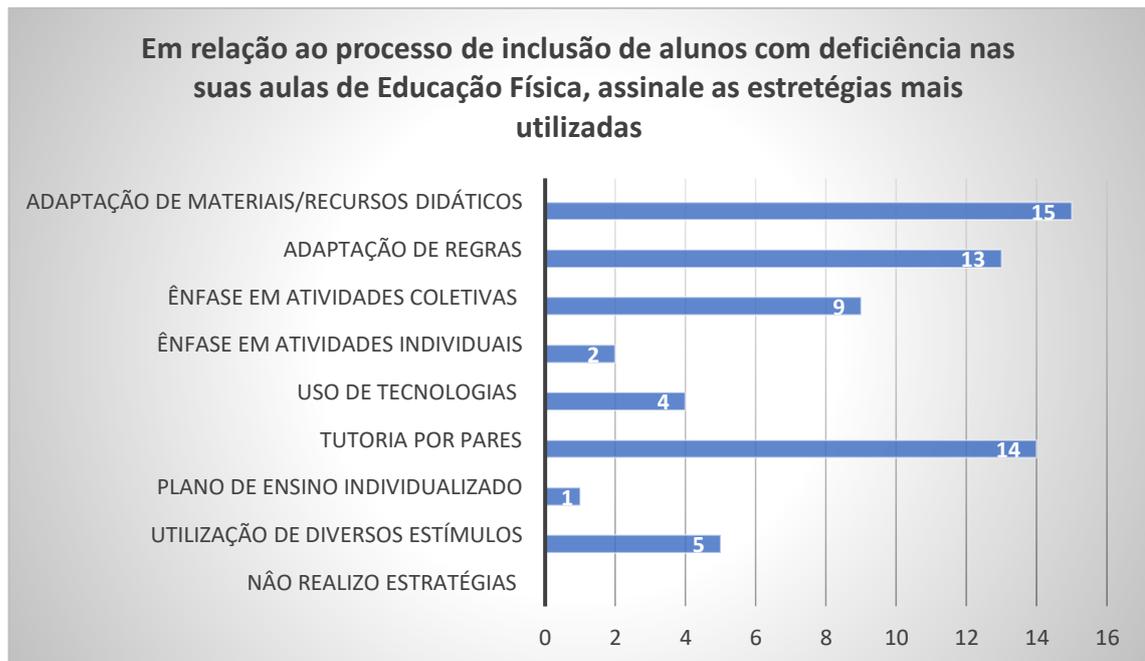
Gráfico 1 – Quantidade de deficiências que os participantes da pesquisa já tiveram contato na prática pedagógica



O Gráfico 1 apresenta os sete tipos de deficiências citados nos questionários as quais os professores já tiveram experiência em suas aulas. Nesta questão, foi possível elencar mais de uma deficiência. Sendo assim, os dados apontaram que a maioria dos professores tiveram contato ou experiência pedagógica com alunos/as com transtorno do espectro autista (17 respondentes, 94,4%), seguido da deficiência intelectual (16 respondentes, 88,9%) e deficiência física (14 respondentes, 77,8%). Em seguida, a deficiência auditiva (9 respondentes, 50%), visual (8 respondentes, 44,4%), deficiências múltiplas (4 respondentes, 22,2%) e Síndrome de Down (1 respondente, 5,6%).

Os resultados relacionados às estratégias mais utilizadas pelos professores para o cumprimento do processo de inclusão do aluno com deficiência estão detalhados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Estratégias utilizadas para o processo de inclusão nas aulas de Educação Física pelos participantes da pesquisa



Para a questão acima, os participantes também tinham a opção de selecionar mais de uma resposta. O gráfico 2 revela a quantidade de professores que utilizaram cada tipo de estratégia em suas aulas. As três estratégias mais utilizadas por esses docentes foram: adaptação de materiais/recursos didáticos (83,3%), tutoria por pares (77,8%) e adaptação de regras (72,2%).

Na sequência, as estratégias mais citadas pelos participantes foram: ênfase em atividades coletivas (50%), utilização de diversos estímulos (27,8%), uso de tecnologias (22,2%), ênfase em atividades individuais (11,1%) e o plano de ensino individualizado (5,6%). Nenhum participante assinalou a opção de “não realizo estratégias” indicando que todos os docentes necessitam criar ou ampliar as possibilidades em suas aulas com a presença de alunos/as com deficiência.

Pode-se dizer que, além da necessidade de ampliação ou adaptação das atividades, este dado evidencia os aspectos atitudinais dos professores frente a inclusão e às deficiências. Nessa perspectiva, Palla e Mauerbreg-deCastro (2004) destacam a importância de boas atitudes da sociedade e do professor frente a educação da pessoa com deficiência. As autoras defendem que:

Atitudes positivas de professores em relação ao ensino de alunos com deficiência são necessárias para o sucesso de qualquer programa onde estes sejam participantes. O professor de educação física é o principal facilitador no processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras e esportivas de alunos com e sem deficiência em diferentes ambientes (p. ex. escola regular e especial, clubes, academias, entre

outros). Enquanto ensina, o professor também transmite valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. (PALLA; MAUERBERG-DECASTRO, 2004, p. 26).

Sendo assim, as atitudes dos participantes podem ser consideradas favoráveis em relação ao ensino para pessoas com deficiências. A utilização de diversas estratégias pode ser considerada um fator positivo. Nas respostas apresentadas, acredita-se que os professores estão engajados em fazer com que o aluno deficiente participe efetivamente de suas aulas.

De um modo geral, os professores em suas aulas, sejam quais forem os conteúdos, tendem a adaptar os materiais e as regras de acordo com a deficiência ou necessidade do aluno. Outro aspecto importante foi a utilização de tutoria por pares que pode ser considerada uma estratégia positiva visto que pode proporcionar maior interação entre os alunos e o despertar da importância da inclusão entre os alunos/as sem deficiência. Essa estratégia é considerada “um recurso que o educador utiliza emparelhando um aluno com deficiência com outro com ou sem deficiência, sempre caracterizando algum contraste na capacidade de aprendizagem.” (MAUERBERG-DECASTRO, 2005, p. 9).

Esse emparelhamento pode ser feito de diversas formas como:

Crianças pequenas sem deficiência podem ser emparelhadas com crianças com deficiência de mesma idade, alunos com deficiência física podem ajudar alunos com outras deficiências, alunos mais velhos com ou sem deficiência podem ajudar seus pares de idade mais jovem, crianças ou pessoas com deficiência podem auxiliar terapeuticamente no atendimento à pessoas doentes ou idosas, atletas com deficiência podem ensinar sobre cidadania e oportunidade a alunos e atletas de qualquer idade e condição de deficiência. Os contextos (p.ex., escola, ambiente esportivo ou locais de reabilitação), assim como os objetivos com a tutoria variam enormemente. (MAUERBERG-DECASTRO, 2005, p. 9).

Diante desta diversidade de trabalho em tutoria por pares, ficou evidenciado que os participantes utilizam o emparelhamento de crianças sem deficiência com crianças com deficiência, ambas da mesma idade e ano escolar, com a finalidade de uma auxiliar a outra durante as atividades.

5.2 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

Na sequência dessa seção, serão apresentados os dados referentes ao conteúdo dança do questionário on-line que estão relacionados aos procedimentos metodológicos, às estratégias e dificuldades dos professores ao trabalhar a dança em suas aulas. O processo de análise dessas questões foi dividido em três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Durante a pré-análise foi realizada a organização do material, ou seja, das respostas obtidas pelos professores. Os dados foram transferidos de uma planilha do Excel para uma tabela no Word onde foi feita a codificação dos participantes e suas respectivas respostas. Por exemplo: o participante 01 recebeu as iniciais P01, P02 para o segundo participante e assim, sucessivamente, até o P18. Além deste processo, também foi realizada a leitura flutuante das respostas.

Na fase de Exploração do Material, foi realizado o processo de codificação. Os códigos³ foram criados na medida em que algo relevante era identificado na resposta. Para a organização dos códigos foram utilizadas as ferramentas “revisão” e “novo comentário” para auxiliar a visualização dos códigos emergentes ou fora do corpo do texto. Outra estratégia também utilizada foi a função “cor de realce³ do texto” para identificar tanto os diferentes tipos de códigos assim como os semelhantes. Essa estratégia textual está apresentada na Figura 2.

Figura 2 – Ilustração do processo de codificação das respostas dos participantes do estudo

The screenshot shows the Microsoft Word interface with the 'Revisão' (Review) tab selected. The 'Novo Comentário' (New Comment) and 'Revisão' (Review) options are circled in red. The main document content is titled 'CODIFICAÇÃO DA QUESTÃO D' and contains three paragraphs of text with highlighted segments and corresponding codes on the right margin.

Participant	Text	Code
P1	Mostrar vídeos no YouTube antes de fazer a prática, figura e desenhos, estímulos sonoros, atividades individuais e em grupos	P1.COD= MOSTRAR VÍDEOS P1.COD= FIGURAS E DESENHOS P1 = ESTÍMULOS SONOROS P1.COD= ATIVIDADES INDIVIDUAIS P1.COD= ATIVIDADES EM GRUPO
P2	Os alunos se sentem incluídos, participando ativamente das danças apresentadas	
P3	Quando ele não estava apto ou não se sentia confiante para realizar sozinho, algum colega sempre ajudava. E eu auxiliava com ideias, ou mesmo com a presença para incentivar	P3.COD= AJUDA DE COLEGAS P3.COD= PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR
P4	Ele realiza a aula de acordo com suas possibilidades, adaptamos as partes em que ele tem maior dificuldade, nunca tirando ele do meio não	P4.COD= ADAPTAÇÃO DA ATIVIDADE P4.COD= NÃO RETIRAR O ALUNO DA AULA

Fonte: a autora (2022).

³ O termo Código corresponde a uma unidade de análise tendo em vista que o processo de codificação permite a transformação do material selecionado (respostas dos participantes) em unidades de análise.

Os códigos emergentes foram agrupados de acordo com a incidência ou semelhança semântica e posteriormente relacionados em uma nova tabela no Word como é possível observar na Figura 3.

Figura 3 – Elaboração dos códigos dos temas referentes às respostas dos participantes do estudo.

CÓDIGOS	INCIDÊNCIA
Estímulos sensoriais	6
Atividades individuais	1
Atividades em grupo	4
Auxílio de colegas, tutores e professor	6
Adaptação de atividade	5
Não retirar o aluno da aula	1
Ouvir as necessidades do aluno	1
Utilizar as habilidades dominantes	1
Manter o aluno perto do professor	1
Imitação	1
Respeitar a limitação	1

Fonte: A autora (2022)

Para dar continuidade a fase da Exploração do Material, foi realizado na sequência a categorização dos códigos emergentes. Os três códigos com maior incidência ou semelhança semântica foram identificados. Cada código juntamente com suas respectivas respostas, foram organizados em uma tabela no Word. Para cada código identificado foi utilizada uma tabela separada. A fim de exemplificar este processo a figura 4 ilustra uma parte da tabela referente ao código auxílio.

Figura 4 – Ilustração do processo de categorização dos termos citados nas respostas dos participantes da pesquisa

CATEGORIZAÇÃO DO CÓDIGO AUXÍLIO	
RESPOSTAS	CATEGORIAS
P3= Quando ele não estava apto ou não se sentia confiante para realizar sozinho, algum colega sempre ajudava. E eu auxiliava com ideias, ou mesmo em a presença para incentivar	Auxílio dos alunos Auxílio da professora
P7= Incentivando a dançar com os membros superiores para os cadeirantes e os colegas movimentavam as cadeiras, na maioria das vezes contava com a ajuda dos alunos nas minhas aulas	Auxílio dos alunos
P8= Realizam movimentos junto com tutora ou com alguém que sintam confiança. Usando referências de cores, números ou gestos específicos que facilitem seu entendimento	Auxílio da tutora
P10= Estimulo o visual e coloco uma criança para auxiliar junto com a tutora.	Auxílio de aluno Auxílio de tutora

Fonte: A autora (2022).

Neste exemplo da Figura 4, as respostas que continham menção ao auxílio ou ajuda de alguém com o aluno deficiente foram agrupadas na coluna “respostas” e os códigos identificados na fase anterior foram categorizados e escritos ao lado de suas respectivas respostas, na coluna “categorias”. Para uma melhor visualização das categorias que emergiram foi utilizado a opção realce de texto na aba página inicial do *Word*. Esse processo foi realizado com todos os três códigos mais incidentes de todas as questões abertas do questionário.

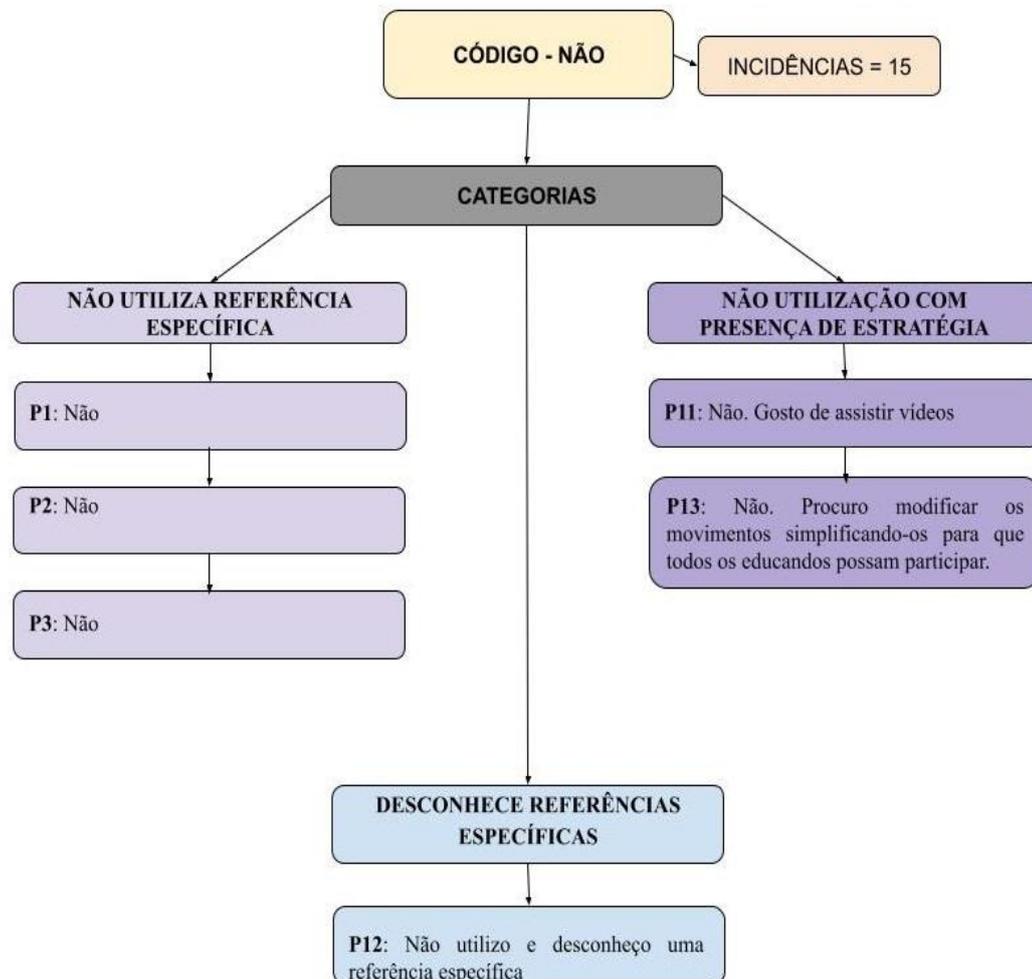
Posteriormente, na fase de tratamento dos resultados, os dados elencados proporcionaram as inferências e interpretação dos resultados bem como a busca pelo alcance dos objetivos previstos no início da investigação e abertura de novos questionamentos.

Feita a descrição dos procedimentos adotados, apresentamos os resultados da Análise de Conteúdo (AC) relacionados às questões sobre como o professor desenvolve o conteúdo da dança em suas aulas, assim como, as dificuldades enfrentadas e as estratégias utilizadas para facilitar a inclusão do aluno com deficiência em suas aulas de educação física.

Em relação ao planejamento do professor e as fontes de referências específicas sobre dança e deficiência utilizadas para o auxílio na construção das suas atividades (i.e., elementos da questão A do questionário *on-line*), foram identificados dois códigos. Entre eles, o que teve maior incidência ou semelhança semântica foi “não”.

Apresentamos na ilustração abaixo (Figura 5) a escolha do código, o número de incidências e as categorias com trechos de algumas respostas dos participantes da pesquisa que justificam o código escolhido.

Figura 5 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "não"



Fonte: A autora (2022).

Como é possível observar na Figura 5, o código “não” apresentou 15 incidências nas respostas dos participantes. A não utilização de referências específicas de dança para pessoas com deficiência tem destaque nesta questão. A partir do código “não”, três categorias foram elencadas.

A primeira categoria “não utiliza referência específica” refere-se aos docentes que apenas responderam de forma negativa à questão mencionada. A segunda categoria “não utilização com presença de estratégia” diz respeito a quem apresentou uma resposta negativa, mas complementou a informação descrevendo algo que utiliza ou realiza como uma forma de suprir a não utilização de referências da área. A terceira categoria “desconhece referências

específicas” refere-se aos participantes que além de não utilizar referências, assumem o desconhecimento delas.

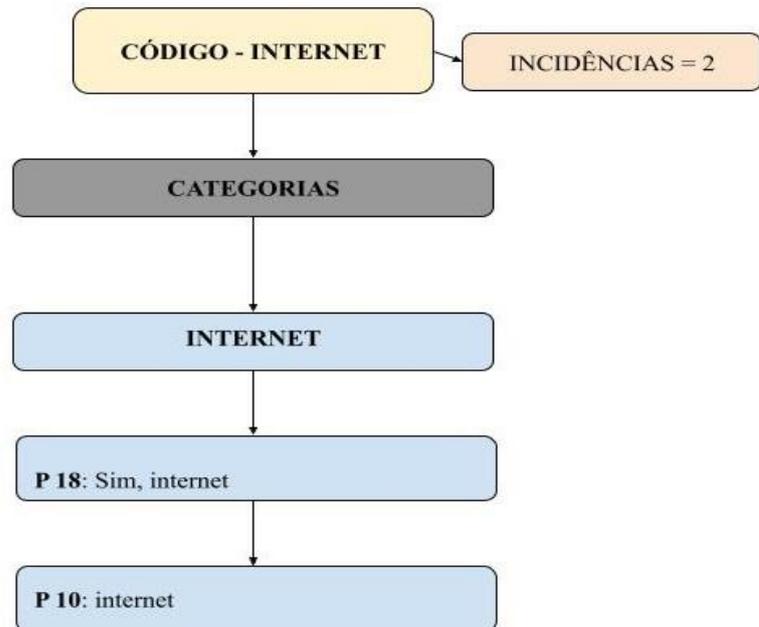
A falta de referências teóricas ou práticas relacionadas à dança para pessoa com deficiência é uma realidade. Esse resultado se alinha com Rossi (2014) que discursa sobre a escassez de propostas que envolvem a mediação da dança e pessoas com deficiência na área educacional. Isso pode justificar o grande número de respostas negativas nesta questão.

Através do levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa, foi possível observar que poucas referências abordam o conteúdo da dança para pessoas com deficiência na aula de Educação Física tanto no contexto de uma escola pública quanto de ensino regular. Essa situação pode levar a uma dificuldade de compreensão da prática da dança para este público.

Apesar desta fragilidade acadêmica, deve-se exaltar as referências já existentes sobre o assunto, pois mesmo não se enquadrando no contexto dos participantes investigados, são fontes confiáveis e proveitosas para se utilizar na prática pedagógica, como os trabalhos de Ferreira (2002), Cintra (2002), Paulino (2017) e Oliveira (2020).

A estratégia de escolha do segundo código é apresentada na Figura 6, abaixo. O segundo código diz respeito ao termo “internet”. Os professores participantes compreenderam que ela é uma fonte de referência. Atualmente essa é uma realidade. O acesso à internet possibilita a aproximação do sujeito com o conhecimento. Além de conhecimento sobre a dança, a internet também dispõe de sites especializados que podem proporcionar mais informações sobre as características de determinada deficiência, como aponta Tolocka (2006).

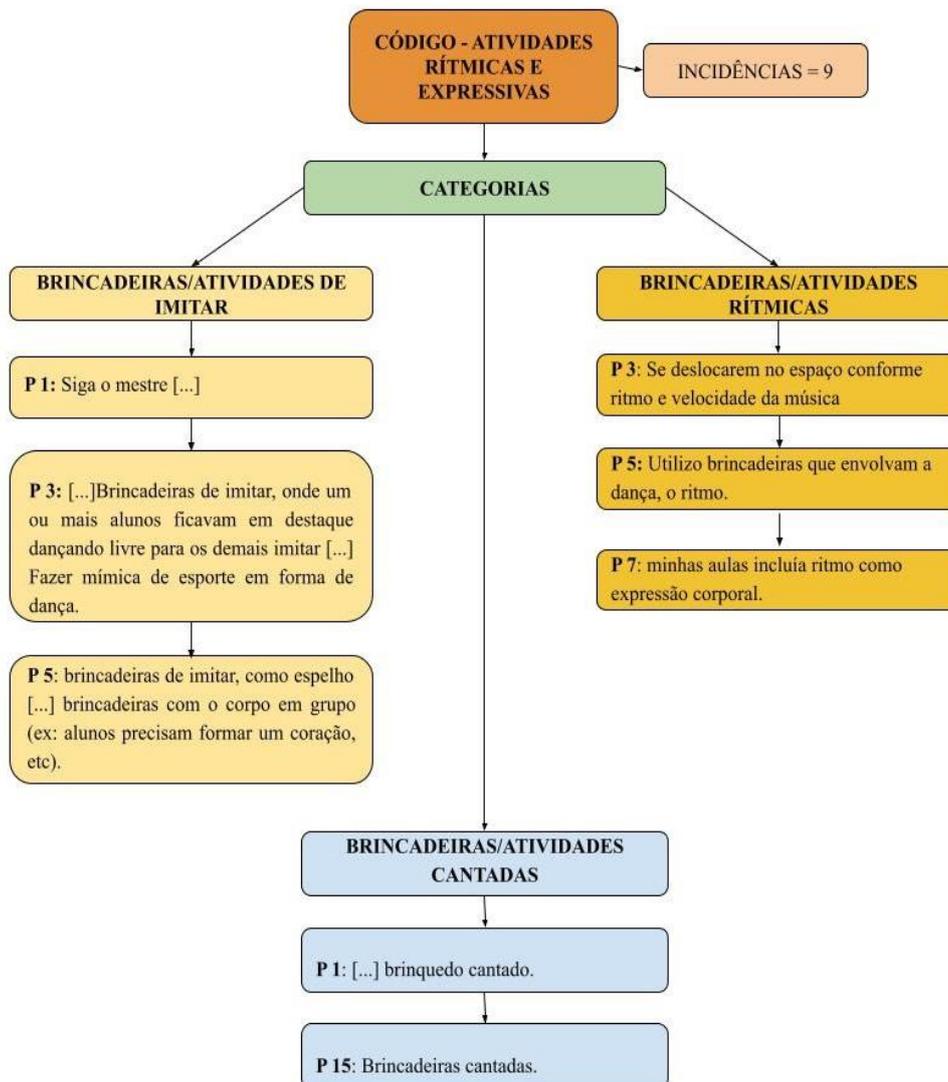
Figura 6 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "internet"



Fonte: A autora (2022).

Considerando a facilidade de acesso a esse instrumento informativo, pode-se afirmar que é baixo o número de professores que apontam a internet como uma fonte de referência. No caso dos nossos participantes, apenas dois respondentes indicaram essa ferramenta como fonte de informação. Ao associar os dados das duas categorias iniciais, sugere-se que a não utilização de referências específicas e o desconhecimento destas podem estar relacionadas a falta de interesse do docente, visto que a internet é um instrumento rico de busca, pesquisa, aprendizado e autoformação, um lugar onde boa parte das referências existentes sobre o assunto podem ser pesquisadas. Em relação às atividades realizadas pelos professores na aula de dança com alunos/as com deficiência (i.e., questão B do questionário *on-line*), a Figura 7 apresenta o primeiro código emergido desta questão e as categorias formadas, juntamente com exemplos de respostas

Figura 7 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "atividades rítmicas e expressivas"



Fonte: A autora (2022).

O código “atividades rítmicas e expressivas” teve um total de 9 incidências nas respostas dos participantes. A concepção deste código se deu na medida em que os participantes foram descrevendo os tipos de atividades desenvolvidas em suas aulas. Tais descrições vão de encontro com o conceito de atividades rítmicas e expressivas exposto por Ribeiro (2019) a qual a define como “manifestações culturais de diferentes ritmos, formas corporais, dinâmicas espaciais e significados expressivos específicos, como diferentes brinquedos cantados, os folguedos ou as parlendas.” (RIBEIRO, 2019, p. 30).

Tendo em vista este conceito e, feita a análise das respostas referentes ao código, formaram-se três categorias: “brincadeiras / atividades de imitar”, “brincadeiras / atividades rítmicas”, “brincadeiras / atividades cantadas”.

A primeira categoria, “brincadeiras / atividades de imitar” se refere às atividades ou brincadeiras que envolvem imitação, mímicas, reprodução de um movimento criado por outra pessoa, no caso, os próprios alunos ou professor, como foi possível observar nas respostas do P3, P5 e P18.

De acordo com as respostas obtidas, observou-se que a maioria dos professores tem a compreensão de que o aluno, ao criar um movimento ou um gesto para os outros imitarem, está se expressando corporalmente. Através da análise das respostas, principalmente dos exemplos de atividades citadas pelos professores, pode-se verificar também um padrão de atividades desenvolvidas. A maioria é composta por uma organização onde um aluno fica responsável por criar um gesto enquanto os outros reproduzem.

As atividades imitativas podem e devem ir além deste protótipo, com propostas mais abrangentes, com maior enfoque para a exploração do repertório corporal do aluno e ampliação do mesmo. Pois, como explica Ribeiro (2019, p. 125) “jogos de mímica também são um ótimo exercício para explorar e reconhecer os próprios recursos expressivos corporais.” Recursos estes que devem ser explorados a partir de diferentes propostas e intervenções.

A segunda categoria, “brincadeiras / atividades rítmicas” contempla atividades em que a presença da música e ritmo são evidenciadas bem como a exploração da expressão corporal. Nesta categoria foi perceptível a associação do ritmo/ música com a dança e movimentação.

O ritmo é considerado algo inerente a vida do homem, pois “trata-se de um fenômeno dinâmico presente em todo o universo e no organismo humano, com alternância harmônica de acentos, declives, se organizados em duração e intensidade.” (RIBEIRO, 2019, p. 117). A autora complementa que ele se “refere à capacidade do ser humano de compreender, organizar e interpretar estruturas temporais contidas na evolução de qualquer movimento.” (RIBEIRO, 2019, p. 117).

Considerando este resumido universo que constitui o ritmo, seria estranho se o mesmo não fosse constatado no trabalho dos professores investigados. A associação do ritmo com a música é algo considerado comum além de ser um rico instrumento de apoio para o professor. Na percepção dos professores participantes, a junção do ritmo e música tem como resultado a dança.

Por último, a evidência de brincadeiras / atividades cantadas tornou possível a criação da categoria. Através da descrição dos professores, essas atividades são providas de música que, além de serem reproduzidas em dispositivos eletrônicos, também são cantadas e acompanhadas de movimento corporal. Essas atividades também estão conectadas a expressões populares como cirandas e cantigas de roda.

Esses resultados vão de encontro com os Referenciais Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, aprovado no ano de 2019 e publicado em 2020. O referido documento, no que tange ao componente curricular da Educação Física, destaca como objeto de conhecimento no primeiro ciclo (1º, 2º e 3º ano) as Danças no contexto comunitário e regional e propõe como habilidades a vivência de brincadeiras imitativas e expressivas, a experimentação de brinquedos cantados e brincadeiras com os movimentos do corpo. Essas propostas estão visíveis na descrição das respostas dos professores.

Ao fazer uma associação entre as respostas obtidas e as categorias criadas com o documento disponibilizado pela SME pode-se afirmar que os professores estão seguindo as orientações propostas. Contudo, fica o questionamento: essas propostas ampliam ou limitam as possibilidades de trabalhar a dança de uma forma inclusiva? Ressalta-se que o documento em questão, não apresenta orientações sobre o trabalho para alunos/as com deficiência dentro do componente curricular da Educação Física.

Sendo assim, compreende-se que o código emergido juntamente com as categorias evidenciadas retratam as atividades que os professores consideram possíveis de serem aplicadas para cumprir com os objetivos do conteúdo dança e também para a inclusão dos alunos/as com deficiência. Na sequência das análises da questão, o segundo código mais emergente foi “coreografias” com 6 incidências nas respostas dos participantes. Os dados estão ilustrados na figura 8.

Figura 8 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "coreografias"



O exposto na figura 8 retrata um outro modo dos professores trabalharem o conteúdo dança em suas aulas: a coreografia. Este código teve seis incidências e se dividiu em duas categorias. A primeira é “coreografias em grupo”, que diz respeito a um trabalho de dança de forma coletiva, onde uma junção de movimentos popularmente conhecidos como “passos de dança” é pré-determinada e realizada em uma sequência com início, meio e fim, acompanhados de uma música.

A segunda categoria foi a “coreografia com auxílio de vídeos” onde ficou evidenciada a utilização de recursos audiovisuais para a realização das aulas como o exemplo de respostas dos participantes P1 e P5. A utilização de vídeos pode ser um caminho viável e uma ferramenta interessante, principalmente para o professor que apresenta dificuldades de trabalhar a dança. Contudo, isso pode se tornar algo confortável no sentido de ter uma aula pronta a disposição, ocasionando uma terceirização do trabalho do professor para um dispositivo ou recurso eletrônico. Muitas vezes a falta de conhecimento em dança ou disposição para tal acaba fazendo com que o professor utilize destes recursos com um fim em si mesmo.

Nas duas categorias foi evidenciado o termo “coreografia”. Faz parte do imaginário social relacionar a dança à passos de dança ou coreografias e esse cenário se repete na prática pedagógica. O trabalho coreográfico também é importante, mas requer alguns cuidados, principalmente na presença do aluno com deficiência.

De acordo com Tolocka (2006, p. 45) “o processo de ensino e aprendizagem na dança deve levar em consideração as diferenças existentes entre as pessoas” e na presença de alunos com deficiência “é necessário que se leve em consideração que o movimento executado por elas possui formas distintas de organização e coordenação”.

Nesse sentido, o professor deve levar em consideração que cada aluno, sobretudo o aluno com deficiência, vai receber e compreender a informação motora de um jeito e, sobretudo, ter uma resposta diferente. Outro fator importante a se considerar é que quando o professor constrói uma coreografia ele a faz a partir das suas experiências motoras com a intenção de que os alunos cumpram os movimentos criados, ou ainda, reproduzam o que é exposto em vídeos.

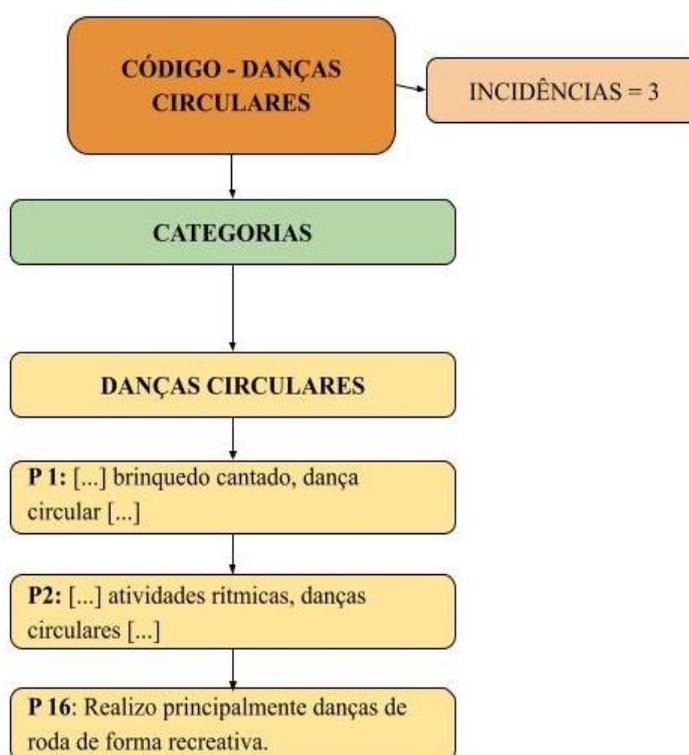
Gaio e Rocha (2021, p. 84) fazem uma consideração importante em relação a coreografia ao defender que ela, enquanto dança, “precisa nascer de um processo dialógico, entre alunos(as) e professor(a), pensada, construída e vivenciada em sala de aula [...]” ou seja, fazer parte de um processo de construção conjunta e ser um produto final deste caminho.

Sendo assim, as categorias evidenciadas mais a exposição do ponto de vista de Tolocka (2006) e Gaio e Rocha (2021) deixam em aberto alguns questionamentos: as coreografias

utilizadas pelos professores são criadas por eles? É levado em consideração a participação do aluno nesta criação? Qual o teor didático e pedagógico dos vídeos utilizados? Eles permitem uma reflexão sobre a dança? A escolha dos vídeos leva em consideração as diferenças da turma e as necessidades do aluno com deficiência? A coreografia faz parte de um produto final ou tem um fim em si mesma?

Na sequência, o exposto na figura 9 ilustra os achados do código “Danças circulares” a qual teve 3 incidências de respostas entre os participantes.

Figura 9 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "danças circulares"



Fonte: A autora (2022).

O código “Danças circulares” representa outro grupo de atividades realizadas pelos professores as quais são utilizadas na presença de alunos/as com deficiência. Este código teve apenas uma categoria que leva o mesmo nome. Essas atividades são realizadas em roda e de forma recreativa como pode-se observar na resposta do participante P16.

Os professores encontram nas danças circulares um caminho para trabalhar a dança com seus alunos com deficiência, assim como exposto no estudo de Romão (2011). O autor, ao aplicar a dança circular para pessoas com deficiência visual, relata que essa atividade contribui para a ampliação da percepção do corpo e do espaço, para a valorização de si e do outro. Essa valorização também é reconhecida por Andrada e Souza (2015). As autoras ainda destacam que

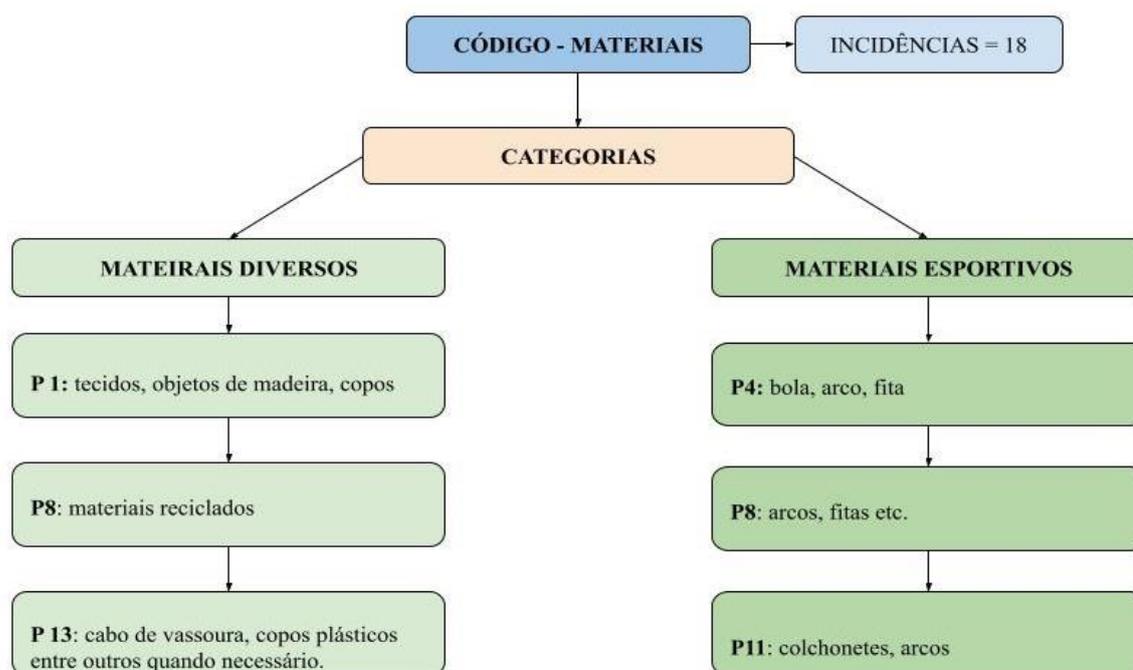
a dança circular também proporciona a interação, inclusão, respeito à diversidade e propicia a cooperação.

Tendo em vista tais características, Romão (2011) complementa ao relatar sobre ato de dar as mãos durante esse tipo de atividade. Ato que exprime afeto, acolhimento e confiança. Elementos fundamentais para uma educação sensível não somente para os alunos com deficiência, mas para todos.

A dança circular também pode ter relação com as brincadeiras de roda e brinquedos cantados, identificadas no código “atividades rítmicas e expressivas”. Considerando a falta de formação continuada e específica dos profissionais e o baixo número que professores que utilizam a pesquisa na internet, cria-se esta inferência. Ou seja, o professor pode considerar uma brincadeira cantada e de roda como uma dança circular.

A questão seguinte (i.e., questão C do questionário *on-line*) buscou investigar quais os materiais ou recursos didáticos o professor utiliza em suas aulas de dança. Desse modo, a Figura 10 apresenta o primeiro código emergido na análise desta questão.

Figura 10 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "materiais"



Fonte: A autora (2022).

Com 18 incidências nas respostas dos participantes, o código “materiais” se refere aos diversos objetos ou recursos físicos utilizados pelos professores em suas aulas de dança. Emergiram a partir deste código duas categorias: a primeira categoria, “materiais diversos”, que

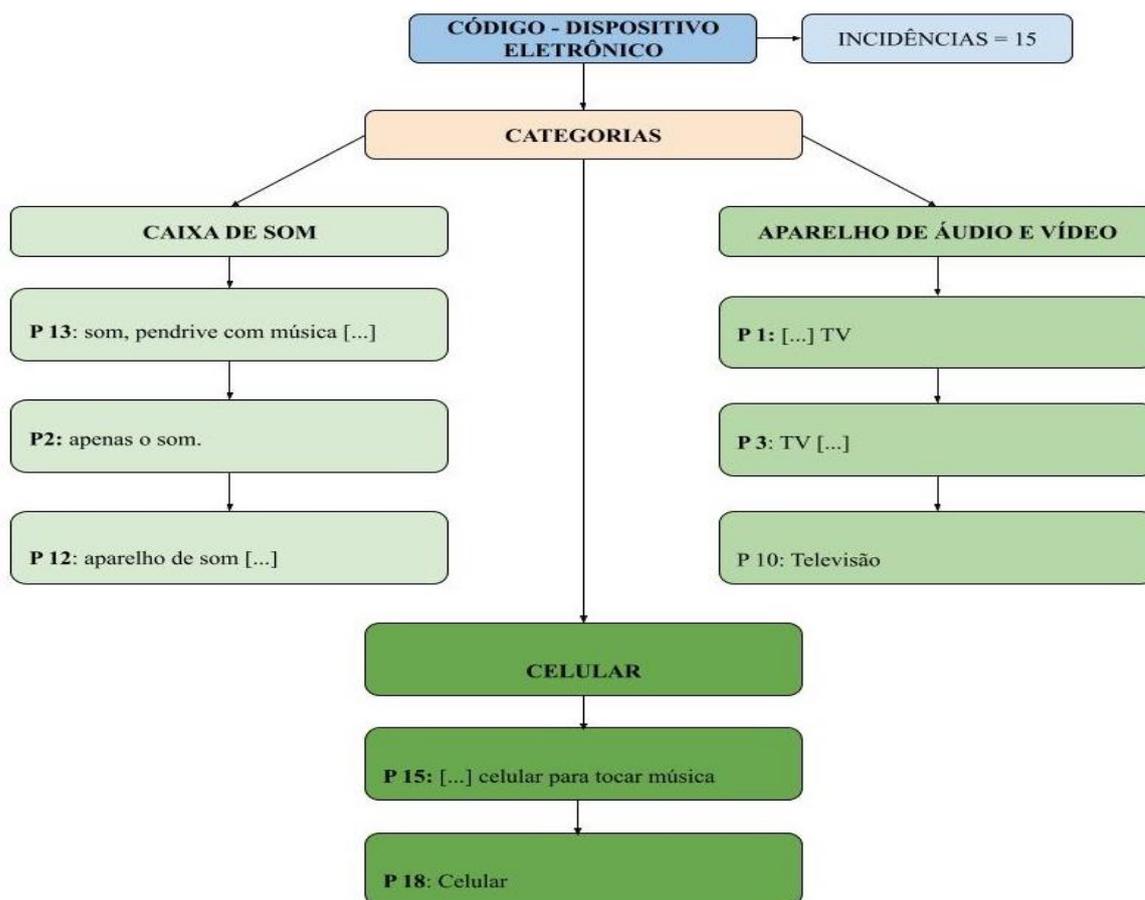
está relacionada a recursos lúdicos ou alternativos, utilizados para auxiliar, complementar e facilitar o ensino das atividades referentes a dança, como pode ser observado na resposta do P13, por exemplo. A segunda categoria é “materiais esportivos” criada a partir da descrição dos professores sobre a utilização de recursos do cotidiano da prática esportiva ou recursos mais comuns nas aulas de Educação Física, conforme o exemplo do participante P4 exposto na figura 10.

Notou-se que os professores buscaram recursos tanto alternativos quanto os que já estão habituados a utilizar em outros conteúdos para agregar em suas aulas de dança. Entre os recursos alternativos, evidenciou-se os tecidos, objetos de madeira, copos, cabo de vassoura entre outros. Entre os materiais esportivos estão os cones, arcos ou bambolês, fitas, bolas e colchonetes. Aparentemente, esses são os recursos que mais agregam e auxiliam a prática pedagógica no trabalho com a dança.

O corpo por si só já é um maior instrumento de trabalho da dança, contudo a inclusão de diversos materiais pode ampliar o repertório motor do aluno através de estímulos e referências que estes objetos podem propor. Uma bola pode sugerir movimentos rotacionais, circulares, rolamentos, por exemplo. A manipulação de uma fita pode auxiliar na ampliação da mobilidade das articulações dos membros superiores, sugerir movimentos ondulados e leves e as cores podem contribuir com propostas lúdicas, entre outras possibilidades.

O segundo código evidenciado na questão referente aos materiais utilizados foi “dispositivos eletrônicos”, com 15 incidências nas respostas dos participantes. Os dados são apresentados na figura 11.

Figura 11 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "dispositivo eletrônico"



Fonte: A autora (2022).

A partir deste código, formaram-se 3 categorias. A primeira categoria foi “caixa de som”, com destaque entre as respostas justamente pela associação da dança com a música. Sendo assim, a caixa de som remete a um objeto essencial para a aula de dança na perspectiva dos professores participantes.

A segunda categoria foi nomeada como “aparelho de áudio e vídeo” o qual se refere a utilização de televisão. Este material emite tanto som quanto imagem, o que pode ser uma boa estratégia de apoio para o professor bem como para a compreensão de elementos da dança e referência visual das propostas de aula.

A terceira e última categoria é “celular”, outro dispositivo eletrônico, mas que ganhou uma categoria diferenciada por ser utilizado como meio para conectar uma música e transmiti-la na caixa de som.

Em relação a utilização de recursos eletrônicos ou tecnológicos Moura *et al.* (2020, p. 50) argumentam que:

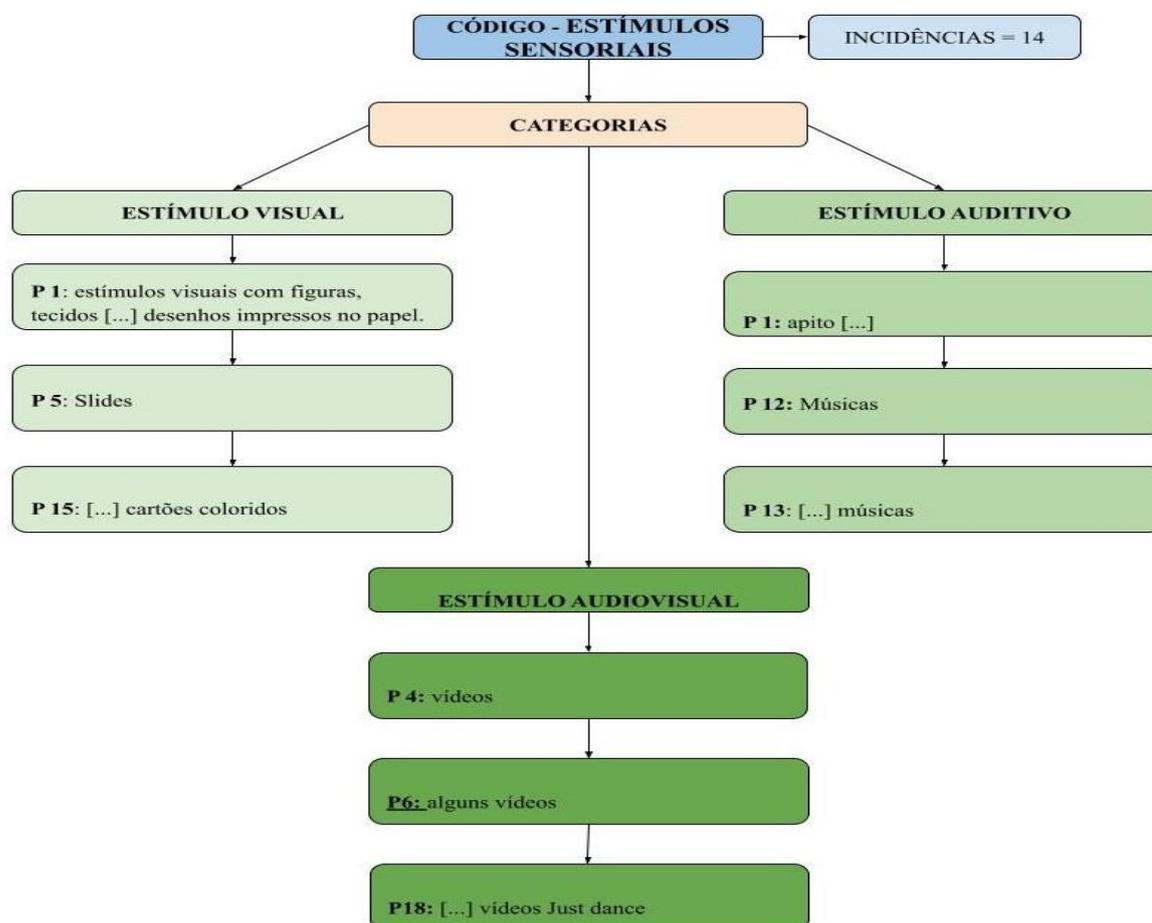
os vídeos, simuladores, páginas das redes sociais ou aplicativos de smartphones com funções diversas são outras opções de aprofundamento sobre a dança. Além disso, a

facilidade do acesso pode ajudar os estudantes a conhecerem curiosidades e nuances de cada tipo de dança. Outra questão é a reflexão sobre a influência da mídia sobre a dança. É necessário que os estudantes possam interagir com essa exposição de forma crítica e reflexiva.

Observamos nas respostas que os participantes utilizam de recursos eletrônicos ou tecnológicos como meio de reprodução da música ou demonstração visual das propostas de suas aulas. Não foi possível identificar o uso desses materiais para fins reflexivos e pedagógicos como apontado por Moura *et al.* (2020). Contudo, o que mais se sobressaiu nas respostas que geraram este código foi a utilização da caixa de som pelo fato de, na perspectiva dos professores, a música estar estreitamente ligada com o trabalho da dança.

O terceiro código emergente nesta questão foi “estímulos sensoriais”, que teve 14 incidências nas respostas dos participantes e que gerou 3 categorias. Os dados das respostas estão apresentados na Figura 12.

Figura 12 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "estímulos sensoriais"



A divisão das categorias se deu pela classificação do tipo de estímulo. Sendo assim, obtivemos as seguintes categorias: “estímulo visual”, “estímulo auditivo” e “estímulo audiovisual”.

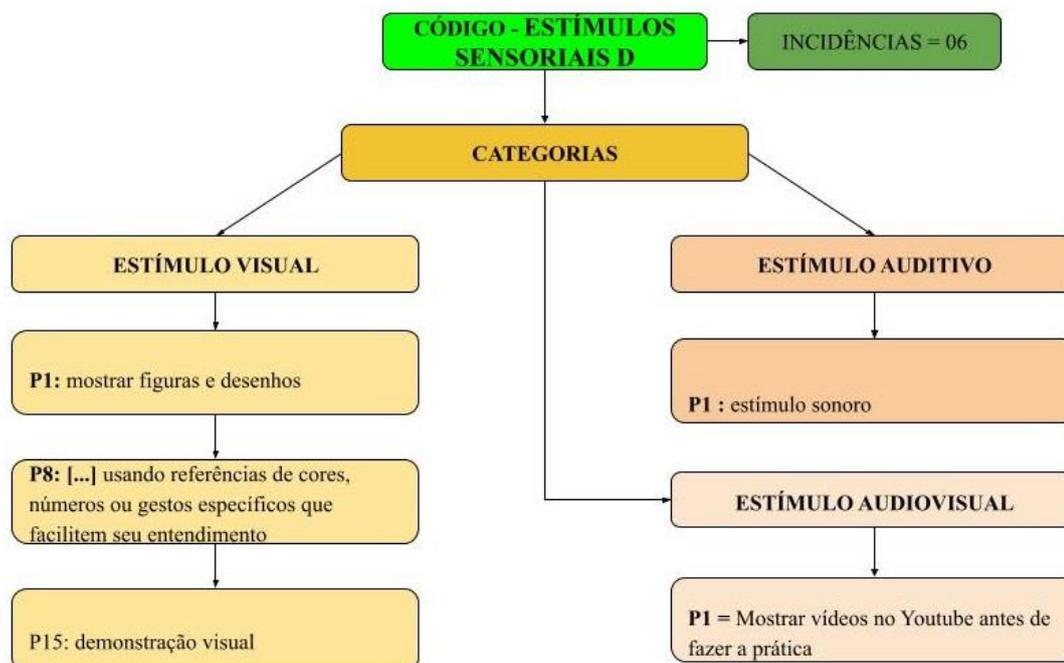
A primeira categoria corresponde à utilização de objetos que possibilitam uma referência visual como, por exemplo, a resposta do participante P1 que, conseqüentemente, espera-se a criação do movimento. A segunda categoria diz respeito ao ouvir, ou seja, “estímulos auditivos”. Essa categoria também pode ter associação com a música, mas também com outros tipos de sons como o apito, exemplo dado pelo participante P1. Os estímulos sonoros geralmente sinalizam o início, o meio e o fim de uma seqüência de movimento, além de também sugerir o tipo de movimento (i.e., como músicas que falam comandos corporais), determinar o ritmo da tarefa, despertar emoções através de sons diversos, entre outras funções.

A terceira categoria, denominada “estímulo audiovisual”, foi formada a partir da junção dos dois estímulos citados anteriormente, como a utilização de vídeos que estimula tanto a questão visual quanto a auditiva simultaneamente e também proporcionam a compreensão e referência de movimento para a dança como o exemplo do participante P18.

Entretanto, os estímulos mais evidenciados foram os auditivos e os audiovisuais. Este achado converge com as respostas do código anterior referente aos materiais utilizados, onde os professores, de forma quase unânime, apontaram a utilização do aparelho de som e de aparelhos audiovisuais.

No que tange às estratégias utilizadas pelos professores para se atingir os objetivos de incluir o aluno com deficiência na aula de dança (i.e., questão D do questionário), foi possível, através das análises, a visualização de 11 códigos. Os três códigos mais incidentes serão apresentados a seguir. A Figura 13 apresenta o primeiro código emergido e suas categorias.

Figura 13 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "estímulos sensoriais"



Fonte: A autora (2022).

O código em questão apresentou 6 incidências nas respostas dos participantes, o qual se assemelha com o último código da questão anterior, que se referia a utilização de materiais e recursos didáticos. A categoria “estímulo visual” obteve destaque em virtude do maior número de respostas. Este estímulo está relacionado a apresentação de desenhos, figuras, cores e movimentos com o objetivo de facilitar, para o aluno, a compreensão do movimento.

Na sequência, o código “estímulo auditivo” também se apresentou através da emissão de diversos tipos de sons, assim como o código “estímulo audiovisual” que novamente agrega o visual e auditivo na mesma estratégia.

As respostas obtidas pelos participantes da pesquisa vão de encontro com o trabalho de Tolocka (2006). A autora cita diferentes formas de transmitir instruções de movimentos e também de facilitar a compreensão dos alunos. Seus estudos apontam que “a maioria dos professores de dança utiliza-se apenas de duas vias de informação que o corpo possui: a visão e a audição.” (TOLOCKA, 2006, p. 44). Fato claramente evidenciado nas respostas dos professores participantes.

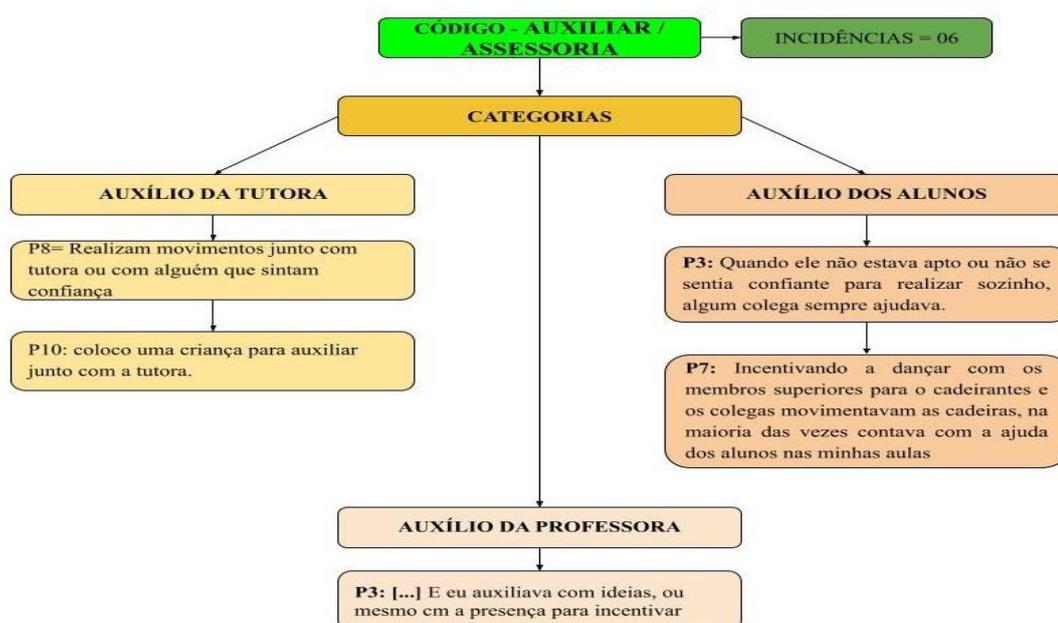
Os estímulos sensoriais podem ser uma boa estratégia para a inclusão e cumprimento dos objetivos da aula. Um exemplo é a utilização deste estímulo na presença de alunos/as com

deficiência auditiva que vão precisar da disponibilização de referências visuais ou percepção do ritmo via vibrações. As vibrações são perceptíveis através da pele, como por exemplo, com os pés no chão. Assim como o aluno com deficiência visual, por exemplo, vai necessitar do tato, do contato e do estímulo sonoro para realizar as tarefas.

A utilização de diversos estímulos sensoriais é apresentada nos estudos de Gaio e Rocha (2021). Ambos defendem a educação dos sentidos, pelos quais todos podem “experimentar a existência corpórea por meio da dança, explorando mais que a visão, indo além, deixando fluir os movimentos por percepções diversas, pela audição, pelo tato e até mesmo pelas sensações advindas do olfato.”

Tolocka (2006) complementa os achados nas respostas dos participantes do nosso estudo ao evidenciar que, além das duas vias de informação mais utilizadas pelos professores, outras vias sensoriais podem ser exploradas e passíveis de proporcionar a compreensão das propostas de movimento, entre elas o olfato, a gustação, tato, temperatura e pressão. Esses estímulos não foram evidenciados nas respostas dos participantes do nosso estudo. Abaixo, a Figura 14 apresenta o segundo código da questão.

Figura 14 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código “auxiliar / assessoria”



Fonte: A autora (2022).

Outra estratégia citada pelos participantes foi o ato de ajudar, ou seja, durante as aulas os alunos com deficiência contam com o auxílio de tutores, de colegas e do próprio professor. A partir deste código, três categorias foram elaboradas.

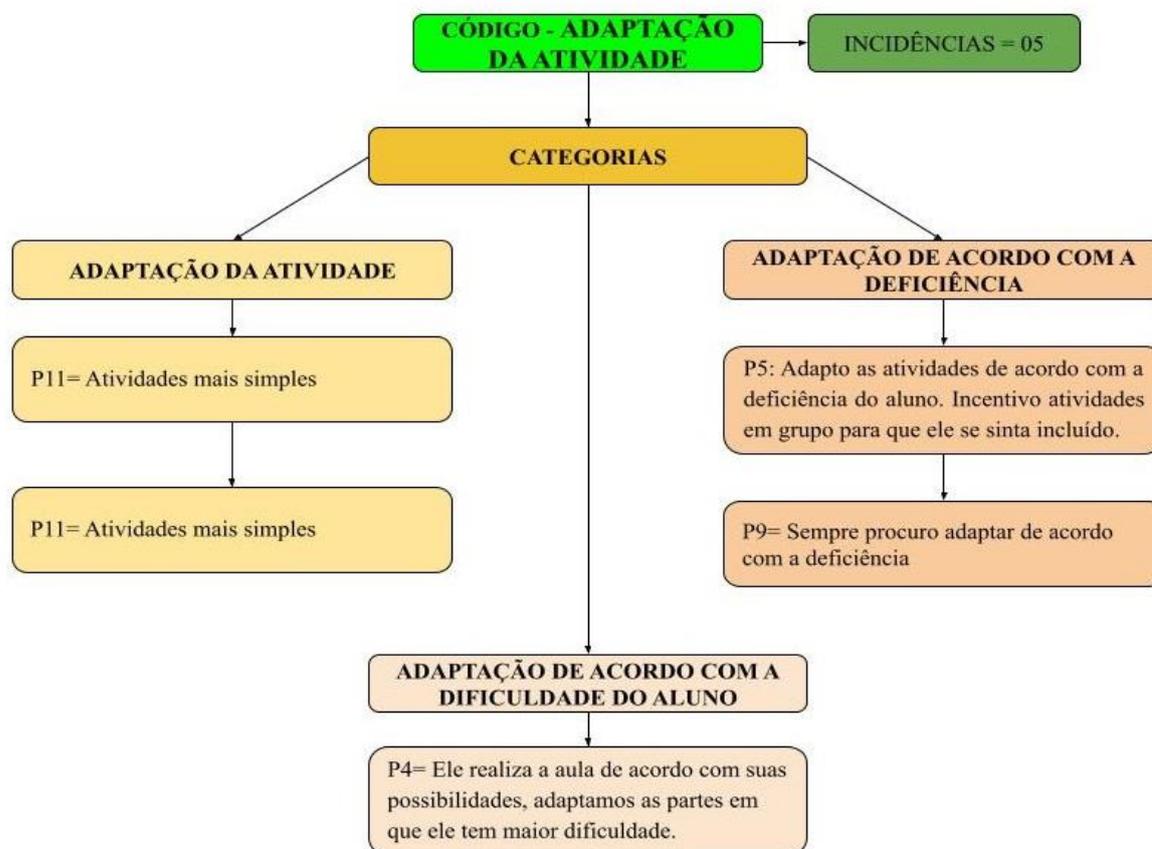
A primeira categoria, “auxílio da tutora”, foi criada através das respostas dos participantes P8 e P10, exemplificado na Figura 14. A tutora tem a função de acompanhar o aluno e auxiliá-lo em suas necessidades pedagógicas. Observa-se que dos 18 participantes, apenas 2 citaram a presença e o auxílio deste profissional. Essa informação nos indica uma possível ausência deste no espaço escolar durante as aulas de Educação Física.

A segunda categoria, “auxílio dos alunos”, diz respeito à disponibilidade de um aluno sem deficiência ajudar o aluno com deficiência. Nesta questão averiguamos que dos 18 participantes, 6 declararam usar esta estratégia. Entretanto, quando estes foram questionados sobre as estratégias realizadas para a inclusão nas aulas de Educação Física de um modo geral, ou seja, sem a especificação do conteúdo dança, 14 professores responderam utilizar a tutoria por pares.

A terceira e última categoria deste código foi “auxílio da professora” identificada nas palavras da participante P3, conforme o exemplificado na figura 13. A ajuda do profissional foi identificada apenas em uma resposta.

O último código referente a estratégias foi nomeado como “adaptação da atividade” com 5 incidências de respostas dos participantes. A partir desse código três categorias foram criadas: “adaptação de acordo com a dificuldade do aluno”, “adaptação de acordo com a deficiência” e “adaptação da atividade”.

Figura 15 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código "adaptação da atividade"



Fonte: A autora (2022)

As adaptações durante as aulas de educação física podem acontecer de diversas maneiras e, muitas vezes, estão relacionadas a dificuldade que o aluno apresenta, ou seja, em alguns momentos ele pode apresentar uma determinada necessidade e em outros momentos ou propostas não precisar, como apresentado no exemplo da resposta do participante P4 na figura 15.

A segunda categoria evidenciada foi “adaptação de acordo com a deficiência”, ou seja, as estratégias são realizadas partindo do tipo de deficiência que o aluno apresenta. Algumas deficiências exigem maiores recursos ou ajustes de materiais e regras e, às vezes, até manter um padrão de adaptação.

Por último, a categoria “adaptação de atividade” que corresponde a modificação da proposta prática, seja tornando-a mais simples ou com ajuste de material. Um exemplo na área da dança, na presença de um aluno com deficiência física que utiliza cadeira de rodas, é propor a exploração de movimentos com os membros superiores ou ainda utilizar a exploração do

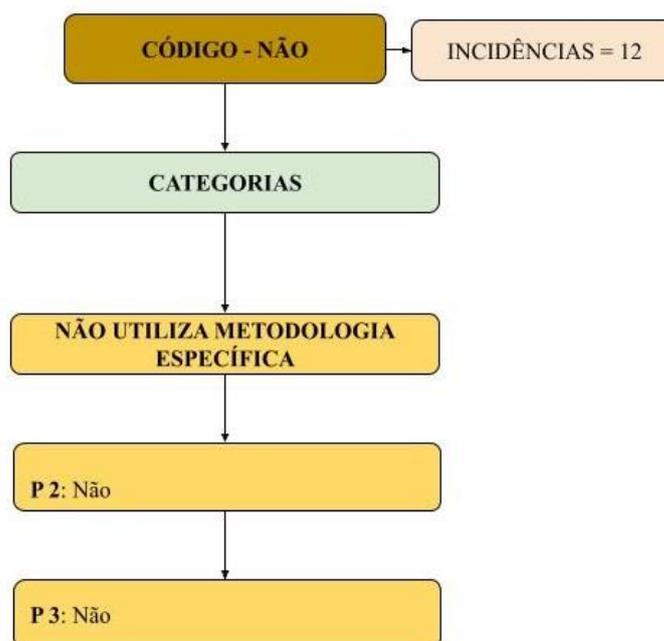
corpo no nível mais baixo, ou seja, no chão. Essa é considerada uma proposta extremamente interessante que expande a consciência corporal de todos os envolvidos na atividade.

Vale ressaltar que as estratégias não são uma receita pronta. Elas podem eventualmente seguir um padrão assim como também podem mudar constantemente de acordo com a demanda de cada professor. Cada aluno é único e suas necessidades e singularidades também. Em outras palavras, uma estratégia feita para um aluno “x” com deficiência visual pode não ser ideal para o aluno “y” com a mesma deficiência.

Contudo, pudemos constatar que para o grupo de professores da nossa pesquisa as estratégias mais utilizadas foram a utilização de estímulos sensoriais, auxílio de colegas e tutoras e adaptação de atividades.

No que diz respeito a análise sobre a possível utilização de metodologias específicas do conteúdo da dança (i.e., questão E do questionário *on-line*) verificamos um total de 6 códigos. Os 3 códigos mais incidentes foram: “não”, “dança criativa” e “dança improvisação”. O código “não” apresentou 12 incidências nas respostas dos participantes e deu origem à categoria representada na Figura 16.

Figura 16 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código “não”



Fonte: A autora (2022).

A categoria deste código recebeu o nome de “não utiliza metodologia específica” o que representa os professores que responderam apenas de forma negativa, sem nenhum tipo de

justificativa ou considerações sobre a resposta. Esse tipo de afirmação negativa não deixa de ser uma resposta com significados. Em cima desta expressão, geram-se questionamentos, tais como: quais os motivos para não utilizar metodologia específica? A partir das respostas obtidas, podemos afirmar que a maioria dos participantes da nossa pesquisa reconheceu o desconhecimento de metodologias específicas do conteúdo dança para a pessoa com deficiência, assim como, também podem desconhecer as sistematizações gerais de ensino desse conteúdo.

A questão metodológica tem relação com estilos de dança como dança criativa, dança contemporânea, balé clássico entre outras e, de acordo com a apresentação da formação continuada destes professores (i.e., dados apontados no quadro 01) nenhum deles possuem especialização na área da dança. A ausência desse tipo de formação pode ajudar a justificar o desconhecimento com as singularidades do conteúdo da dança e, conseqüentemente, a não utilização de metodologias específicas.

O segundo código identificado nessa categoria foi a “dança criativa” cuja nomenclatura o mesmo nome, conforme apresentado na figura 17.

Figura 17 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código “dança criativa”



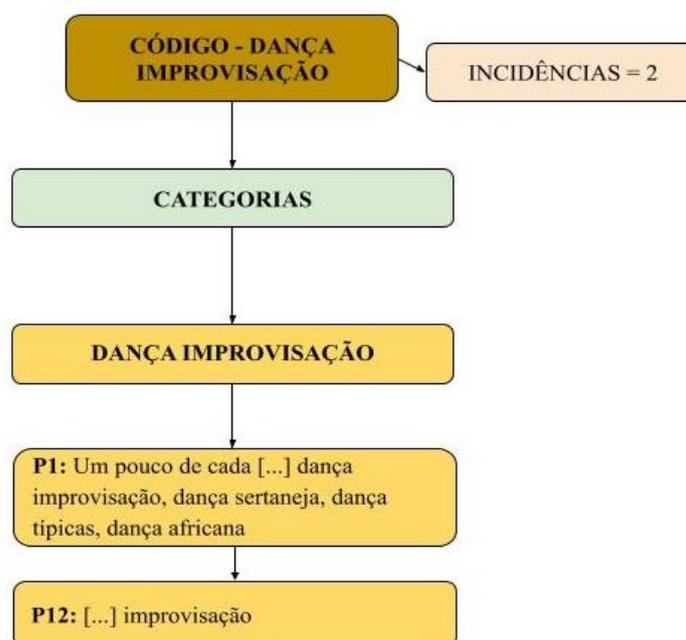
Fonte: A autora (2022).

O código “dança criativa” teve 2 incidências nas respostas dos participantes. A dança criativa é considerada uma metodologia de dança que tem como base os estudos de Rudolf Von

Laban que dedicou sua vida para estudos de análise de movimentos. Laban, assim chamado no mundo da dança, com sua sistematização do conhecimento, abriu as portas para propostas voltada à ludicidade, criatividade e educação. Ele também é conhecido como o precursor da dança educativa, dança educativa moderna ou ainda dança criativa.

Contudo, não se pode garantir que os professores que a utilizam possuem conhecimentos conceituais a respeito dela e nem como ela é sistematizada por estes professores dentro do contexto da Educação Física para o aluno com deficiência. Os participantes apenas citaram a dança criativa em suas respostas, como por exemplo o participante P7 ou assumiram tentar desenvolver um trabalho através dela, como o exemplo do participante P12, conforme descrito na Figura 18.

Figura 18 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código “dança improvisação”



Fonte: A autora (2022).

Observa-se que o código “dança improvisação” teve apenas duas incidências nas respostas dos participantes. Os professores, ao serem questionados sobre a formação continuada na parte inicial do questionário, não apontaram ter conhecimentos em áreas da dança, não descreveram encaminhamentos metodológicos a respeito da “dança improvisação” e ainda externaram a dificuldade de trabalhar com esse conteúdo não apenas para a pessoa com deficiência, mas também para todos os outros alunos/as.

A partir dessas informações, sugerimos que a utilização da dança improvisação pode não estar sendo empregada de forma condizente com a sua sistematização real. O termo improvisação também pode ser um atrativo ao professor por induzir um trabalho aparentemente mais fácil.

De acordo com Moura *et al.* (2020) a metodologia da improvisação é considerada um meio para explorar as situações do cotidiano através do movimento, bem como incentivar a expressão corporal e a criatividade. Ela exige por parte do profissional um trabalho aprofundado de conscientização corporal, espacial e conexão do mundo interno com o externo, além de conhecimento sobre as diversas estratégias para conduzir a improvisação dos movimentos de seus alunos/as.

A dança improvisação é uma metodologia de ensino a qual contém uma sistematização a ser empregada. O profissional necessita de um processo formativo para compreender e diferenciar o que é improvisar de uma forma sistemática, ou seja, com estímulos e orientação, o que resulta em movimentos carregados de significados do que é um improvisar por improvisar, em outras palavras, movimentação livre sem uma condução e objetivo para tal.

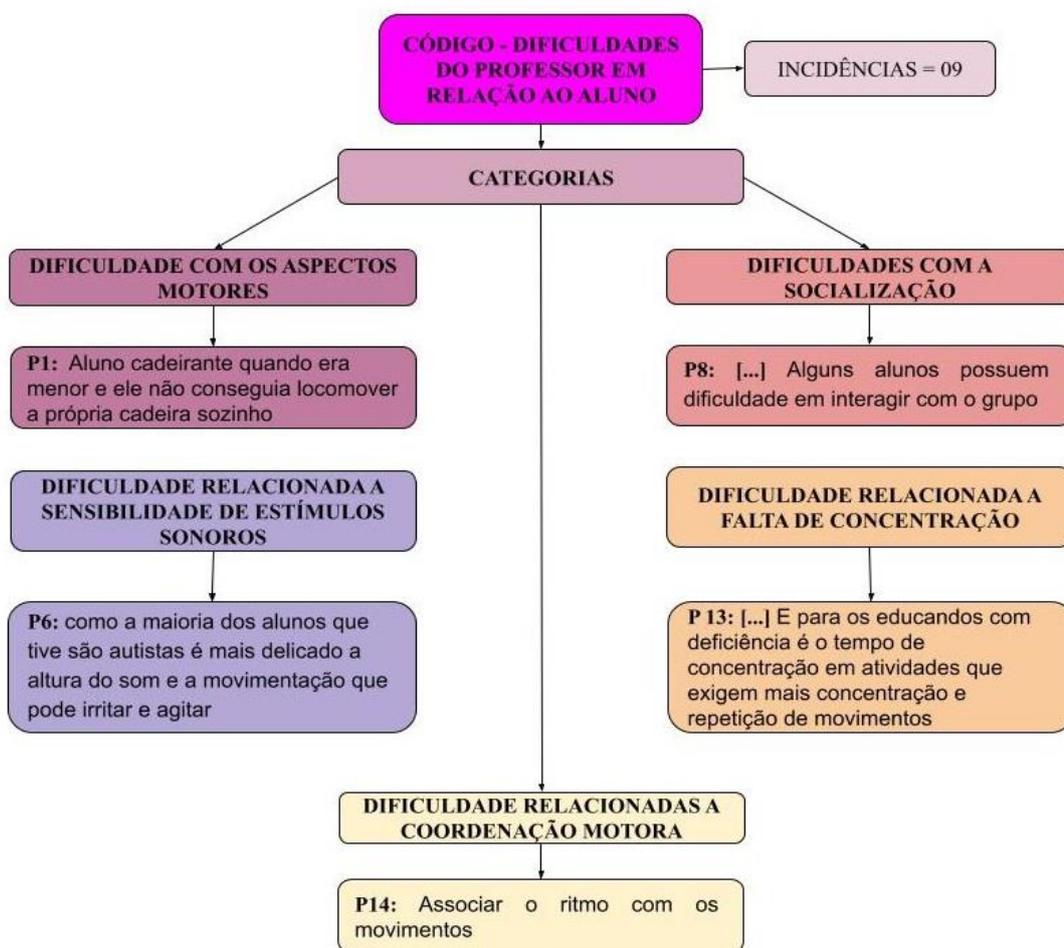
Nesse sentido, Tadra *et al.* (2009) enfatizam a importância de considerar alguns aspectos ao propor um trabalho de dança improvisação, entre eles a observação do conteúdo com a realidade do aluno, a escolha de estratégias e recursos que facilitem os objetivos da aula, além de levar em consideração as características da turma, relacionar o conteúdo com a realidade das crianças e estabelecer critérios de avaliação.

Diante destas considerações feitas pelo autor supracitado, torna-se compreensível que improvisar não é apenas o ato de ligar uma música e emitir o comando: “dancem”. A improvisação surge de estímulos, de situações combinadas que induzem a criança a se movimentar e criar seus movimentos fora de um padrão determinado.

Apesar de poucos professores participantes terem citado a dança improvisação, deve-se reconhecer o esforço dos participantes em buscar alicerces nesta metodologia que pode ser mais bem explorada nas aulas de Educação Física, sobretudo, para pessoas com deficiência, desde que seja de forma organizada.

Por fim, apresentamos as respostas e análise da última questão referente às dificuldades percebidas pelo professor ao abordar o conteúdo dança para alunos/as com deficiência. As respostas obtidas geraram um total de 13 códigos sendo os com maiores incidências nas respostas dos participantes: “dificuldades do professor em relação ao aluno”, “formação e conhecimento sobre dança”, “dificuldades pedagógicas e metodológicas”. A Figura 19 representa o detalhamento das incidências do primeiro código.

Figura 19 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código “dificuldades do professor em relação ao aluno”



Fonte: A autora (2022).

O código apresentado na figura 19 teve 9 incidências nas respostas dos participantes e expõem as dificuldades que o professor apresentou em relação ao aluno com deficiência. A partir das respostas 5 categorias foram geradas.

A primeira categoria representa a dificuldade com os aspectos motores, ou seja, o professor diante de um aluno com deficiência física destacou a limitação da locomoção do aluno. Embora 14 participantes da nossa pesquisa tenham respondido já ter trabalhado com pessoas com deficiência física, apenas um professor citou ter passado dificuldade em relação aos aspectos motores e de locomoção em suas aulas de dança.

O relato das dificuldades com a socialização foi o que gerou a segunda categoria. Os professores que destacaram esta dificuldade tiveram experiência com alunos/as com deficiência intelectual e autistas. Partindo da exposição dos participantes, inferimos que estes/as alunos/as entram em conflito quando necessitam interagir e se expor através do corpo.

Moura *et al.* (2020) esclarecem a importância de compreender “o espaço escolar como um meio onde há uma diversidade de comportamentos e expectativas”, ou seja, cada aluno vai emitir um comportamento para uma determinada proposta e é preciso reconhecer que nem todos gostam de dançar. A dificuldade em se expor pode estar relacionado a timidez, fator evidenciado por Oliveira (2020) ao investigar a dança para pessoas com deficiência intelectual. Moura *et al.* (2020, p. 34) explicam que “isso se deve, na maior parte das vezes ao fato de não conseguir alcançar os padrões corporais preestabelecidos, além do medo de não ser aceito ou de não conseguir suprir as expectativas relacionadas aos movimentos da dança.”

Já é compreendido que a dança é uma atividade de grande potencial interativo que pode proporcionar, mesmo que aos poucos, a desconstrução da timidez e dos obstáculos que impedem a socialização destes alunos/as. Contudo, se faz necessário também compreender os fatores que desmotivam os alunos e os levam a se negar a prática da dança bem como os possíveis fatores que possam motivá-los. Procurar saber as vias de interação do aluno com deficiência é um caminho oportuno bem como conhecer o que atrai o aluno/a, a sua atenção e interesse. Isso pode ser válido para ampliar as vias de interação dos alunos/as, além de ser uma boa estratégia para com os/as alunos/as autistas.

Moura *et al.* (2020) enfatizam a importância de conhecer quais foram as experiências e percepções que estes alunos/as tiveram e tem com dança. Isso será determinante para que o aluno/a se sinta “parte dela ou a exclua por não conseguir criar uma identidade com a mesma.” (MOURA *et al.*, 2020, p. 34). Essas questões implicarão diretamente na participação do aluno/a e, conseqüentemente na sua interação e socialização.

A terceira categoria diz respeito a dificuldade relacionada a sensibilidade de estímulos sonoros, principalmente para alunos/as com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme o exemplo dado do participante P6 na figura 19. A música ou os sons são os principais estímulos em uma aula de dança, sendo assim, a presença deste tipo de dificuldade é de grande relevância. Isso leva o professor a ter que criar novas estratégias para que o aluno participe da aula sem sofrimento e para que os demais alunos/as não sintam a falta ou a ausência deste tipo de estímulo.

Outra categoria identificada foi a dificuldade relacionada a falta de concentração, como o exemplo citado na Figura 19 pelo participante P14. A última categoria corresponde a dificuldade relacionada a coordenação motora, mais precisamente, na associação do ritmo com os movimentos por parte dos alunos/as.

Para subsidiar os aspectos expostos nas duas últimas categorias utilizamos o estudo de Tolocka (2006) sobre a aprendizagem em dança com grupos heterogêneos. As dificuldades

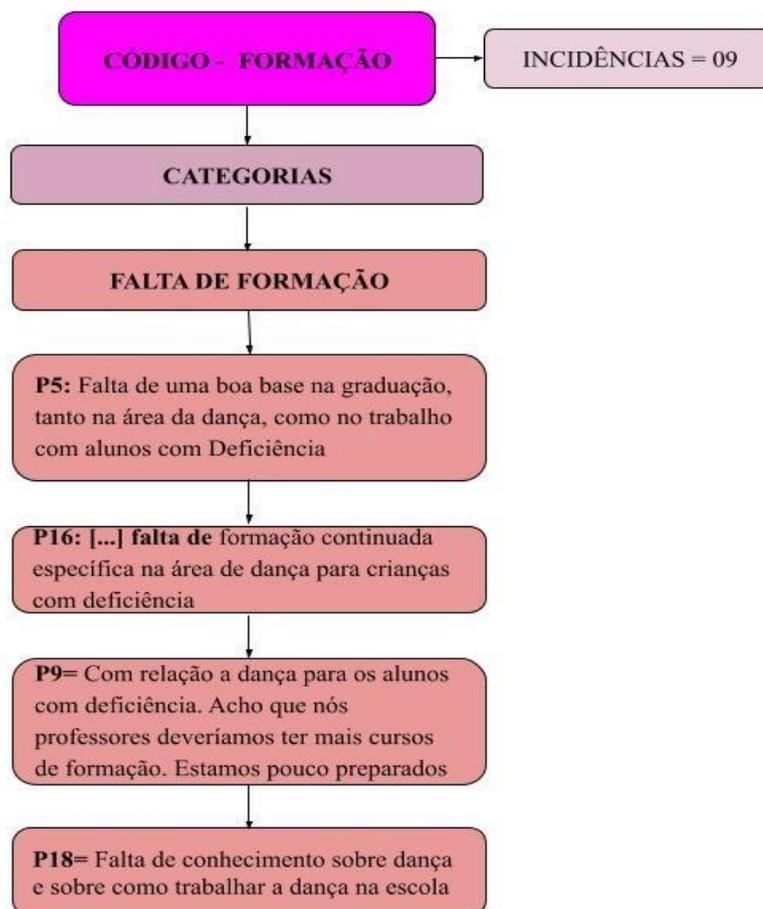
apontadas tanto na falta de concentração quanto na habilidade de coordenação motora nas respostas dos nossos participantes vão de encontro com os apontamentos da autora.

O trabalho com grupos heterogêneos exige do professor diversas posturas, tais como procurar conhecer o que leva a desconcentração do aluno e, a partir disso ter subsídios para uma possível mudança de estratégia, como a mudança do ambiente, a colocação deste aluno em um espaço com menos atrativos externos ou até mesmo mantê-lo mais próximo do professor.

Tolocka (2006) acredita que nem todas as pessoas possuem todos os pré-requisitos para aprender determinadas atividades, e isso acontece com a dança. O ritmo e a coordenação motora acabam sendo considerados, por um senso comum, como as principais habilidades necessárias para se dançar. Mas, e quando o sujeito não as tem? Não dança? Para Tolocka (2006), o desenvolvimento de uma habilidade requer tempo e alguns alunos levarão mais e outros menos tempo, e “isso ocorre porque as pessoas possuem diferentes experiências motoras.” (TOLOCKA, 2006, p. 44). Portanto, é necessário olhar para as dificuldades encontradas para poder compreender a sua origem e, assim, iniciar as tentativas de superá-la.

O segundo código identificado diz respeito à “formação e conhecimento em dança”, apresentado na Figura 20 abaixo.

Figura 20 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código “formação”



Fonte: A autora (2022).

Este código também gerou a categoria “falta de formação”, onde os professores especificaram a falta de instrução específica sobre dança e sobre dança e deficiência, tanto na formação inicial quanto na continuada. Este dado apontado não é uma evidência inédita. A falta de formação inicial e continuada tem sido a principal justificativa de professores de EF, quando são questionados sobre a dança em sua prática pedagógica. Isso é apresentado em pesquisas como as de Brasileiro (2008), Moreira e Barbosa (2018) e Lucca *et al.* (2019).

O campo de formação sobre a dança é algo que pode ser considerado delicado, pois depende de um esforço mútuo, como por exemplo, entre o acadêmico e a universidade, ou seja, o futuro profissional de EF precisa desprender-se de suas vivências pessoais já enraizadas em outras práticas corporais e se disponibilizar para aprender outras novas. Da mesma forma, os cursos de graduação também precisam refletir e, se necessário, renovar sua grade curricular para poder atender as experiências formativas a fim de complementar a possível ausência deste conhecimento por parte dos acadêmicos.

Lucca *et al.* (2019) enfatizam a importância de os cursos de graduação incentivarem e oportunizarem mais vivências na área da dança. Os autores também colocam em questão a importância de a formação inicial destacar o conteúdo da dança para grupos heterogêneos e, principalmente, para grupos com a presença de crianças com deficiência, ou seja, se atualizar frente as novas diretrizes educacionais as quais enfatizam a inclusão (LUCCA *et al.*, 2019).

No que diz respeito à formação continuada, pode-se considerar que a busca pelos conhecimentos da dança fica ainda mais restrita, pois após a graduação a escolha de cursos e especializações tendem a ser específicas da área de interesse pessoal e profissional do professor. Nesta perspectiva, Lucca *et al.* (2019) evidenciam que a escolha de um curso de formação se dá pelas experiências e afinidades com determinadas áreas, no caso da Educação Física, em sua maioria, voltadas para modalidades esportivas ou práticas corporais mais populares.

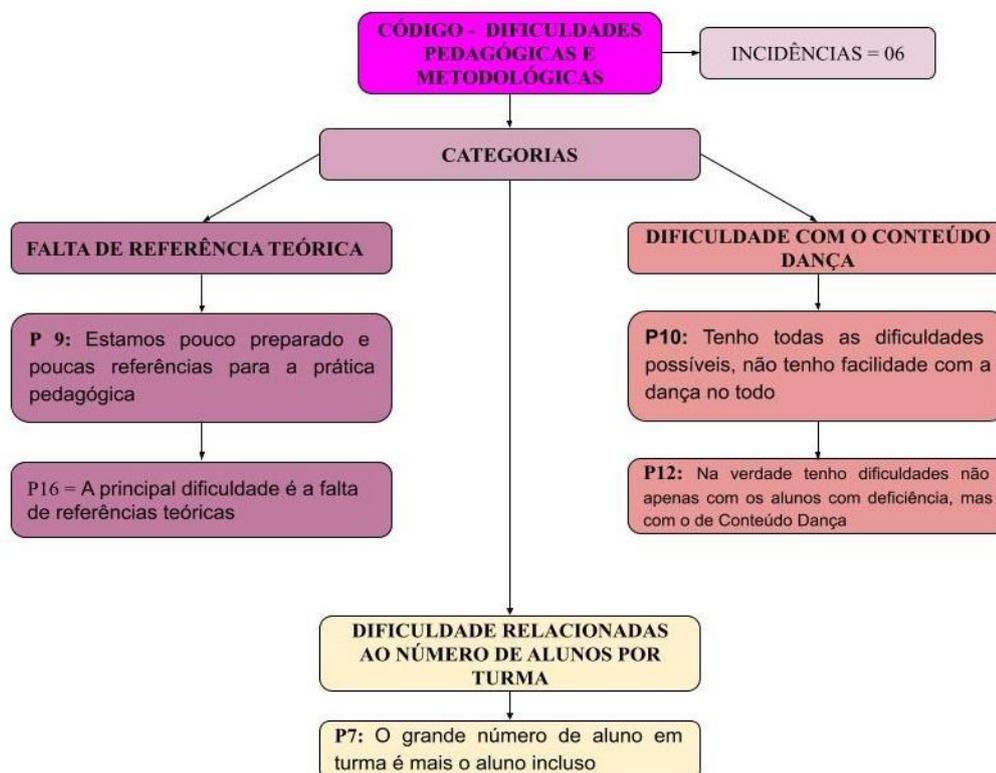
Observamos também através das respostas obtidas, solicitações referentes a formações continuadas sobre a dança e a dança para pessoas com deficiência. Contudo, deve-se esclarecer que a formação continuada não depende apenas da oferta de um curso por parte de uma instituição, ou seja, o professor não precisa e nem deve esperar que a escola, a Prefeitura, o Estado ou a empresa a qual trabalha ofereça uma formação específica. É necessário que o profissional saia da sua zona de conforto e procure cursos a partir das demandas que se apresentam durante a sua atuação profissional. Pesquisar, ler, assistir palestras on-line, vídeos, trocar experiências com outras pessoas também faz parte do processo formativo continuado.

De um modo geral, existem diversos meios para se adquirir ou atualizar os conhecimentos sobre a dança de forma independente, caso a escola, Prefeitura ou empresa não ofereça este conhecimento em cursos de formação. Entretanto, não se pode dizer o mesmo para os conhecimentos sobre dança para pessoa com deficiência no ambiente escolar. Essa temática ainda é pouco explorada na prática pedagógica e no campo da ciência. (SANTOS; GUTIERREZ; ROBLE, 2019). Porém, com uma boa base de conhecimento geral sobre dança, é possível traçar possibilidades de trabalho para a dança para a pessoa com deficiência.

Não podemos fechar os olhos para a questão de que a maioria das pessoas que buscam a formação em EF não se identificam com a dança. Contudo, uma formação inicial qualificada aliada a oportunidades de formação continuada poderá propiciar um outro olhar para a prática. Acreditamos que “é possível que o processo de formação desperte o encanto do graduando por outras temáticas com as quais não teve oportunidade de contato anterior.” (LUCCA *et al.*, 2019, p. 11).

O último código identificado refere-se às dificuldades pedagógicas e metodológicas. Este código deu origem às três categorias ilustradas na figura 21 a seguir.

Figura 21 – Apresentação das incidências das respostas que deram origem ao código “dificuldades pedagógicas e metodológicas”



Fonte: A autora (2022).

Os participantes da pesquisa destacaram como uma das principais dificuldades de trabalhar a dança em grupos com alunos/as com deficiência a falta de referências teóricas, que corresponde a primeira categoria criada. Isso vai de encontro com os achados na primeira questão da sessão “dança” do questionário aplicado, onde a maioria dos participantes responderam não utilizar uma metodologia específica de dança para pessoa com deficiência. De fato, as propostas existentes são poucas.

Posteriormente evidenciaram-se as dificuldades com o conteúdo dança, dando origem a segunda categoria. A terceira categoria diz respeito a uma dificuldade geral relatada pelos participantes que é o número de alunos/as em sala de aula.

No que concerne à falta de referências teóricas sobre dança e deficiência, pode-se concordar com os participantes se voltarmos o olhar para o ambiente escolar e para a EF. A falta de sistematização de ensino para orientação prática também faz parte deste problema.

Entretanto, os trabalhos já desenvolvidos em dança para pessoa com deficiência, por mais que não sejam direcionados ao contexto escolar e à EF, possibilitam a criação de hipóteses

e direções a serem seguidas. Essa situação não é o cenário ideal, pois coloca o profissional na situação de tentativa e erro, contudo, não deixa de ser uma possibilidade de abrir novos caminhos.

Os estudos de Bernabé (2001), Terra (2013), Rossi (2014), Paulino (2017) e Oliveira (2020) entre outros, afirmam que vale a pena investir na construção de um novo conhecimento, mesmo sem muitas referências para construí-lo e que é possível partir de onde se está e com o pouco que se tem. Os autores também retratam de forma explícita o quanto o conhecimento básico sobre dança pode ser transformado em caminhos para a construção de uma dança inclusiva. Os trabalhos podem ser considerados ambiciosos por serem abordadas temáticas não comuns e que hoje são referências importantes para a construção de novas investigações.

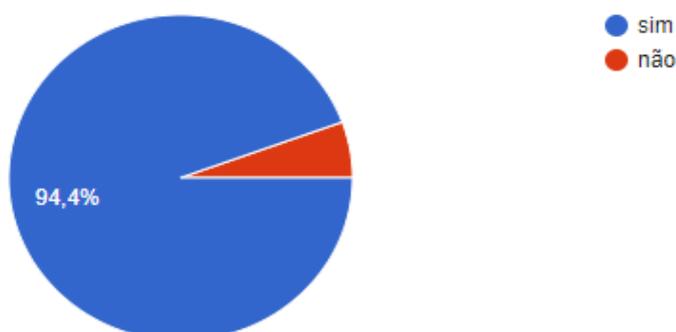
Ainda assim, as dificuldades relacionadas aos aspectos gerais de trabalhar com o conteúdo da dança podem dificultar a ampliação da arte em questão. A segunda categoria evidencia o conflito dos professores com o ensino da dança. Essa falta de conhecimento relatada pelos participantes contribui para a construção de diversos obstáculos no ensino da dança, como a insegurança, sentimento também presente quando se tem um aluno com deficiência em sala de aula. É importante levantar a hipótese de que essas dificuldades gerais talvez estejam relacionadas a falta de vivência pessoal com a dança, afinidade e formação inicial básica, como já apontado anteriormente.

Outro fator que gerou a terceira categoria diz respeito ao número de alunos/as em sala de aula. Os professores entendem que o grande número de alunos/as em uma turma que tem alunos/as com deficiência dificulta o trabalho da dança. Ferreira (2005) discursa sobre o quanto o número de alunos/as em uma turma pode influenciar na qualidade de ensino e o quanto pode ser dificultoso para o professor desempenhar um trabalho qualificado frente a esta situação.

Sendo assim, fica evidente que o professor, cujo conhecimento sobre dança é limitado, ao se deparar com uma turma que tem alunos/as com deficiência, vai encontrar dificuldades sobre o que fazer e por onde começar.

Na mesma seção de questionamentos sobre a dança, os professores foram questionados sobre o sentimento de necessidades de aprimoramento da prática pedagógica em relação a temática dança e deficiência. O resultado é apresentado no Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Relato em porcentagem dos participantes da pesquisa sobre a necessidade de aprimoramento na temática dança e deficiência

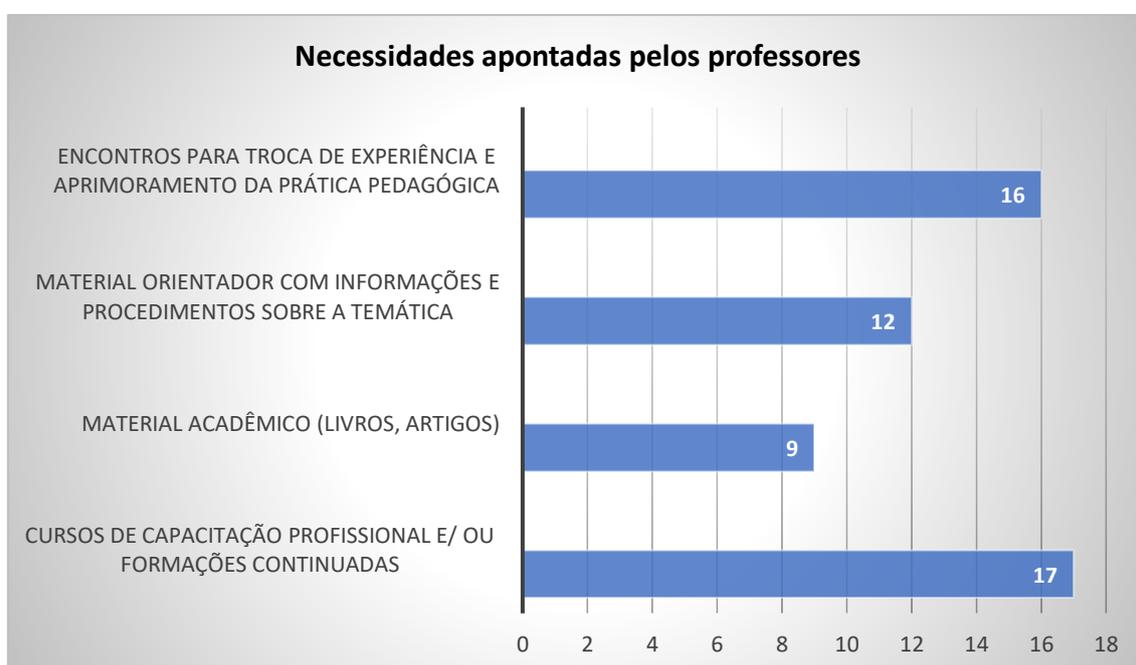


Fonte: A autora (2022)

Destacamos que 17 dos 18 participantes da nossa pesquisa apontaram sentir necessidade de aprimorar a prática pedagógica em relação a temática em investigação, o que corresponde a 94,4% da amostra total. Apenas um participante expressou não ter essa carência.

Na questão seguinte, foi oportunizado aos participantes que responderam à questão anterior de forma afirmativa, a possibilidade de se elencar o que eles enxergam como necessário para terem a prática pedagógica aprimorada. Os resultados estão apresentados no Gráfico 4 abaixo.

Gráfico 4 – Relato dos participantes da pesquisa sobre a necessidade de aprimoramento na prática pedagógica.



Fonte: A autora (2022)

Identificamos através dos dados obtidos na última questão as necessidades apontadas pelos professores em relação a dança e deficiência. Observa-se que o principal desejo dos professores está relacionado a cursos, formações e encontros presenciais. Essas colocações estão relacionadas com o campo prático presente na EF e são de grande relevância pois muitas práticas corporais são compreendidas e aprendidas através da experimentação vivida do ou pelo corpo. O interesse por uma experiência prática é um excelente indicador de disponibilidade ao novo, fator essencial para pensar, compreender e aprender a dança e ensiná-la.

A terceira necessidade está relacionada a disponibilidade de material orientador com informações e procedimentos sobre dança para pessoas com deficiência. Semelhante a esta necessidade, também se constata o interesse em materiais acadêmicos, artigos, livros e materiais pedagógicos sobre a temática. Esses apontamentos vão de encontro com os resultados descritos pelos professores conforme a figura 21.

Dentro desta perspectiva e diante dos resultados apresentados neste estudo, foi possível desenvolver um produto educacional denominado aqui de caderno didático com sequência de atividades práticas para orientar e auxiliar o professor de EF em suas aulas de dança e ampliar o olhar desta prática corporal quando tiver um aluno com deficiência.

O produto educacional em questão se encontra em anexo à dissertação e objetiva contribuir com as necessidades apontadas pelos profissionais participantes da pesquisa. Diante da configuração metodológica deste trabalho, foi possível atender as necessidades relacionadas à disposição de materiais com informações e procedimentos sobre a temática.

Deseja-se também que a proposta que será apresentada contribua para novas investigações pois a mesma é considerada como um primeiro passo nesta busca por respostas sobre como trabalhar a dança nas aulas de Educação Física visando a inclusão de alunos/as com deficiência. Sendo assim, entendemos que o produto em questão é um material ainda inacabado frente ao vasto campo do conhecimento que é a dança para a pessoa com deficiência no contexto da Educação Física.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da dança utilizada como um meio de inclusão da pessoa com deficiência é um tema recente e vem sendo discutido por diferentes autores, como Terra (2013), Rossi (2014), Cunha (2017), Lopes (2019), Oliveira (2020), entre outros. Entretanto, quando a temática é direcionada ao contexto das aulas de Educação Física e da escola pública de ensino regular, identificamos uma carência de pesquisas que abordem o assunto em questão. A ausência de subsídios teóricos e práticos disponíveis na literatura voltados para a dança e pessoa com deficiência no ambiente escolar é um fato.

Ao levar em consideração as diretrizes legais e educacionais vigentes que defendem a inclusão, as políticas de inclusão e a ampliação da prática pedagógica para atender a demanda da diversidade presente na escola, retomamos a questão norteadora desta investigação: como trabalhar o conteúdo da dança para alunos/as com deficiência nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental visando a inclusão?

Com o propósito inicial de responder a este questionamento, esta investigação teve como um dos seus objetivos compreender, na perspectiva dos professores, como seria possível trabalhar a dança para alunos/as com deficiência nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental visando a sua participação e, conseqüente, inclusão.

Em relação ao questionamento sobre as experiências com alunos/as com deficiência, de acordo com os apontamentos dos participantes da pesquisa, foi possível identificar que o transtorno do espectro autista (TEA), a deficiência intelectual e a deficiência física foram as deficiências que os professores participantes tiveram mais contato e experiência durante a prática docente.

Sobre as estratégias utilizadas para a inclusão do aluno com deficiência na aula de Educação Física, os professores elencaram como sendo as principais: adaptação de materiais e recursos didáticos, tutoria por pares ou ajuda de colegas e adaptação de regras. O professor ao aderir a essas estratégias demonstra preocupação em fazer com que o aluno com deficiência tenha uma participação efetiva de suas aulas.

Em relação ao processo metodológico utilizado pelos professores nas aulas de dança, evidenciou-se que a maioria dos participantes da nossa pesquisa não utiliza metodologias específicas de dança para pessoa com deficiência e apontam desconhecer a existência destas. Uma parcela minoritária da amostra afirmou utilizar de algumas metodologias de dança como a dança criativa, a dança circular e a dança improvisação. Contudo, não foi possível ter acesso

sobre o nível de conhecimento por parte dos participantes sobre estas metodologias, pois o mesmo não era o objetivo desta investigação.

Entretanto, mesmo com o reconhecimento da falta de conhecimento sobre as metodologias da dança e suas possibilidades de ensino, os professores participantes afirmaram trabalhar este conteúdo, conforme as respostas identificadas na descrição das atividades realizadas.

Ainda, constatamos em nosso estudo através das respostas obtidas que as atividades de dança que compõem o planejamento dos professores estão voltadas a propostas que envolvem atividades rítmicas e expressivas como brincadeiras cantadas, brincadeiras de imitar e atividades com música e ritmo, produção de coreografias e danças circulares.

Notamos também uma tendência entre nossos participantes em utilizar atividades ou brincadeiras que envolvem imitação, mímicas, reprodução de um movimento criado por outra pessoa, no caso, os próprios alunos ou o professor.

Outro aspecto que se alinha com os processos imitativos é o trabalho coreográfico, também evidenciado no processo metodológico do professor de Educação Física. Nesse sentido, os resultados vão de encontro com o referencial teórico aqui utilizado, principalmente os que relataram a predominância de utilização de propostas coreográficas ou reprodutivas como Rangel (2002), Ehrenberg e Gallardo (2005), Ribeiro (2019), Moura (2020). Nesse sentido os dados obtidos em nosso estudo contribuem para reforçar este ponto crítico tão evidente nas discussões sobre o ensino da dança nas escolas.

A fim de auxiliar o desenvolvimento das atividades desenvolvidas, os professores apontaram o uso de diversos materiais alternativos como tecidos, copos, bolas, cones entre outros. Além disso, também foi relatado o uso de dispositivos eletrônicos como a caixa de som, uso do celular e a televisão, como apoio visual em propostas de dança.

Outra informação identificada nas respostas foi o uso de materiais que proporcionam estímulos sensoriais específicos onde se espera estimular a criação dos movimentos do/as alunos/as, como estímulos visuais através de cartões e cores, estímulos auditivos por meio de sons, apitos entre outros e os estímulos audiovisuais que dizem respeito a utilização de vídeos. Estes foram os materiais e recursos didáticos citados pelos professores de Educação Física para trabalhar a dança para alunos (as) com deficiência.

As estratégias utilizadas pelos professores para incluir alunos (as) com deficiências foram as mesmas tanto nas aulas de Educação Física de um modo geral quanto no conteúdo de dança. Evidenciaram-se nas respostas obtidas estratégias como a adaptação de materiais

representada pela utilização de estímulos sensoriais, estratégia de tutoria por pares ou ajuda de colegas e professores tutores e adaptação de atividades.

A descrição das dificuldades encontradas pelos professores ao trabalhar com o conteúdo da dança para alunos (as) com deficiência indicou que a dificuldade não está apenas no ensino para este público e sim, para todos os alunos (as). Os dados do nosso estudo corroboram o que afirmam os autores da área sobre o tema, como Rangel (2002) e Moura *et al.* (2020).

No que diz respeito a especificidade da dança com o olhar voltado a inclusão da pessoa com deficiência, fica evidenciado a necessidade de busca de conhecimento para ampliar o trabalho pedagógico. A dança direcionada à inclusão pode ser trabalhada de forma simples, como as brincadeiras de imitar ou rítmicas identificadas na prática pedagógica dos professores.

Entretanto, para se tornar de fato uma aula inclusiva e não apenas uma atividade, o professor precisa ter o conhecimento de conceitos básicos sobre dança, ou seja, saber identificar e ter consciência, sobretudo corporal, em relação ao que é o espaço, o tempo, a ação corporal e a intenção, elementos básicos apontados por Ribeiro (2019).

Somado a este conhecimento técnico, o professor também precisa vivenciar esta prática corporal e enxergar a dança como uma arte assim como compreender que, enquanto arte e enquanto propostas voltadas para crianças, existem dois pré-requisito fundamentais a serem utilizados: a disponibilidade e criatividade.

A partir das informações obtidas com o nosso estudo, foi elaborado um produto educacional em forma de caderno didático. Esse produto é composto por sequências de atividades práticas destinado a professores de Educação Física, ou a quem possa interessar, com o objetivo primário de compreensão de como a dança pode ser trabalhada para pessoas com diferentes deficiências. As propostas criadas nesse documento também visam contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a dança auxiliando o professor a executar o seu trabalho de forma mais leve, significativa e criativa, fatores que facilitam as adaptações e acesso a todos, principalmente para a pessoa com deficiência.

É importante salientar que o documento elaborado não tem como objetivo solucionar os problemas aqui levantados e sim, dar início a diferentes reflexões sobre a dança na Educação Física frente a novas demandas da educação inclusiva. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa contribua para com a prática pedagógica de professores de Educação Física e sirva de ponte para futuras investigações.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, A. A. de. Educação para todos e gestão escolar: interfaces a partir da construção coletiva do Projeto Político-pedagógico. In: ORRÚ, S. E. (org.). **Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva**. 1 ed. Brasília: WAK, 2012.
- ALMEIDA, R. M. F. **Não ver e ser visto em dança**: análise comparativa entre o Potlach Grupo de Dança e a Associação/Cia. De Ballet de Cegos. 2012. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/JSSS-8ZZNLD>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- ALVES, F. R. F. *et al.* Proposta metodológica de dança para crianças com deficiência intelectual. **Conexões**, v. 10, n. 3, p. 101-112, set./dez., 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v10i3.8637650>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- ALVES, F. S.; COUTO, Y. A. Reflexões sobre dança na educação física escolar. **Motricidades**, v. 4, n. 3, p. 311-320, set./dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29181/2594-6463.2020.v4.n3.p311-320>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- ANDRADA, P. C.; SOUZA, V. L. T. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 359-368, mai./ago., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192855>. Acesso em: 20 set. 2022.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008. Acesso em 11 jan. 2022.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>. Acesso em 22 dez. 2021.
- ARTHUSO, F. **A dança no cotidiano de pessoas com deficiência intelectual**. 2019. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1637607>. Acesso em: 02 jan. 2021
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERNABÉ, R. **Dança e deficiência**: proposta de ensino. 2001, 115 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275466>. Acesso em 05 jan. 2021
- BOATO, E. M. A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org.). **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 104-139.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASILEIRO, L. T. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 519-528, out./dez. 2008. Disponível

em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2140/1912>.

BRASILEIRO, L. T.; FRAGOSO, A. R. F.; GEHRES, A. F. Produção de conhecimento sobre dança e educação física no Brasil: analisando artigos científicos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0113>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASILEIRO, L. T. **Dança – Educação Física: (in)tensas relações**. 2009. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251781>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CAPRI, F. S. **As representações sociais da dança no contexto da Educação Física Escolar**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2010. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1302>.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. de. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación física y Ciencia**, La Plata, v. 20, n. 1, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24215/23142561e41>. Acesso em: 21 mai. 2021.

CARVALHO, C. P. **Reflexões sobre a inclusão na Educação Física Escolar: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional**. 2018. 323 f. Tese (doutorado em Educação Física, área de Educação Física Adaptada) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CHAVES, E. O ensino da dança na educação física: prescrições históricas e escolarização. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/27837>. Acesso em: mar. 2022.

CHICON, J. F. Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org.). **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 66-103.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. de. **Introdução à Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.

CINTRA, R. C. G. G. **Educação especial x dança**: um diálogo possível. Campo Grande: UCDB, 2002.

CLARO, E. **Método Dança-Educação Física**: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Editorial, 1995.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONFED. Nota técnica nº003/2012. Disponível em: <https://www.confed.org.br/confed/conteudo/838>. Acesso em: 18 mai. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUBA, M.V. **Dança**: uma alternativa à inclusão com arte nos anos iniciais do ensino fundamental. 2018, 54 f. Trabalho de conclusão de curso (Pós-graduação em Educação: métodos e técnicas de ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

CUNHA, G. B. da. **Dança inclusiva e deficiência intelectual**: um estudo com educandos da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia. 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6966>. Acesso em 12 jun. 2021.

DALL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698>. Acesso em: 06 jan. 2022.

EHRENBERG, M. C. **A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física Escolar**: aproximações entre formação e atuação profissional. 2003. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275432>. Acesso em: 12 mar. 2021.

EHRENBERG, M. C.; GALLARDO, J. S. P. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 111-116, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/170>. Acesso em: 14 dez. 2021.

EHRENBERG, M. C. A dança nos cursos de licenciatura em Educação Física: diagnósticos e possibilidades. In: EHRENBERG, M. C.; FERNANDES, R. C.; BRATIFISCHE, S.A. (org.). **Dança e educação física**: diálogos possíveis. 1. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2014.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. 2 ed. Curitiba: Ibepex, 2011.

FERNANDES, B.F.; SCHLE SENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-144, 2011. Disponível em:

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181>. Acesso em: 22 nov. 2020.

FERREIRA, E. L. **Dança em cadeira de rodas**: os sentidos dos movimentos na dança como linguagem não-verbal. Campinas: CBDCR, 2002.

FERREIRA, W. B. O desafio de promover educação para todos: contribuições da UNESCO no desenvolvimento docente para o uso de práticas de ensino inclusivas. **Adaptada**, Rio Claro, n. 1, p. 5-8, 2005.

FERREIRA, V. **Educação Física Adaptada**: atividades especiais. Rio de Janeiro: Sprint, 2010.

FERREIRA, E. L. A diversidade corporal por meio da dança. In: TOLOKA, R.E.; VERLENGIA, R. (org.). **Dança e diversidade humana**. Campinas: Papiro, 2006.

FRANÇA, T. H. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 11, p. 105-123, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10550>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FRANCO, L. I. A. **Um caminho para a dança na Educação Física Escolar**: dinâmicas pautadas nos pilares básicos da UNESCO. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/338>. Acesso em: 09 mar. 2022.

FUX, M. **Dançaterapia**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1988.

GAIO, R.; PENACHIONE, R. A dança na história e a história da dança: possibilidades pedagógicas na escola. In: GAIO, R.; PATRÍCIO, T. L. (org.). **Dança na escola**: reflexões e ações pedagógicas. 1 ed. Curitiba: Editora Bagai, 2021. Ebook. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/danca-na-escola-reflexoes-e-acoes-pedagogicas%E2%80%89/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GAIO, R.; ROCHA, P. T. F. Dança como linguagem e expressão na escola: ações críticas e criativas. In: GAIO, R.; PATRÍCIO, T. L. (org.). **Dança na escola**: reflexões e ações pedagógicas. 1 ed. Curitiba: Editora Bagai, 2021. Ebook. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/danca-na-escola-reflexoes-e-acoes-pedagogicas%E2%80%89/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. G.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, 2005, MEC/SEESP. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

JUNIOR, N. J. S. et. al. A dança da escola: reflexões necessárias à Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**, n. 1, v. 16, p. 167-178, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/28446>. Acesso em: 14 jul. 2022.

KASSAR, M. C. M; REBELO, A. S. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, p. 51-68, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005>. Acesso em: 28 nov. 2021.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. C.; MELO, D. F. de. Revisando bases epistemológicas da dança: quais saberes construímos no processo de ensinar e aprender? *In*: SARAIVA, M. C.; KLEINUBING, N. D. (org.). **Dança: diversidade, caminhos e encontros**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 57-69.

LOPES, S. F. **Dançando no escuro**: um projeto de extensão universitária. 2019. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp). Rio Claro, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191423>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LOPES, K. F.; PAULA, M. A.C.; ARAÚJO, P.F. de. Dança, deficiência e seus contextos. **Revista Internacional de Extensão da Unicamp, Campinas**, v. 2, 2021. Disponível em: DOI: 10.20396/ijoce.v2i00.14829. Acesso em 25 jul. 2022.

LUCCA, I. L. et. al. As contribuições das vivências em dança na formação dos docentes em educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v22.49360>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MAHL, E. **Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência**. 2012. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3093?show=full>. Acesso em: 8 fev. 2022.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MARTINS, I. C.; IWAMOTO, V. A dança na educação da infância e a construção coreográfica: entre o lúdico e a expressão corporal. *In*: GAIO, R.; PATRÍCIO, L. P. (org.). **Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas**. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2021. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/danca-na-escola-reflexoes-e-acoes-pedagogicas%E2%80%89>. Acesso em: 18 out. 2021.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

MATSUTACKE, R. A. T. **Meu corpo, teu corpo e este outro**: visitando os processos criativos do Projeto PÉS. 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília – Instituto de Artes. Brasília, 2014. Disponível vem: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17748>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MAUERBERG-DECASTRO, E. Tutores: a inclusão parceira. **Adaptada**, Rio Claro, n. 1, p. 9-13, 2005.

MAZIEIRO, R. M. Z. **Dança e corporeidade**: Experiências e reflexões na formação continuada de professores. 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149761>. Acesso em 11 mar. 2021.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e política**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultura, 2007.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>. Acesso em 12 dez. 2020.

MORAES, A. B. R. do. L. **Efeitos do silenciamento na/da pessoa com paralisia cerebral atravessado pela dança**. 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/747>. Acesso em 19 jan. 2021.

MORANDI, C. S. D. F. **Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas**. 2005. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1600283>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MOREIRA, E. C.; BARBOSA, E. A. A dança na educação física: saberes propostos na formação inicial. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, p. 264-275, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i2.45582>. Acesso em: 05 jul. 2022.

MOTA, M. A. **O Seguinte olhar: estudo de caso de um processo criativo em dança com uma bailarina deficiente visual**. 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/7907>. Acesso em 19 jan. 2021.

MOURA, D. L. *et al.* **Dialogando sobre o ensino da Educação Física: dança na escola**. Curitiba: CRV, 2020.

OLIVEIRA, R. C. R. de. **A dança experimental e a inclusão de alunos com deficiência intelectual: possibilidades para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental**. 2020. Dissertação (mestrado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/36150>. Acesso em 15 ago. 2020.

PALLA, A. C.; MAUERBERG-DECASTRO, E. Atitudes de Professores e Estudantes de Educação Física em Relação ao Ensino de Alunos com Deficiência em Ambientes Inclusivos. **Revista da Sobama**, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 25-34, dez. 2004.

PAULINO, B. R. **Movimento, arte e expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual**. 2017. Dissertação (Mestrado profissional em Artes – PROFARTES) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/31354>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PINTO, É. S. **Corpo e Diversidade: possibilidades através da dança na educação física escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica/ CCSO), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/3146>. Acesso em 12 jan. 2021.

PIRES, V. F. M. **Educação Física inclusiva e suas implicações na escola: pontos e contrapontos no olhar para a deficiência.** 2020. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204640>. Acesso em: 12 mar. 2021.

PONTA GROSSA. **Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação.** Ponta Grossa, 1ª edição, 2020.

PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Diversidade humana: corporeidade em movimento na dança. In: TOLOCKA, R. E.; VERLENGIA, R. (org.). **Dança e diversidade humana.** Campinas: Papirus, 2006.

RANGEL, N. B. C. **Dança, educação, educação física: proposta de ensino da dança e o universo da educação física.** Jundiaí: Fontoura, 2002.

RIBERIO, S. R. **Atividades rítmicas e expressivas: a dança na educação física.** Curitiba: InterSaberes, 2019.

ROMÃO, T. S. **Ampliação de movimentos na dança circular com pessoas com deficiência visual.** 2011. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/12444>

ROMÃO, A. A. O.; CAPRI, M. da R.; ROMÃO, E. C. Um breve relato sobre a educação especial e inclusiva no Brasil. **European Journal of Special Education Research**, v. 5, DOI: 10.5281/zenodo.3726263, 2020.

ROSSI, P. MUNSTER, M. de A. V. Dança e deficiência: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. **Movimento**, v. 19, n. 04, p. 181-205, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.39132>. Acesso em: 15 out. 2021.

ROSSI, P. **Programação de ensino em dança educativa voltada a criança com deficiência física.** 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3160>. Acesso em: 13 fev. 2021.

ROSSI-ANDRION, P.; MUNSTER, M. de A. V. Dança educativa para crianças com deficiência física: repercussões de um programa de ensino. **Movimento**, v. 27, n. 27020, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.102748>. Acesso em 14 jan. 2021

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. DEL P. B. **Metodologia da Pesquisa.** 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANDOVAL, S. Y. S. Importância da Educação Física com base em valores inclusivos. **Leituras: Educação Física e Esportes**, v. 26, n. 283, p. 146-158, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46642/efd.v26i283.2811>. Acesso em: 01 mar. 2022.

SANTOS, R. F. dos. **Dança e sua influência no processo de desenvolvimento da resiliência e superação em pessoas com e sem deficiência.** 2018. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1634003>. Acesso em: 03 jan. 2022.

SANTOS, A. A. N. dos. **A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com síndrome de Down**. 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/116050>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SANTOS, R. F. dos.; GUTIERREZ, G. L.; ROBLE, O. J. Dança para pessoas com deficiência: um possível elemento de transformação pessoal e social. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 41 n. 3, p. 171-176, 2019. Disponível em: . Acesso em 02 jan. 2021.

SASSAKI, O. M. S. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Revista da Educação Especial**, p. 24-28, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SASSAKI, O. M. S.; SILVA, E. S. Inclusão escolar: um saber necessário à prática docente? **Rev. NEAD-Unesp**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 86-112, 2018. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/422>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SASSAKI, O. M. S. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, mar./abr., 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 15 dez. 2021.

SBORQUIA, S. P. **A dança no contexto da educação física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional**. 2002. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2002.225583>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P. **A dança no contexto da educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SCHMIDEK, H. C. M. V. **Contribuições da Biodança na Qualidade de Vida de deficientes visuais**. 2020. Tese (doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.22.2021.tde-24082021-145048>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SCHMIDEK, H. C. M. V.; SCHMIDEK, W. R.; PEDRÃO, J. L. A vivência da corporeidade por pessoas com deficiência visual por meio da Biodança. **Rev. Enfermagem Uerj**, Rio de Janeiro, v. 7, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2019.39714>. Acesso em 01 set. 2022.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpx, 2010.

SOUZA, N. C. P. de.; HUNGER, D. A. C. F. Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. **Educación e Ciencia**, La Plata, v. 21 n. 070, jan./mar., 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/efyc/v21n1/2314-2561-efyc-21-1-e070.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SOUZA, A. L. de. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 01-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e58123>. Acesso em: 22 abr. 2022.

TADRA, D. S. A. *et al.* **Linguagem da dança**. Curitiba: Ibplex, 2009.

TERRA, A. M. **Corpos que dançam na diversidade e na criação**. 2013. Dissertação – Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14742>. Acesso em 03 mar. 2021.

TOLOCKA, R. T. Aprendizagem e dança com grupos heterogêneos. In: TOLOCKA, R. E.; VERLENGIA, R. (org.). **Dança e diversidade humana**. Campinas: Papirus, 2006.

VARGAS, L. A. M. **Escola em dança**: movimento, expressão e Arte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

VERDERI, E. **Dança na escola**: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14125>. Acesso em: 15 abr. 2021.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROJETO DE PESQUISA**

**A DANÇA COMO MEIO DE INCLUSÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA
AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Você está convidado a participar de um estudo cujo objetivo é compreender como a dança pode ser desenvolvida nas aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental visando a inclusão de alunos com deficiência tendo em vista a elaboração de um material didático com atividades práticas sobre o conteúdo da dança a fim de auxiliar a prática pedagógica do professor de Educação Física, atuante na rede Municipal de Ponta Grossa - PR. **Procedimentos:** Você será convidado a participar de uma reunião online, na qual será apresentada a pesquisa e esclarecimento de dúvidas. Posteriormente, receberá um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deverá ser preenchido e assinado, para participar do estudo. Durante o procedimento da pesquisa você responderá a um questionário, via e-mail, através da plataforma Google Forms, o qual constará questões a respeito das temáticas abordadas. Durante a pesquisa todos os dados serão armazenados em lugar seguro, sob responsabilidade da pesquisadora. A confidencialidade dos dados e anonimato dos participantes estarão garantidos.

Riscos: os riscos para a participação na nossa pesquisa envolvem baixo desconforto para responder o questionário e a tomada do tempo do sujeito investigado.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas no estudo (nomes, dados profissionais entre outros) serão confidenciais, utilizadas apenas para fins acadêmicos. A participação neste projeto não lhe proporcionará nenhum benefício material e financeiro. A qualquer momento do curso da sua participação nesta pesquisa você terá qualquer dúvida esclarecida, a liberdade de recusar a participar, ou retirar seu consentimento sem nenhuma forma de penalização ou constrangimento.

Benefícios: Entendo que a minha participação proporcionará benefícios à comunidade científica, tendo em vista que serão obtidos dados que somarão as pesquisas já existentes nessa área.

Identificação da pesquisadora

Prof. ^a Kamila Camilio Martinhuk
Tel. (42) 9 99949083
E-mail: kamilacmartinhuk@gmail.com

Comissão de Ética em Pesquisa (COEP)

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748
UEPG - Campus de Uvaranas
Tel. (42) 3220-3108
E-mail: seccoep@uepg.br

Identificação do Participante do Estudo

Nome do participante: _____

Endereço: _____ **Cidade:** _____ **Estado:** _____

CEP: _____ **Telefone:** _____

RG: _____ **Código:** _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ON-LINE PARA OS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA – PR**

QUESTIONÁRIO

1. Identificação

1.1. Data de nascimento: _____/_____/_____

1.2. Sexo: () Feminino () Masculino () Prefiro não declarar

1.3. Tempo de atuação como professor na rede municipal de Ponta Grossa:

.....
.....

2. Formação profissional

Selecione as opções referentes a sua formação e identifique o curso e a Instituição de formação

() Graduação – Ano:Curso: Instituição:

() Especialização – Ano:Curso: Instituição:

() Mestrado – Ano:Curso: Instituição:

() Doutorado – Ano:Curso: Instituição:

3. Educação Física e Inclusão

3.1 Considerando a sua experiência profissional, **quais os tipos de deficiência** você já teve contato na sua prática pedagógica no contexto da Educação Física Escolar? Pode assinalar mais de uma alternativa:

() Deficiência Física

() Deficiência auditiva

() Deficiência intelectual

() Deficiência visual

() Transtorno do Espectro Autista

() Deficiências Múltiplas

Outras:.....

.....

3.2 Escolha as opções que MELHOR representam a(s) forma(s) que você realiza o processo de inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas de Educação Física. Em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas de Educação Física, assinale as estratégias mais utilizadas:

- () Adaptações de materiais / recursos didáticos
- () Adaptações de regras
- () Ênfase em atividades coletivas
- () Ênfase em atividades individualizadas, específicas para aquele aluno com deficiência
- () Uso de tecnologias
- () Tutoria por pares (alunos sem deficiência auxiliam os alunos com deficiência)
- () Plano de ensino individualizado
- () Utilização de diversos estímulos, referente à necessidade do aluno, como por exemplo: estímulo visual para o deficiente auditivo, sonoro para o visual, ilustrações entre outros.
- () Não realizo estratégias
- () Outras não citadas anteriormente. Descreva abaixo:

.....

.....

.....

4 Dança

4.1 Em relação ao desenvolvimento da dança em suas aulas de Educação Física e considerando a presença do aluno (a) com deficiência, responda detalhadamente sobre:

- a) Como você planeja/ planejava as aulas?
- b) Quais atividades realizava/ realiza?
- c) Quais materiais ou recursos didáticos você utilizava/utiliza?
- d) Cite as estratégias que eram/são necessárias para atingir os objetivos das aulas de dança.
- e) Você utiliza alguma metodologia específica de dança? *(entende-se por metodologia específica as danças que possuem uma sistematização própria como: dança criativa, dança*

contemporânea, dança improvisação, dançaterapia, balé clássico entre outras).

() Sim Qual(is)? () Não

.....

.....

.....

4.2 Quais as dificuldades percebidas, enquanto professor, para abordar o conteúdo **dança** para alunos com deficiência? Escreva detalhadamente.

.....

.....

.....

4.3 Você sente a necessidade de aprimorar sua prática pedagógica em relação a temática **dança e deficiência**? () sim () não

4.4 Se a resposta anterior foi “sim” assinale uma ou mais alternativas:

() Cursos de capacitação profissional e/ou formações continuadas referente a área da dança para pessoas com deficiência no contexto da Educação Física Escolar

() Material acadêmico (livros, artigos, cadernos pedagógicos) voltado a área da dança para pessoas com deficiência no contexto da Educação Física Escolar.

() Material orientador com informações e procedimentos sobre a dança para pessoas com deficiência no contexto da Educação Física Escolar.

() Encontros visando a troca de experiências e aprimoramento da prática pedagógica da dança para pessoas com deficiência na Educação Física Escolar.

4.5 Há outras observações não abordadas nesse questionário que você acha importante relatar sobre as temáticas dança, deficiência e inclusão? Descreva abaixo:

.....

.....

.....

.....

.....