



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA DE GOIÁS
(ESEFFEGO)
EDUCAÇÃO FÍSICA

IZADORA TELES CARVALHO

INCLUSÃO: A DANÇA COMO POSSIBILIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR.

GOIÂNIA

2022

IZADORA TELES CARVALHO

INCLUSÃO: A DANÇA COMO POSSIBILIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na forma de monografia, como requisito parcial para integralização curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), sob a orientação do(a) Professor(a): Ma. Rosirene Campêlo dos Santos.

GOIÂNIA

2022

IZADORA TELES CARVALHO

INCLUSÃO: A DANÇA COMO POSSIBILIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Cidade, _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ma. Rosirene Campêlo dos Santos – Orientadora

Prof.^a Ms. Gleyson Batista Rios – Parecerista

Prof.^a Dra. Marlini Dorneles de Lima – Parecerista

AGRADECIMENTOS

Agradeço este trabalho primeiramente a Deus, que sempre me guiou durante os caminhos da vida e me ajudou com seu apoio espiritual a concluir com excito minha graduação. Agradeço também a meus familiares e amigos, aos meus professores e ao meu namorado que esteve presente nos momentos finais de elaboração do meu TCC.

Gostaria de estender meus agradecimentos a minha orientadora, que esteve comigo me auxiliando durante todo o processo, e que, sem ela nada disso seria possível. Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer a banca examinadora e também a instituição, na qual tenho orgulho de ter concluído minha graduação.

RESUMO

A educação inclusiva se fez presente principalmente durante a década de 90, visando uma educação mais igualitária em busca dos direitos das pessoas com deficiência. Neste sentido, o presente trabalho buscou compreender as possibilidades da dança como forma de inclusão de pessoas com deficiência na escola. Pois, acreditamos que a dança pode contribuir significativamente na formação humana dos estudantes com deficiência a partir de um processo inclusivo, em que a diversidade e as diferenças dos corpos se façam presentes. Assim sendo, esta pesquisa buscou analisar como a produção científica da Educação Física tem tratado/discutido a dança na escola a contemplar a inclusão e participação de todos os estudantes. Para análise dos dados foi realizada a abordagem quanti-qualitativa e como procedimento a pesquisa bibliográfica. Onde, foram encontrados 9 artigos dentro do corte temporal de 2011 a 2021. Na análise dos resultados, foi possível observar que a dança favoreceu os processos inclusivos, contribuindo para que os indivíduos se apropriassem do tema proposto visando a sua criatividade e autonomia, produzindo efeitos significativos no âmbito social e cultural desses indivíduos. Contudo, atenta-se a necessidade de novos estudos que aprofundem a discussão da dança na escola de forma a permitir que de fato a inclusão ocorra, favorecendo o acesso e o direito a uma dança que reconheça que diferentes corpos, podem criar diferentes danças. Contribuindo com as discussões, produção teórico e um debate crítico sobre o tema.

Palavras-chave: Inclusão; pessoas com deficiência; dança; ambiente escolar.

RESUMEN

La educación inclusiva estuvo presente principalmente durante la década de 1990, apuntando a una educación más igualitaria en busca de los derechos de las personas con discapacidad. En este sentido, el presente trabajo buscó entender las posibilidades de la danza como una forma de incluir a las personas con discapacidad en la escuela. Por lo tanto, creemos que la danza puede contribuir significativamente a la formación humana de los estudiantes con discapacidad a partir de un proceso inclusivo, en el que la diversidad y las diferencias de los cuerpos están presentes. Así, esta investigación buscó analizar cómo la producción científica de educación física ha tratado/discutido la danza en la escuela para contemplar la inclusión y participación de todos los estudiantes. Para el análisis de los datos se realizó el abordaje cuantitativo-cualitativo y se utilizó como procedimiento la investigación bibliográfica. Donde, se encontraron 9 artículos dentro del tiempo recortado de 2011 a 2021. En el análisis de los resultados, fue posible observar que la danza favoreció los procesos inclusivos, contribuyendo a que los individuos se apropiaran del tema propuesto apuntando a su creatividad y autonomía, produciendo efectos significativos en el ámbito social y cultural de estos individuos. Sin embargo, somos conscientes de la necesidad de nuevos estudios que profundicen la discusión de la danza en la escuela con el fin de permitir que se produzca la inclusión, favoreciendo el acceso y el derecho a una danza que reconozca que diferentes cuerpos pueden crear diferentes danzas. Contribuir a las discusiones, producción teórica y un debate crítico sobre el tema.

Palabras claves: Inclusión; personas con deficiencia; danza; Ambiente escolar.

Sumário

Sumário	7
INTRODUÇÃO	8
1 O cenário da inclusão e os Documentos Legais	11
<i>1.1 Fatos, Contextos e cenas do processo histórico da Inclusão Escolar</i>	11
<i>1.2 O que dizem os Documentos Legais</i>	18
<i>1.3 As Políticas Públicas e a Pessoa com Deficiência e os Processos de Ensino e Aprendizagem</i>	25
2 Dança, Inclusão e a Escola	30
<i>2.1 A dança e a Inclusão na Escola</i>	30
<i>2.2 Desafios e Possibilidades da Inclusão por meio da Dança na Escola</i>	34
3 Procedimentos Metodológicos e Análises dos Dados	38
<i>3.1 Abordagem Geral dos Dados da Pesquisa</i>	45
<i>3.2 Análise das categorias</i>	47
<i>3.2.1 O corpo que dança</i>	47
<i>3.2.2 Concepções da Dança na perspectiva Inclusiva</i>	51
<i>3.2..3 Concepções, Propostas e Possibilidades da Dança para Pessoas com Deficiência</i>	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	58

INTRODUÇÃO

De acordo com Enicéia Mendes (2006) a partir da década de 90 o contexto histórico evidenciou uma educação mais inclusiva, sendo este importante para construção de um processo na qual a sociedade se tornaria mais democrática e igualitária. De forma que, a pessoa com deficiência tenha direito à igualdade social, educação, emprego, saúde, cultura, lazer, respeitar as suas diferenças. Entretanto, a inclusão desde a década de 90 aos dias atuais não foi feita de forma efetiva.

Na sociedade como um todo e em especial na educação escolar a realidade está na falta efetiva de políticas públicas, uma vez que o direito a educação de qualidade para todos não é garantido como é apresentada nos documentos legais como: LDB, Constituição, BNCC. Neste sentido, acredita-se que sendo a dança um conteúdo abordado dentro da Educação Física, mas também, uma linguagem da arte que evidencia diversas possibilidades de assimilação do mundo por meio da expressividade, do corpo e do movimento vislumbra-se que a mesma pode ser um caminho possível para a inclusão. “As propostas de dança envolvendo pessoas com deficiência vêm sendo disseminadas em diferentes contextos (educacional, de reabilitação, artístico e esportivo), com finalidades diversas (pedagógica, terapêutica, performática e competitiva)” (ROSSI, MUNSTER, 2013, p.182).

No contexto educacional a prática da dança tem sua importância cultural e social, sendo necessário que os estudantes experimentem os movimentos corporais para estimular sua expressividade por meio da ludicidade, criatividade e vivências corporais, pelo ritmo que a dança juntamente com a musicalidade. (SANTOS, FIGUEIREDO, 2003). Com isso, é importante notar a relevância da dança no ambiente escolar, tendo em vista que, contribui para ampliação da aprendizagem cultural e social de acordo com as autoras citadas a cima.

A dança em uma perspectiva inclusiva surge com uma proposta de oferecer às pessoas com deficiência a possibilidade de desenvolver seu potencial de movimentos corporais, sendo assim, extremamente importante trabalhar a comunicação e a convivência social de forma igualitária entre os estudantes, tendo em vista, que, a inclusão trata-se a sociabilidade entre os indivíduos estudantes dentro de um único ambiente;

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, P.16, 2013).

Com relação a isso, os processos pedagógicos são imprescindíveis para uma educação efetivamente inclusiva, pois, é importante que o professor possua todo aporte teórico e prático para fazer com que essa inclusão de fato aconteça.

Fazendo necessário, uma prática pedagógica consciente, crítica e reflexiva que respeite as individualidades visando assim o processo de ensino aprendizagem. Corroborando com isso, acredito que “Ensinar e aprender a dança é vivenciar, criar, expressar, brincar com o próprio corpo; é deixar-se levar pela descoberta de inimagináveis movimentos, é descobrir no corpo que o que é certo pode estar errado e o que é errado pode estar certo” (SANTOS, FIGUEIREDO, 2003, p.109). Logo, a dança na escola não se trata de movimentos coreografados ou pré-determinados, nem de conteúdos midiáticos, mas sim uma proposta de dança que respeite a diversidade, as diferenças e alteridade por meio de um processo criativo, lúdico, de construção e ressignificação do movimento, em que os/as estudantes se sintam coparticipantes das suas danças.

A pesquisa a ser realizada neste projeto utilizou como base uma perspectiva crítica. De forma que, ao se pensar na dança na perspectiva inclusiva, seja possível a educação inclusiva através da dança. Tendo em vista que se trata de um assunto pouco abordado nas produções científicas e também na prática de ensino regular. Neste sentido, os objetivos desta pesquisa foram: 1- Compreender as possibilidades da dança como forma de inclusão de pessoas com deficiência na escola; 2- Analisar como a produção científica da Educação Física tem tratado/discutido a dança na escola a contemplar a inclusão e participação de todos os/as estudantes.

O estudo sobre a inclusão na/pela dança teve motivação pessoal, pois a convivência intrínseca desde a infância com meus pais que são pessoas com deficiência física, juntamente com o interesse em entender com a dança pode contribuir de maneira significativa na formação humana de pessoas historicamente marginalizadas e excluídas pela a sociedade, foi o que motivou e impulsionou este estudo.

Ao refletir sobre a dança como uma manifestação corporal na perspectiva de inclusão e emancipação dos indivíduos, tornou-se necessário compreender os processos de inclusão que ocorrem na escola e como a dança age sobre eles. Sendo esta, relevante no âmbito acadêmico e científico devido à pouca quantidade de evidências científicas encontradas que relacionam a dança como meios efetivos para inclusão no contexto educacional.

Dessa forma, torna-se como instrumento importante para o estudo na área tendo em vista que, a dança e suas versatilidades possuem um caráter multidisciplinar sendo este imprescindível para a docência com pessoas com deficiência.

Neste sentido, o trabalho está estruturado em três capítulos e as considerações finais. O primeiro é intitulado de “O cenário da inclusão e os documentos legais”, neste capítulo é relatado o processo que ocorreu até a inclusão, perpassando pela segregação e integração. Além disso será mencionado sobre todo o aporte legal que garante a educação inclusiva no Brasil, de forma que, as políticas públicas sejam feitas de forma efetiva garantindo o ensino inclusivo.

O segundo capítulo tem por título “Dança, Inclusão e Escola” nesse capítulo é apresentado discussões referentes a dança como possibilidade para a educação inclusiva, evidenciando a importância da dança, como ensinar a dança de forma que seja um conteúdo possível dentre as diversidades existentes dentro da concepção de Dança Inclusiva.

Aqui se faz importante ressaltar que, o termo “dança inclusiva” foi utilizado primordialmente por José Henrique Amoedo Barral em sua dissertação de Mestrado em 2002. O termo em si, foi especificado pelo autor como “aqueles trabalhos que incluem pessoas com e sem deficiência onde os focos terapêuticos e educacionais não são desprezados, mas a ênfase encontra-se em toda a elaboração e criação artística”. (BARRAL, 2002, P. 21). Dessa forma, é importante mencionar que não se trata da criação de um novo tipo de dança, de acordo com o autor, o termo “Dança Inclusiva” é uma definição que marca uma diversidade que já se constitui na realidade, compreendendo que, há espaço para os corpos diferentes dos padrões preestabelecidos e existentes. Sendo assim, será utilizado o termo “dança inclusiva” a partir dos estudos do autor supracitado. E por fim, o segundo capítulo relata sobre os desafios e possibilidades que a dança pode ofertar mediante a inclusão.

O terceiro capítulo é destinado ao “Procedimentos Metodológicos e Análise de Dados”, onde a análise é feita a partir de 9 artigos encontrados em revistas e anais da Educação Física dentre o ano de 2011 até 2021. As análises dos dados foram feitas por meio das seguintes categorias: “O corpo que dança”, “Concepções da Dança Inclusiva” e “Concepções, propostas e possibilidades da Dança para Pessoas com Deficiência”. E por fim, as considerações finais onde se apresenta as principais conclusões evidentes após a análise dos artigos científicos.

1 O cenário da inclusão e os Documentos Legais

1.1 Fatos, Contextos e cenas do processo histórico da Inclusão Escolar

A diversidade humana sempre esteve presente na sociedade, mas, não necessariamente foi uma preocupação pertinente. Pelo contrário, as pessoas com deficiência possuem uma trajetória de exclusão e preconceito ao longo da história da humanidade.

Nas sociedades primitivas os povos eram nômades, em que sobreviviam da caça e pesca e isso fazia com que não aceitassem pessoas que fugissem da rotina da tribo, ou seja, as pessoas que não conseguiam sobreviver por si só. “Por este motivo, eram abandonadas em ambientes agrestes e perigosos, o que inevitavelmente contribuía para sua morte” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012, p. 13). Sendo assim, o abandono e a eliminação das pessoas com algum tipo de deficiência era uma prática comum.

Posteriormente, na idade antiga, crianças com deficiências eram consideradas subumanas, onde resultava também na sua eliminação e abandono. Sendo esta, uma prática coerente com os ideais de classe e beleza que regiam a base da organização sociocultural da época (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012). Tendo como base o corpo forte e saudável como o corpo ideal, pessoas que fugiam desse contexto não eram consideradas humanas.

Na Grécia Antiga, corpo belo e forte era valorizado e identificado como corpo ideal devido às lutas ocorridas nas guerras. O corpo sarado, a prática de exercícios físicos e o culto ao corpo auxiliavam os soldados nas guerras, fazendo com que, a finalidade da educação era formar guerreiros. Logo, crianças com má formação ou doentes eram abandonadas para morrer, para os gregos, as pessoas com deficiência nada tinham a acrescentar na sociedade.

Em sequência, na Idade Média “a atitude para com as pessoas com deficiência permanecia a mesma da idade antiga, até a difusão do cristianismo” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012, p. 14). Com a ascensão do cristianismo, essas pessoas “ganharam” alma, as pessoas com deficiência passaram a ser vistos como merecedores de cuidados e eram abrigados pela família e pela igreja, onde abandoná-las ou eliminá-las era contra os preceitos divinos. De forma que a exclusão ainda permanecesse, pois eram retirados da sociedade para viver separadamente (CORRENT, 2016). Sendo assim, é importante ressaltar que a igualdade moral ou religiosa não correspondia a igualdade civil e de direitos, mas se tratou do momento inicial onde a exclusão migrou para a segregação institucional. Garantindo que, não fossem totalmente excluídos da sociedade, mas sim segregados e aceitos inicialmente pelas instituições religiosas que possuíam caráter assistencialista.

No Brasil a história seguiu os costumes e informações vindas do exterior, o abandono e a exclusão de crianças era comum. Com a criação da “roda de expostos” em meados do século XVIII e XIX deu início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por instituições religiosas e disponibilizadas para adoção (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012). A roda de expostos foi um meio encontrado para garantir o anonimato do indivíduo e estimulá-lo a levar o bebê, em maioria, pessoas com deficiência, para a roda com intuito de diminuir o índice de abandonos em bosques, lixos e evitar a morte dessas pessoas. A roda de expostos era uma assistência caritativa, pois era advinda de instituições religiosas (MARCILIO, 2016). Sendo assim, a roda de expostos tinha caráter assistencialista, onde, a institucionalização desses indivíduos ainda corroborava para sua exclusão.

Um fato importante que merece destaque é a respeito da influência da Medicina na educação brasileira que perdurou com preceitos higienistas, fazendo com que a deficiência intelectual fosse considerada problema de saúde pública, indo além de ser apenas questões de cunho moral e religioso. Enfatizando a importância do atendimento médico e pedagógico, criando equipes para trabalhar com as crianças com deficiência. Sendo assim, foi criado o Pavilhão Bourneville no Rio de Janeiro como a primeira escola para crianças deficientes em 1903. Desta forma, iniciou-se o processo de institucionalização da implantação de escolas especiais para pessoas com deficiência. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012). De forma que, não eram mais abandonadas ou eliminadas e sim sendo cuidadas de forma institucionalizada.

Após isso, com a popularização da educação infantil, que também seguia com caráter assistencialista, surgiu o movimento da “escola-nova”, que enfatizava o aluno como centro do seu processo de ensino e aprendizagem. “O ideário da “escola-nova” favoreceu a entrada da Psicologia na Educação, resultando no uso de testes de inteligência para identificar as crianças com deficiências” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012, p.28). A psicóloga e educadora Helena Antipoff, chega ao Brasil na década de 30 e inicia-se criando serviços para diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas. Helena fundou a Pestalozzi que está inserida em um contexto específico onde a filantropia se firmava como importante ferramenta para a promoção da proteção à infância. Além disso, influenciou a implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012). Mediante a isso, é importante enfatizar que a chegada de Helena Antipoff e a fundação de associações voltadas para pessoa com deficiência contribuiu com o processo de institucionalização dessas pessoas.

Devido à institucionalização, as escolas especiais, ou classes especiais em escolas públicas eram destinadas a crianças consideradas “anormais”, sendo estas;

[...] consideradas crianças “anormais” aquelas com deficiência sensorial, física ou intelectual; as que apresentavam problemas comportamentais; crianças moradoras das ruas; e até mesmo as órfãs, “anormais” por viverem em abrigos. Como o termo “anormal” abarcava diversas condições, tanto médicas quanto sociais, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais acabou promovendo a criação de entidades diversas, que ofertaram tanto a assistência médica e psicológica como a social e educacional (BORGES; BARBOSA, 2019).

Dessa maneira, as “crianças anormais” não frequentavam as classes regulares de ensino, Capellini e Rodrigues (2012) enfatizam que no ano de 1970 havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial no Brasil. Além disso, vale evidenciar que os critérios para a retirada do ensino regular e a inserção no ensino especial eram feitas baseadas no fracasso escolar “Os critérios de seleção eram vagos, baseados em desempenho escolar ruim, que resultava em inúmeras repetências, até o encaminhamento para as classes especiais” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012, p. 29). Demonstrando dessa forma, pouco cuidado com o diagnóstico, conceituação e classificação para cada deficiência, fazendo com que, tornasse o ambiente escolar ainda mais excludente, separando a escola regular das escolas especiais, ou a criação de classes específicas.

Sendo assim, no âmbito escolar esses paradigmas excludentes permaneceram presentes durante décadas. “Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2003, p. 12).

Sasaki (1997) enfatiza as fases do desafio da inclusão na educação como: fase da exclusão, fase da segregação institucional, fase da integração e fase da inclusão. Na fase de exclusão “[...] nenhuma atenção educacional foi provida as pessoas com deficiência. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava essas pessoas [...]” (SASSAKI, 1997, p.112). Já na fase de segregação institucional, com a criação da roda de expostos às crianças eram recebidas por instituições religiosas, onde surgiram também as escolas especiais “[...] pois a sociedade começou a admitir que as pessoas deficientes poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional. ” (SASSAKI, 1997, p. 112). Na fase de integração surgiu classes especiais dentro das escolas regulares, onde o foco do aprendizado era voltado para o aluno, fazendo com que, os testes de inteligência regiam quem era as crianças com potencial escolar. Já no final da década de 80 começou a se pensar

menos em adaptar as pessoas a sociedade, e pensou mais em adaptar a sociedade as pessoas, dando início a fase de inclusão (SASSAKI, 1997).

Apenas em 1988, com a Constituição Federal onde “estabelece que a educação é direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na escola regular” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012, p. 34) que o Brasil aderiu a uma educação inclusiva. Constituindo assim, um paradigma educacional na concepção dos direitos humanos, que, “conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas de produção da exclusão dentro e fora da escola” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012, p. 35).

Para compreender o processo de inclusão escolar é necessário diferenciar o termo “integração” de “inclusão”. Termos estes que, contém significados e posicionamentos metodológicos diferentes, mas ainda são confundidos.

Para Sanches e Teodoro (2006 *apud*. Wolfensberger,1972) a integração é o oposto a segregação, onde, a integração foi importante para que diminuísse o impacto da segregação, mas a integração consiste em apenas colocar a pessoa com deficiência no ambiente escolar sem os meios necessários para que ela permaneça no mesmo. “Conceitualmente, dizem os autores do pensamento inclusivista, há diferenças entre integração e inclusão escolar, a primeira permanecendo a deriva das individualidades, a segunda chamando as instituições para responsabilidade” (BEYER, 2002, p.7). Sendo assim, a inclusão faz com que as instituições se preocupem e pensem meios para que o aluno permaneça no ensino regular e se aproprie de fato do conhecimento científico, torna-se uma pessoa autônoma.

“Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação” (MANTOAN, 2003, p. 15). Baseia-se no princípio da normalização que consiste em proporcionar às pessoas com deficiência, as mesmas condições e oportunidades além do ambiente educacional, mas também do social e profissional (MANTOAN, 2003). Dessa forma, a integração com o princípio da normalização consiste em proporcionar as pessoas com deficiência as mesmas condições educacionais, normalizando a pessoa com deficiência.

De acordo com Mantoan (1997) a integração pode ser comparada a metáfora do sistema de cascata, onde irá depender do aluno e do seu nível de adaptação ao sistema escolar seja em

uma sala de aula regular ou especial. Borges, Pereira e Aquino (2012) afirmam que o efeito cascata prevê;

[...] serviços segregativos que não condizem com os objetivos da normalização. Na realidade, a criança continua segregada na turma especial, ocorrendo apenas alguns momentos de “socialização” com os outros alunos ditos “normais”. A forma de inserção depende do aluno, ou seja, do seu nível de capacidade de adaptação às opções oferecidas pelo sistema escolar: nas escolas regulares, em sala comum ou em sala especial, e ainda em escolas ou em instituições especializadas.

Dessa forma, evidencia-se que a escola no ponto de vista integrativo é próxima ao ensino tradicional, em que os estudantes são tratados de forma especial, enquanto na escola inclusiva deve-se priorizar o sucesso de todos indistintamente. O que fica evidente entre a educação integrativa e a educação inclusiva é que, na integrativa, cabe ao aluno se adaptar à estrutura da escola conforme a sua evolução, na segunda, cabe à escola olhar para todos os estudantes, independentemente de sua condição, visando o sucesso do processo educativo de todos. (HOPERS; SIMÃO, 2017).

Sasaki (1997) compreende a integração de três formas:

Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum, etc. Pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas não-deficientes. Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa. (SASSAKI, 1997, p. 34-35).

Mas, ainda segundo o autor supracitado, nenhuma dessas formas de integração satisfaz os direitos de igualdade de todas as pessoas com deficiência, pois exige pouco ou nada da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, e de práticas sociais.

De acordo com Borges, Pereira e Aquino (2012) a educação inclusiva teve início nos Estados Unidos em 1975, e chegou ao Brasil na década de 90. Esta nova política educacional visa todos os estudantes nas escolas regulares, de forma mais completa e sistemática. Todos os estudantes que, foram anteriormente excluídos, seja esta pessoa com deficiência ou não, deve ser inserido no ambiente escolar de ensino regular desde o início da escolaridade.

Mediante a isso, no Brasil “A escola é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso [...] A inclusão total e

irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas” (MANTOAN, 2003, p. 18). Sendo assim, a inclusão para todos de forma completa e sistemática foi necessária para mudar os parâmetros educacionais brasileiros. Mantoan (2003) relata o porquê da inclusão com três questões: A questão da identidade x diferença; a questão legal e a questão das mudanças.

A questão da identidade x diferença questiona se as políticas educacionais estão efetivamente considerando as diferenças da escola, e se essas propostas reconhecem essas diferenças como condição para avanços e mudanças da educação escolar. Ao se avaliar as propostas educacionais com intuito inclusivo percebem-se dimensões conservadoras que se baseiam prioritariamente pela tolerância e respeito ao outro.

Percebe-se então que, ao reconhecer as diferenças, estão apenas tolerando a pessoa com deficiência. “A tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialíssimo” (MANTOAN, 2003, p. 19). Ao se refletir sobre deficiências apenas com tolerância e respeito entende-se que é algo que cabe apenas a aceitar, pois, não será possível uma evolução, entretanto, apenas o sentimento de tolerar e respeitar não é o suficiente. O pensamento voltado para uma dimensão crítica e transformadora, é oposta a conservadora, onde entende-se que, as diferenças são feitas e refeitas e merecem a capacidade de compreensão, além do respeito. Com esses sentimentos, cria-se ambientes restritos a pessoas que o termo define como Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE).

Dessa forma, as ações educativas têm como princípio as diferenças e a aprendizagem, fazendo com que, “[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno”. (MANTOAN, 2003, p. 20). Essa ressignificação mencionada por Mantoan é obtida pela mudança escolar, fazendo com que, o aluno não seja o único responsável pelo seu processo de ensino e aprendizagem.

“O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2003, p. 20). Sendo assim, a autora supracitada afirma também que é necessário reconhecer as diferentes culturas e pluralidades com a construção de uma nova ética escolar.

A questão da lei, Mantoan (2003) afirma ainda que, mesmo com os respaldos da lei, o conceito de diferenças está repleto de exclusões e discriminações. “Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 22). A Constituição Federal de 1988, garante o direito a igualdade e a educação a todos. Além disso, garante a igualdade de acesso às condições e permanência nas escolas, de modo que, seja dever do estado garantir a efetividade.

Dessa forma, percebe-se que apenas a constituição garantindo o direito a igualdade e a educação a todos já seria suficiente para que, a inclusão escolar e todas as transformações no ambiente escolar aconteçam. Para Mantoan (2003), nessa perspectiva as práticas escolares devem contemplar as diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, não se justificando a manutenção de um ensino especial, separado. Sendo assim, a autora citada afirma ainda que;

[...] para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações [...] Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças. O acesso a todas as séries do ensino fundamental (obrigatório) deve ser incondicionalmente garantido a todos [...]. Os serviços de apoio especializados, tais como os de intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema braile e outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não substituiriam, como ainda ocorre hoje, as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum. (MANTOAN, 2003 *apud*. MANTOAN, 1999, 2001; Forest, 1985).

Onde, é importante oferecer alternativas que contemplem a diversidade, modificando o ambiente para torná-lo acessível para todos os estudantes com ou sem deficiências, oferecendo conhecimentos específicos para os professores de modo que lidem com a diversidade sem segregá-la e também ofereça professores de apoio nas escolas comuns. Essas modificações são importantes para que a inclusão de fato aconteça, onde, modificar e pensar o ambiente como meios para diversidade é uma forma efetiva de incluir.

Já na questão das mudanças propostas pela autora, “elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escolar” (MANTOAN, 2003, p. 26). Percebe-se então que, as mudanças estão

estagnadas e não acompanham os processos evolutivos, onde corroboram para a exclusão dos estudantes com deficiência.

De acordo com Mantoan (2003), a prática pedagógica e a rotina de trabalho diferem muito do que está escrito em leis e documentos. Uma das maiores dificuldades para modificar a educação é ausência de desafios, onde, o próprio sistema neutraliza as mudanças. “A escola se sente ameaçada por tudo o que ela mesma criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e de suas paredes — novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas e de avaliar a aprendizagem [...]” (MANTOAN, 2003, p.28).

Encontrando assim, meios fáceis e acessíveis para facilitar as inovações. Dessa forma, uma análise do contexto escolar é necessária para entender a dificuldade da inclusão do aluno com deficiência e além da análise é necessário implementar mudanças que evitem neutralizar os desafios, considerando que a deficiência de uma criança é mais uma das muitas características diferentes que os estudantes podem ter. (GIL; ALQUÉRES, 2005).

1.2 O que dizem os Documentos Legais

No decorrer da história da inclusão foi necessário discussões e regulamentações para respaldar o processo inclusivo na sociedade e na educação. “A Educação Inclusiva não é uma moda passageira. Ela é o resultado de muitas discussões, estudos teóricos e práticas que tiveram a participação e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores, no Brasil e no mundo” (GIL; ALQUÉRES, 2005, p. 16).

Sendo assim, inicialmente é importante relembrar por ordem cronológica a série de documentos internacionais e nacionais que respaldam a inclusão social e educacional. Inicia-se em 1948 com A Declaração de Direitos Humanos adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na Resolução nº 217, onde, se estabelece que todos os seres humanos são iguais perante a lei, tendo direito a vida, à integridade física, à liberdade, à igualdade e à dignidade, à educação.

Em 1975 foi proclamada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, que surge como objetivo de garantir o direito as pessoas com deficiências sem qualquer discriminação. A Declaração foi importante pois trata-se dos primeiros indícios do governo em aceitar e garantir os direitos civis da pessoa com deficiência. Inicialmente, neste documento foi considerado a pessoa deficiente “[...] qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente” (Art. 1º, 1975). Já no art. 7º estabelece os direitos das pessoas mentalmente retardadas, onde, sempre que essas pessoas forem incapazes de exercer seus direitos, os

procedimentos para restrição devem ser baseados em uma avaliação de capacidade social por especialistas. Logo, percebe-se que a conceituação feita foi rasa e supérflua, deixando bem amplo o conceito de pessoa com deficiência. Posteriormente, com a ampliação dos estudos e das declarações governamentais o conceito foi melhor elaborado.

Em 1981 é declarado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes pela Organização das Nações Unidas (ONU). De acordo com Lanna Junior (2010), a declaração tinha alguns objetivos:

Ajudar no ajustamento físico e psicossocial na sociedade; promover esforços, nacional e internacionalmente, para possibilitar o trabalho e a plena integração a sociedade; encorajar projetos de estudo e pesquisa visando a integração as atividades do dia a dia; aos transportes e aos edifícios públicos; educar e informar o público sobre os direitos de contribuir e participar da vida social, econômica e política. (JUNIOR, 2010, p.41)

Além disso no Brasil prioritariamente, as pessoas com deficiência ganharam destaque, suas reivindicações por direito foram notadas e levadas em consideração, pode-se afirmar que os objetivos da ONU foram cumpridos parcialmente, pois, a plena integração na sociedade foi feita de forma gradativa, mas, pode-se considerar que foi de grande importância para alavancar os direitos da pessoa com deficiência.

Já em 1990, 9 anos após a Declaração do Ano Internacional ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos, que tinha como objetivo: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem com instrumentos essenciais como ler e escrever, quanto a conteúdos básicos de aprendizagem como conhecimentos e valores; expandir o enfoque capaz de ir além dos recursos ditos atuais; universalizar o acesso à educação e promovendo equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado a aprendizagem e fortalecer alianças. (WCEFA, Nova Iorque, 1990).

Estes objetivos eram voltados prioritariamente para a educação fazendo com que o ensino seja acessível a todos os estudantes, onde, na teoria a pessoa com deficiência se beneficia desse acesso ao ensino corroborando para a sua participação ativa na sociedade. Na prática, o processo para a participação ativa na sociedade demorou alguns anos. Sendo produzida várias documentações legais que embasam a sua inclusão.

Com relação a isso, em 1993 ocorreu a Declaração de Manágua, onde a busca por equidade, justiça e igualdade sem nenhum tipo de discriminação regia as proclamações pronunciadas. “Tanto as sociedades como os governos têm o dever de assegurar a participação das pessoas com deficiência e suas famílias na formulação de legislações e de políticas

coordenadas a fim de se alcançar o ideal. ” (DECLARAÇÃO DE MANÁGUA, 1993). Onde, a Declaração de Manágua surge como uma reparação de dividas e construção de alternativas.

Além disso “exigem inclusão curricular da deficiência em todos os níveis da educação, formação dos profissionais e medidas que assegurem acesso a serviços públicos e privados, incluindo saúde, educação formal em todos os níveis e trabalho significativo para os jovens” (GIL; ALQUÉRES, 2005, p. 18). Mediante a isso, a declaração se mostra necessária por levar em consideração os aspectos educacionais, políticos e sociais, onde, foi assegurada a participação das pessoas com deficiência no ambiente político. Outro aspecto importante está relacionado a iniciativa da inclusão curricular da deficiência para a formação de profissionais, tendo em vista que, os profissionais devidamente capacitados são cruciais para que ocorra a inclusão de fato.

Em 1994 na Espanha na cidade de Salamanca foi feita a Declaração de Salamanca por princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Na declaração foi proclamado aspectos importantes como: cada criança tem direito a educação e deve ter oportunidade de manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias; os sistemas de educação devem ser planejados tendo em vista a diversidade humana; os indivíduos devem ter acesso as escolas regulares com uma pedagogia centrada na criança e as escolas regulares devem seguir a orientação inclusiva com intuito de construir uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Sendo assim, a declaração supracitada foi extremamente importante pois reforça o direito a uma educação de qualidade, considerando as características e individualidades de cada aluno, propondo dessa forma, que os ambientes escolares se capacitem para atender a todos. Onde buscou trazer uma perspectiva de educação inclusiva.

Em 1999 foi feita a Declaração de Washington onde se baseiam nos princípios da vida independente onde foi desenvolvido um plano de ação que reconhecem a responsabilidade da comunidade no fomento à educação inclusiva e igualitária. “Nós reconhecemos a importância da educação inclusiva e igualitária, das oportunidades de emprego e empreendimento, da tecnologia assistiva, dos serviços de atendentes pessoais, do transporte acessível e dos ambientes sem-barreiras para promovermos Vida Independente” (DECLARAÇÃO DE WASHINGTON, traduzido por SASSAKI, 1999). A declaração de Washington ressalta a importância da educação inclusiva, e além disso reconhece a responsabilidade da comunidade para atingir de fato a educação inclusiva.

O ano de 2002 foi o ano em que foi realizada a Declaração de Caracas em que constituiu “[...] a Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias como uma instância que promove, organiza e coordena ações para a defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e suas famílias” (DECLARAÇÃO DE CARACAS, traduzido por SASSAKI, 2002).

Ainda em 2002 A declaração de Saporro que ocorreu no Japão representando 109 países, por ocasião da 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples’ International (DPI) foi feita uma convocação por: paz; uma voz forte; direitos humanos; diversidade interna; bioética; vida independente; educação inclusiva; desenvolvimento internacional; conscientização do público e conhecimento e empoderamento (DECLARAÇÃO DE SAPORRO, traduzido por SASSAKI, 2002). As declarações feitas no ano de 2002 ressaltam e enfatizam os direitos humanos, a diversidade e a vida independentes. Essas questões atingem diretamente a educação inclusiva, onde, trata-se de aspectos que corroboram para que a inclusão aconteça.

Mediante a isso, os documentos em prol da inclusão brasileira iniciam-se em 1854 que foi o ano de fundação do Instituto Benjamin Constant (IBC), marcando o início dos trabalhos com pessoas com deficiência visual no Brasil. “Esse foi o primeiro passo concreto no Brasil para se garantir ao cego direito à cidadania” (RUST; BERNARDO, 2016, p. 7). De acordo com Rust e Bernardo (2016) pouco a pouco, o IBC foi derrubando preconceitos e demonstrando que a educação e a profissionalização das pessoas cegas eram possíveis;

Atualmente, o IBC busca desempenhar papel de protagonismo e destaque no cenário nacional de pesquisas na temática da deficiência visual, com seus objetivos redirecionados e redimensionados. [...] As ações da instituição estão voltadas ao atendimento escolar, que oferece educação e formação desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental; à capacitação de profissionais para atuação na área de deficiência visual; ao assessoramento escolar às instituições; à realização de consultas oftalmológicas à população; à reabilitação; à produção de material especializado, impresso em Braille, e publicações científicas; e à organização de eventos para a difusão de pesquisas acadêmicas em sua área de atuação (RUST; BERNARDO, 2016, p.7).

Juntamente com a educação e reconhecimento para pessoas com deficiência visual em 1857 inicia-se a história de educação de surdos no Brasil com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). De acordo com Mori e Sander (2015) o instituto era ponto de referência de professores e alunos surdos, utilizando uma língua de sinais francesa que foi apresentada por Huet. Posteriormente originou-se o que conhecemos hoje como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), os autores ainda afirmam que;

Assim como as línguas orais, as línguas de sinais se constituem a partir de outras existentes. Tanto na escola de surdos quanto nas escolas de ouvintes e na sociedade brasileira em geral, um renascimento estava sendo clamado. Os manifestos chamavam

a atenção da sociedade e do governo, de que estava na hora de mudar, de melhorar a situação. [...] enquanto os surdos clamavam pela sua língua, por uma língua que poderiam usar para pensar, comunicar e interagir, ambos os manifestos reivindicavam abertura, democracia, respeito, liberdade, cidadania. [...] destaca-se o papel de Dom Pedro II para a história dos surdos, o qual trouxe um professor surdo da França, Ernest Huet, que foi peça fundamental para se consolidar a educação de surdos no Brasil e legitimar o uso da língua de sinais. (MORI; SANDER, 2015; p. 10).

A Língua Brasileira de Sinais trata-se de um momento crucial na educação para pessoas com deficiência auditiva, onde de certa forma ocorre a inclusão e participação deles na sociedade e na educação. Posteriormente, em 1988 foi promulgado a Constituição Federativa do Brasil de 1988, constituição esta que, foi um marco importante para os brasileiros quanto a inclusão escolar. No Art. 205 inc. único “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No artigo supracitado informa sobre a educação ser um direito de todos os cidadãos com a responsabilidade do governo fornece-lo visando seu processo de desenvolvimento.

Já no art. 206 da Constituição enfatiza que, o ensino precisa ser ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender e ensinar; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a gratuidade do ensino público. Posteriormente no art. 208 inc. III estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino. Sendo assim, além da educação ser um direito a todos, é necessário que o governo disponibilize o acesso à escola com a diversidade de concepções pedagógicas e também garanta a permanência deste aluno na escola, seja este um aluno com deficiência ou não.

A Constituição de 1988 define pessoa com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, Constituição de 88 com alteração das Emendas Constitucionais, 2016, p. 396). Em que, tem como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, Constituição de 88 com alteração das Emendas Constitucionais, 2016, p. 396).

A constituição de 1988 trata-se de um dos principais documentos que oferecem apoio legal a pessoas com deficiência, avançando na questão da acessibilidade defendendo também os interesses de educação, trabalho e lazer na vida dos indivíduos. Fazendo com que, o governo

brasileiro se responsabilizasse na defesa dos direitos da população de pessoas com deficiência. Os impactos na vida da sociedade foram positivos, mas de forma lenta e gradativa, as pessoas com deficiência mesmo com o apoio legal ainda não são incluídas totalmente na sociedade.

Em seguimento aos documentos, a Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 cria a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e dispõe apoio a pessoas com deficiência na área da educação com: a inclusão no sistema educacional, a inserção no sistema educacional das escolas especiais privadas ou públicas, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial e a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. Essa lei, segue os parâmetros constitucionais garantindo a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência em escolas regulares.

Sucessivamente, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em que, no art. 58 enfatiza a educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino com apoio de serviços especializados quando necessário. Além disso, no art. 60 enfatiza que, o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento as pessoas com deficiência na própria rede pública regular de ensino.

A lei supracitada refere-se a um momento marcante onde relata sobre a oferta de apoio de serviços especializados para pessoas com deficiência, sendo assim, o professor de apoio torna-se importante no processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos fazendo com que facilite a acessibilidade e auxilie na inclusão do aluno. O professor de apoio precisa trabalhar em parceria com o professor regente da turma, garantindo a inclusão e a permanência do aluno no ensino regular.

Já em dezembro de 1999 pelo decreto Nº 3.298 foi regulamentada a Lei Nº 7.853 que dispõe sobre a política para integração da pessoa com deficiência e consolida normas de proteção. Onde caracteriza o que é deficiência, deficiência permanente e incapacidade e também cita os tipos de deficiência e suas características (visual, física, auditiva e mental). Os princípios do decreto permeiam em: desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil; estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos e o respeito às pessoas portadoras de deficiência.

A Lei Nº 10.098 de 2000 estabelece critérios básicos para a acessibilidade das pessoas com deficiência. Acessibilidade nos meios urbanos, nos edifícios públicos e privados, nos transportes coletivos e nos sistemas de comunicação e sinalização. Além da Constituição de 88

que garante acessibilidade, a lei supracitada também enfatiza sobre a acessibilidade arquitetônica, e percebe-se que mesmo com o embasamento teórico a prática referente a esse tipo de acessibilidade é falha, de forma que, as pessoas com deficiência ainda encontram dificuldades em acessar alguns âmbitos sociais devido à estrutura arquitetônica não oferecer acessibilidade necessária para a locomoção e acesso das pessoas deficiência.

Em seguimento a cronologia dos fatos, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação pela Lei Nº 10.172. O plano nacional define diretrizes para gestão e organização da educação de cada modalidade de ensino. O plano nacional de educação possui políticas públicas que inserem e incluem a pessoa com deficiência dentro do sistema educacional, quanto a Educação Especial a Brasil (2001) com a Lei Nº 10.172 enfatiza que;

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2001).

Com relação a isso, as possibilidades ofertadas garantem inicialmente a participação nas classes comuns, caso não seja possível possibilita também as salas especiais e/ou escolas especiais no intuito de ofertar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Em sequência, outro parâmetro legal importante é o Decreto Nº 3.956 de 2001 onde foi promulgado a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Sendo assim, o estado se compromete tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional ou trabalhista para eliminar a discriminação e proporcionar a plena inclusão da pessoa com deficiência; medidas para melhorar a acessibilidade quanto ao ambiente urbano e detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços para garantir independência e qualidade de vida para as pessoas com deficiência.

De acordo Gil e Alquéres (2005) com A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) são os principais documentos internacionais que asseguram o processo de inclusão da pessoa com deficiência. Além disso, no Brasil, a Constituição Federal (1988) trata-se de um documento essencial para o início da inclusão escolar. Mas, mesmo com toda a documentação para apoio e base, ainda é um aspecto que necessita de transformações para que ocorra de fato. “Assim sendo, a inclusão requerer da Escola Regular uma nova estrutura, um novo conceito em relação

à formação do futuro cidadão e uma visão renovada de seus conceitos e pré-conceitos com relação ao diferente” (ROSSI; ROSSI, 2017, p. 7).

1.3 As Políticas Públicas e a Pessoa com Deficiência e os Processos de Ensino e Aprendizagem

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015) é considerado uma pessoa com deficiência aquela que possui algum impedimento a longo prazo, seja este de natureza intelectual, mental, física ou sensorial que impeça de ter sua participação plena e efetiva na sociedade em condições igualitárias as outras pessoas. As pessoas com deficiência eram “marginalizadas” no início da civilização, e o processo histórico explicita o porquê no Brasil ainda há uma desvalorização social.

Conforme Kátia Pacheco e Vera Lúcia (2007) ao se retratar da história da deficiência percebe-se que desde o início o descaso ocorria porque a sociedade acreditava que deficiências físicas e mentais eram doenças advindas de espíritos maus. Sendo esta, uma forma da pessoa pagar pelos pecados que cometeu, indicando um certo grau de impureza, mediante a isso o termo de marginalização se adequa, pois, restava aos deficientes pedir esmolas nas ruas e praças. Perdurando por muito tempo o descaso com as pessoas com deficiência.

Segundo Aranha (1995) somente na Revolução industrial a pessoa com deficiência foi vista como capaz de executar tarefas na indústria como forma de aumentar a produção, onde também se iniciou a preocupação com a educação. “No Brasil a preocupação com a educação dos deficientes iniciou-se no século XIX [...], no entanto, apenas no XX houve a inclusão da educação para deficientes na política educacional brasileira” (PACHECO; ALVES, p. 244, 2007 *apud* MAZZOTTA, 1999).

Mediante a isso, a educação foi crucial para inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, a integração escolar não foi feita de forma efetiva sendo esta, a única para que resolvesse os problemas de exclusão e segregação.

Sendo assim, as políticas públicas são necessárias para minimizar os problemas de exclusão e segregação. De acordo com Dias e Matos (2015) as políticas públicas são ações que devem estabelecer condições de equidade no âmbito social, tendo como objetivo ofertar condições para que todos possam atingir uma qualidade de vida compatível com a dignidade humana. Sendo elas, resultado de uma atividade política que requer várias ações estratégicas para implementar o objetivo desejado, que nessa situação trata-se da exclusão e segregação da pessoa com deficiência.

De acordo com Barretta e Canan (2012) é importante ressaltar que não é suficiente a constituição de políticas públicas educacionais bem definidas, mesmo que, sendo extremamente necessárias. O importante é trabalhar para que essa política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência. Enfatizando que, além de ser necessário as políticas públicas, é importante colocá-las em prática.

Para a pessoa com deficiência, as políticas públicas foram importantes para inverter o quadro de segregação para inclusão escolar. Onde, embasados pela legislação, a escola tem a necessidade de mudanças acessíveis para todos. Mantoan (2003) enfatiza sobre quais os processos escolares são necessários para inclusão, na perspectiva de que é preciso fazer mudanças na escola e no ensino ministrado;

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. [...] Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais, a meu ver, são: Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência; Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções. (MANTOAN, 2003, p. 32-33).

A priori, a recriação do modelo educativo escolar, trata-se da necessidade de reformular o ensino dentro dos parâmetros de modificação presentes. “Não se pode encaixar um projeto novo, como no caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar — daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente.” (MANTOAN, 2003, p. 33). Essa recriação é devido aos preceitos conservadores que a educação se encontra, onde o ensino é quantitativo, sempre preparando o aluno e o avaliando de forma pragmática. Um ensino de qualidade é voltado com foco no aluno, visando as questões humanitárias. “[...] existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos” (MANTOAN, 2003, p. 34).

Nos ambientes educativos onde o foco é o estudante, não cabe espaço para exclusões, pois, é ensinado a valorizar a diferença, a incluir os estudantes para que todos tenham a possibilidade de aprender. Para que de fato a inclusão aconteça, é necessária a reestruturação escolar com novas metodologias de ensino (MANTOAN, 2003).

Posterior a isso, Mantoan (2003) evidencia a reorganização escolar baseada no projeto político pedagógico (PPP), este documento é o que define os currículos, a formação das turmas e as práticas de ensino, sendo assim, o PPP precisa enfatizar sobre o sentido dos componentes curriculares, fazendo a ponte e relações entre as experiências dos educandos e seus saberes para chegar a sistematização do processo de ensino e aprendizagem se apropriando dos saberes científicos, estabelecendo relações com os fatos e acontecimentos sociais, históricos, políticos de forma crítica. Outra questão em relação à reorganização é o ensino para todos de forma única, sem trazer o ensino individualizado para as pessoas com deficiência ou com problemas na aprendizagem. “Na visão inclusiva, o aluno diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula” (MANTOAN, 2003, p. 36).

Além disso, o trabalho em sala de aula precisa ser reorganizado para que, seja feito de forma menos individual, utilizando experiências em grupos grandes e/ou pequenos e diversificados. Isso faz com que se exercite;

A capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns. (MANTOAN, 2003, p. 37).

Dessa forma, é importante o trabalho coletivo, pois tem várias vantagens para os estudantes com deficiência, para estudantes sem deficiência e para o público educacional em geral. Juntamente a isso, a autora supracitada afirma sobre a necessidade de se ensinar para a turma toda sem exceções para ocorrer os processos necessários para a inclusão. Para ensinar nessa perspectiva, é importante ter como ponto de partida a ideia de que todos os estudantes sabem alguma coisa, e que cada aluno contém suas individualidades e que é possível ensinar a turma toda sem necessariamente corroborar com a exclusão e a segregação.

“O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino [...]” (MANTOAN, 2003, p. 38). Sendo assim, ao se analisar as diferenças é pensar nas possibilidades de cada estudante, e não ver as suas individualidades como limitantes ou incapazes. O ensino feito apenas para alguns estudantes com a prática conservadora é disseminadora de exclusão atingindo não apenas a pessoa com deficiência, mas a todos os estudantes. Gerando além da exclusão, a indisciplina, a discriminação e o preconceito.

E por fim, Mantoan (2003) ressalva sobre o papel do professor e a necessidade da formação e valorização do mesmo, para que a inclusão seja possível. Em relação a isso, para

que ocorra a prática inclusiva é importante considerar sua formação continuada. “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.” (MANTOAN, 2003, p. 43). Sendo assim, uma das questões pertinentes é a ressignificação do papel do professor, onde, ele não atua com a pedagogia unidirecional, mas sim considerando as diferenças e singularidades entre os estudantes da turma, promovendo diálogo entre elas.

Além disso, para que o ambiente da escola seja acessível, é preciso reorganizações e adaptações dentro desse ambiente. “Podemos dizer que a acessibilidade é a porta por onde entra a inclusão, pois sem que haja acesso aos mais diferenciados ambientes, não há inclusão” (NOVAK, 2015 p. 32). Isso significa que, é crucial que a escola seja acessível à diversidade de pessoas que frequentam, necessitando da reorganização estrutural.

Para pessoas com deficiência física “[...] é necessário implementar acessibilidade arquitetônica, sem barreiras físicas entre os recintos internos e externos, além de ter que se pensar no acesso dos meios de transporte utilizados no deslocamento até a unidade escolar, como do estacionamento até a sala de aula, por exemplo [...]” (ANTONOVICZ, 2020, p. 21). Ou seja, é importante se atentar ao ambiente físico, observando coisas como, rampas dentro e nas proximidades da escola com a inclinação necessária e corrimões, acesso facilitado as salas de aula, banheiros, cantina e biblioteca, além de pisos antiderrapantes.

Sendo assim, além do ambiente escolar, na sociedade em si, nas vias públicas e ônibus coletivo por exemplo, é preciso também viabilizar o acesso. Novak (2015) afirma que;

As faltas de acesso das pessoas com deficiências, principalmente em espaços públicos, limitam, bloqueiam, excluem impedem a sociabilidade, o convívio e a interação social [...] as leis garantem o direito ao atendimento a pessoas com deficiência, mas percebe-se que as escolas públicas ainda apresentam características de acesso precário. Pode-se observar que a arquitetura não foi projetada para a diversidade, num contexto inclusivo. (NOVAK, 2015 p. 33-35).

Dessa forma, mesmo com todas as leis e documentações legais produzidas ao longo do processo histórico, percebe-se que as escolas de um modo em geral não são adequadas em um ambiente inclusivo, sendo esta, uma questão fundamental para trabalhar com a inclusão.

Na deficiência auditiva há possibilidade de contato e comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a língua é capaz de permitir a comunicação entre as pessoas com deficiência auditiva e a comunicação deles com a sociedade. Antonovicz (2020) ressalta que;

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua

para estudantes surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular. (ANTONOVICZ, 2020, p. 25).

Entretanto, o que se percebe fora dos parâmetros legais é a precariedade do sistema educacional quanto a disponibilidade de professores e/ou interpretes de Libras, fazendo com que, dificulte e segregue a pessoa com deficiência. Krause e Klein (2017) afirmam que as pessoas com deficiência auditiva buscam a concretização dos direitos não só no campo educacional, mas em todas as esferas sociais, desde o lazer ao trabalho e afirma também que, essa busca dos direitos não se trata de um caminho tranquilo, pois, mesmo com o aporte legal, a acessibilidade é difícil. Além disso, Krause e Klein (2017) enfatizam que;

[...] a dificuldade para ensino-aprendizagem, mas não uma dificuldade de aprendizagem, e sim, a ausência de acessibilidade, a ausência da difusão da libras, e carência de profissionais entre outras barreiras educacionais que limitam o acesso do estudante surdo, e conseqüentemente, afeta em sua conclusão social, inclusive, no mercado de trabalho, pois na maioria das vezes não foram dadas as oportunidades de ter uma formação de qualidade a fim de poder competir no mundo do trabalho como qualquer sujeito [...] é necessário que as todas as pessoas sejam vistas como cidadãos que possuem habilidade e potencial de atender à exigência do mercado, tanto como bom desempenho profissional. (KRAUSE; KLEIN, 2017, p. 7-12).

Desse modo, percebe-se a inconsistência encontrada principalmente no âmbito educacional, que demonstra que apenas fazer a documentação legal, e não a colocar em prática, não torna o ensino brasileiro um ensino inclusivo. Quanto a deficiência intelectual as políticas públicas seguem no mesmo parâmetro de desafios a serem superados, Antonovicz (2017 *apud* Batista e Enumo, 2004) afirmam que o planejamento proposto para os estudantes com essa deficiência deve gerar um ambiente livre de discriminações e segregações, com práticas que promovam o bem-estar no ambiente escolar e fora dele.

Em um estudo feito por Tomaz *et al.* (2016) foi revisado alguns artigos e documentos que falam sobre as políticas públicas para as pessoas com deficiência intelectual, dessa forma, os resultados apresentados mostram que é dever do estado a proteção e o cuidado das pessoas com deficiência, evidencia também que é importante reconhecer as potencialidades existentes com o intuito inclusivo. Contudo, mesmo com políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência intelectuais a implementação e garantia efetiva seguem sendo desafiadoras dentro da sociedade.

Em consonância a isso, temos a deficiência visual, a integração das pessoas com deficiência visuais, teve início em 1829, com o código braile, criado por Louis Braille, o braile trata-se de um sistema de escrita tátil, as escritas são feitas em relevo para que, com o toque, o deficiente visual consiga ler e compreender. Sendo este, um feito extremamente importante para

a inclusão, contudo, além de criar é necessário utilizá-lo. Ou seja, é necessário que as bibliotecas forneçam um acervo em braile, os livros disponibilizados pela escola venham adaptados a pessoas com deficiência visual, bem como máquinas e pranchetas para a escrita em braile.

O processo de aprendizagem da pessoa com deficiência visual será feito através dos sentidos: tátil, auditivo, olfativo e gustativo. Por isso, é importante trabalhar e aguçar os sentidos humanos, pois é a forma de aprendizagem adaptada a esses indivíduos. Além disso, o treinamento de orientação e mobilidade é uma forma de interagir no âmbito escolar e também na sociedade. O aluno com deficiência visual tem direito de acompanhamento com um professor de apoio, ou seja, um professor que auxilie o professor regente no processo de ensino e aprendizagem deste aluno. Esses aspectos evidenciam que, além da inserção do aluno no âmbito escolar, são necessários meios que garantam a permanência dele no ambiente de forma efetiva, garantindo assim a inclusão efetiva legítima.

“Ter todo um aparato jurídico a favor, não necessariamente quer dizer que a realidade das pessoas com deficiência está condizente com o adequado. Problemas no cotidiano são enfrentados por esse grupo, a princípio, quando se trata do espaço físico público” (SANTOS *et. al.*, 2012, p. 117). Mesmo com todas as discussões e diálogos estabelecidos pela sociedade, é necessário resolver todas as questões com uma perspectiva de dever do estado. Quaisquer ambientes públicos, como, espaços de lazer, trabalho, e o ambiente educacional precisam da acessibilidade para ocorrer a inclusão.

2 Dança, Inclusão e a Escola

2.1 A dança e a Inclusão na Escola

Rudolf Laban foi uma imagem importante na transformação histórica da dança “Laban criou centros de estudo que eram baseados em movimentos naturais, na espontaneidade e riqueza e na plena vivência consciente de cada um deles, o que acarretava desenvolvimento amplo e profundo em quem praticava” (MACHADO, 2002, p. 11). Sendo assim, através da dança o corpo consegue se comunicar, com uma linguagem diversificada de movimentos expressivos, tendo em vista que, corpos amam, sofrem, reprimem de forma dinâmica e significativa.

A teoria de Laban é baseada em quatro categorias: corpo, expressividade, forma e espaço. A expressividade é composta por quatro fatores: fluxo (contido ou livre), espaço, peso e tempo. A forma é composta por três fases: forma fluída, forma direcional e a forma tridimensional. [...] A dança Moderna é mais rica em movimentos, é mais livre em gestos e passos. Ela tem relação com hábitos, formas de expressão de movimentos humanos do homem moderno. É preciso deixar claro que todo o tipo de trabalho, exige um esforço técnico, que é o fluxo do movimento. O

estudo e o domínio das funções naturais, apontam para um fluxo do movimento (MACHADO, 2002, p. 15).

Sendo assim, Laban trouxe uma nova possibilidade de dança livre na expressividade utilizando a corporeidade instigando pensamentos e emoções sem necessariamente aplicar técnicas.

Na educação, Marcela Fernandes (2009) salienta sobre o processo de desenvolvimento da criança, que, desenvolve e cresce vivenciando experiências através do próprio corpo. A autora supracitada, também diz que;

A criança necessita de experiências que possibilitem o aprimoramento de sua criatividade, atividades que favoreçam a sensação de alegria, que a partir daí ela possa retratar e canalizar o seu humor, seu temperamento, através da liberdade de movimento, explorando-o e permitindo que suas fantasias aflorem em seus movimentos, numa corporeidade plena e consciente. Dançar é, pois, a efetivação da corporeidade através de uma experiência transcendente, na qual se vivencia o processo de aprendizagem na educação. O trabalho da dança educacional, quando preocupado em deixar fluir dos educandos suas emoções, seus anseios e desejos, através dos movimentos que não necessariamente envolvam a técnica, permitirá que o sujeito se revele e desperte para o mundo, numa relação consigo e com os outros, de forma consciente. (FERNANDES, 2009, p. 1).

Mediante a isso, afirma-se que a criança pode vivenciar a dança sem necessariamente ser algo técnico de forma consciente, lúdica e natural. Sendo assim, Débora Barreto (2004) evidencia diferentes motivos importantes para ensinar a dança na escola;

1. Propiciar o autoconhecimento; 2. Estimular vivências da corporeidade na escola; 3. Proporcionar aos educandos relacionamentos estéticos com outras pessoas e com o mundo; 4. Incentivar a expressividade dos indivíduos; 5. Possibilitar a comunicação não verbal e os diálogos corporais, na escola; 6. Sensibilizar as pessoas, contribuindo para que elas tenham uma educação estética, promovendo relações mais harmoniosas e equilibradas diante o mundo, desenvolvendo a apreciação e a fruição da dança. (BARRETO, 2004, p. 66)

Dessa forma, a dança na escola tem motivos suficientes para ser ministrada visando a metodologia crítica e reflexiva, fugindo dos padrões rígidos. Quando se relaciona a uma prática visando a corporeidade é possível que seja feita de forma criativa e expressiva.

Nessa perspectiva, quando se trata de uma prática visando a expressividade corporal a criança pode ser aguçada por vontades, desejos e sentimentos, já quando a dança é relacionada a padrões presentes na mídia ou meramente centrada na técnica, as crianças perdem a oportunidade de serem autores e coautores de suas próprias danças, ficando restrita a reprodução e repetição de repertórios de movimentos.

Além disso, a dança na escola traz uma problemática de escassez devido a todo o contexto em como é vista pela sociedade, de acordo com Daniela Rocha e Graciele Rodrigues

(2007) a dança escolar é mascarada como um processo mecanizado para festas comemorativas com intuito de apresentações ao público, sendo assim, só se recorrem à dança nessas situações.

Tendo em vista isso, é importante enfatizar que a dança consiste em proporcionar ao educando um contato mais expressivo e intimista de se expressar através do movimento, onde a Dança preparará o corpo dos educandos a fim de que se exercitem de acordo com suas necessidades. Desenvolvendo a agilidade e a autonomia, estimulando a espontaneidade e a precisão do gesto, indispensável também que ocorra uma autorreflexão nos estudantes para serem cientes que fazem e qual a importância da movimentação corporal por meio da dança (FERRARI, 2016).

Ainda de acordo com Marina Barbieri (2016), existem alguns preceitos essenciais desenvolvidos na dança na escola;

A Dança na escola não é a arte do espetáculo, é educação através da arte; por isso mesmo se traduz em alguns preceitos que seguramente são essenciais para o seu desenvolvimento: a (re)descoberta do movimento como expressão criativa e participativa nos importantes momentos da vida (construção da autoestima, da consciência e harmonia corporais), vivendo o corpo de uma maneira mais satisfatória e gostando de se expressar através dele; a defesa em favor da Dança - e da Arte -, já a partir da infância, como um despertar para a responsabilidade dos seres em relação ao próprio corpo, à procura de um melhor modo de viver; a capacitação técnica do amador de dança, sabendo diferenciar sua intenção de amador e não de profissional; o dançar brincando, com liberdade e prazer, sem o aprisionamento em códigos formais, mas através da prática de um ensino diferenciado: um aprendizado com fundamentação técnica mais criativa dos conteúdos de uma aula de dança (FERRARI, 2016).

Contudo, a dança no ambiente escolar é essencial para o processo de formação humana e educacional do aluno de forma efetiva e prazerosa, deixando em segundo plano a ideia de que o aprendizado ocorre apenas, sentado e em silêncio. Fernandes (2009) ressalta que quando a dança é realizada de forma lúdica, a dança possibilita oportunidades de humanização e integração entre todos os estudantes, colocando em prática a educação inclusiva.

Evidentemente, com relação ao corpo/sujeito dançante no que diz respeito a pessoa com deficiência, Lima (2008) enfatiza sobre a necessidade de superar o assistencialismo, onde através da dança seja desenvolvido a emancipação dos sujeitos por meio da experimentação dos movimentos com a percepção do seu próprio corpo.

Mediante a isso, quando se pensa no corpo da pessoa com deficiência é importante pensar além de suas incapacidades de ordem física, mental ou sensorial. “Para as pessoas com deficiência a questão do corpo é bastante complexa, pois elas fogem dos padrões de normas impostas pela sociedade de um corpo saudável e de movimentos tecnicamente perfeitos [...]” (LIMA, 2008, p. 687). Isto é, para a pessoa com deficiência é necessário explorar outros aspectos que não visem o padrão do corpo perfeito como o único e possível de dançar.

Dessa maneira, é importante salientar que a corporeidade na dança trabalhada dentro do ambiente escolar não se fixa em movimentos perfeitos e iguais, onde cada corpo em particular irá apresentar sua própria forma de expressar e vivenciar o ato de dançar. Sendo desta forma, um ambiente propício para a inclusão de pessoas com e sem deficiência. “A Dança não exclui ou escolhe um corpo- ela abriga e acolhe o corpo que somos e vivemos” (FIGUEIREDO; TAVARES; VENANCIO, 1999, p. 70). Onde, todo e qualquer tipo de corpo pode dançar, sem restrições.

Logo, percebe-se então que a dança se trata de um conteúdo importante para ser expandido no ambiente escolar, e mesmo assim, não se vê a inclusão e a aplicação eficaz na escola. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, a dança se encontra presente dentro do componente curricular da Educação Física e também da arte, sendo este, necessário para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, é um papel importante do professor de educação física, mas também sendo possível que todos os professores possam explorar esse aspecto colaborando com o processo de formação do desenvolvimento dos alunos (SOUZA; HUNGER; CARAMASCHI, 2010). Evidenciando que, não só o a escola, mas também o professor, precisa explorar e trazer a prática para os estudantes “[...] a Escola pode, sim, dar parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da Dança e, portanto, da sociedade” (MARQUES, 1997).

Tendo em vista isso, quando se refere a estudantes com deficiência, é perceptível que é possível ensiná-los de forma com que a dança os auxilie no processo de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e motor. De uma forma crítica, consciente, transformadora, criativa e cultural, respeitando as individualidades de cada aluno.

Compreendendo a educação física escolar como um momento no qual os estudantes terão a possibilidade de vivenciar diversos conteúdos de nossa cultura e de outras, a reflexão crítica sobre as atividades realizadas, não há porque restringir esse aprendizado para os estudantes que apresentam necessidades educativas especiais, visto que, está vivencia propicia a inclusão dos mesmos com os outros estudantes (SALERNO, 2009). Isto é, a prática cultural entre os estudantes, é importante para inclusão e também para o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

Mediante a isso, nota-se que a dança é possível para a educação inclusiva, no qual a dança no contexto escolar não é mais considerada como um ato mecânico com movimentos pré-definidos e repetitivos. Mas como uma proposta educativa a ser desenvolvida com criatividade, expressão e comunicação, em virtude de uma possibilidade de linguagem corporal

(SANTOS; FIGUEIREDO, 2003). De forma que, a dança nas aulas de educação física é vivenciar, criar, se expressar e descobrir e não existe o belo, ou o correto, estimulando os estudantes a construir conhecimentos através da criatividade.

Ao pensar na dança com a perspectiva de inclusão é importante pensar mediante a realidade do aluno na qual ele está inserido, levando-o a pensar na dança como um processo individual, coletivo e social. “[...] ela pode propiciar a aceitação, a valorização e a experiência de que diferentes corpos criam diferentes danças e de que não necessitamos de um corpo perfeito, segundo os padrões sociais, para nos expressar e comunicar” (SANTOS; FIGUEIREDO, 2003, p.111).

Em relação ao papel do professor, Ferreira *et al.* (2020) afirma que;

Cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais. O professor deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que quando se fala em inclusão não estamos falando somente nos deficientes e sim da escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade (FERREIRA *et. al.*, 2020, p. 5).

Sendo assim, reconhece-se que é preciso formar o professor para trabalhar com as diferenças, entretanto, é recorrente os casos em que os professores encontram inúmeros desafios estruturados pela falta de apoio do ambiente escolar. Fazendo com que, o mesmo tenha que buscar novas estratégias para aderir ao ensino inclusivo. Contudo, o processo de inovação exige uma reestruturação escolar incorporando as práticas inclusivas juntamente com o professor de educação física para ministrar aulas de dança.

Em síntese, o professor de educação física tem um papel importante na mediação da dança com a educação inclusiva, de forma que, não a torne um processo mecanizado e sim um ato de vivenciar a dança explorando as expressões corporais. Dessa forma “[...] na dança não existem barreiras, pois se o aluno não movimentar membros inferiores, ele movimentar os membros superiores, se não movimentar membros superiores e membros inferiores, ele movimentar os olhos, e, por meio dos olhos, é possível dançar” (BRAGA *et al.*, 2002, p. 157), sendo válido toda e qualquer tipo de expressão na dança.

2.2 Desafios e possibilidades da inclusão por meio da dança na escola

Diante da história da Educação Física e de sua inserção na escola é notável perceber que a Dança enquanto um dos elementos que compõe a cultura corporal é pouco abordada, ficando

a margem e por vezes quando se faz presente é vista apenas como um acessório, se rendendo à as apresentações e reproduções de movimentos desconectada dos seus elementos constitutivos, históricos, estéticos e de criação.

Nesta perspectiva, se faz importante pontuar alguns desafios e empecilhos que geram sua marginalização frente a outros elementos da cultura corporal. Neste sentido, arrisco a dizer que um deles se refere a formação inicial do professor juntamente com a formação continuada tem papel importante neste processo, Marques (1997) diz que a formação de professores que atuam na área da dança é um dos pontos mais críticos quando relacionado ao sistema escolar.

Quando se refere ao ensino, percebe-se o receio dos professores em lidar com o novo, o diferente. “A docência é um desafio que exige planejamento para que sua execução obtenha sucesso, porém, entrar nesse desafio é ter a certeza de que o erro e o acerto andam lado a lado” (BEZERRA, 2020, p. 37). Sendo assim, o professor que permanece na zona de conforto não consegue se adequar ao ensino da dança de forma inclusiva, tendo em vista que, a dança visando a expressividade corporal já é um desafio para os professores, porque ao se pensar em movimentos engessados e reproduzidos, não é possível captar a essência da sensibilidade e expressividade dos indivíduos. Logo, quando retrata a dança com a diversidade de corpos dançantes é necessário um estímulo mais aprofundado.

Uma questão importante de se pontuar é a dificuldade em ministrar o conteúdo proposto as crianças com deficiência, ou seja, a didática aplicada afeta diretamente na forma como o conteúdo chega aos educandos. “A didática passa a ter valor significativo dentro da docência e quem usufruí dela é o discente. A didática é vista como um conjunto de técnicas metodológicas que contribuem no ensino de algo, ela se veste de construções pedagógicas e se põe criativa na sua construção” (BEZERRA, 2020, p. 38). Dessa forma, quando o professor se permite sair da sua zona de conforto, é preciso que ele saiba trabalhar da melhor forma, visando no sucesso do ensino para os educandos. Bezerra (2020) afirma que, ensinar é uma plataforma de incertezas, de erros e acertos, visando principalmente a reinvenção. Um dos grandes desafios para o professor é se reinventar para lidar com a diversidade presente, e quando isso acontece de forma efetiva, o conhecimento juntamente com a participação da turma faz com que seja um ambiente inclusivo.

Com isso, a formação continuada é uma possibilidade para os docentes com aperfeiçoamentos garantindo a melhor qualidade do ensino para os educandos. Fernandes, Silva e Amorim (2020) comenta sobre a perspectiva da formação continuada;

A formação continuada assim entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando

um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação. (FERNANDES; SILVA; AMORIM, 2020, p. 12).

Quando o ensino docente é visto nessa perspectiva de mudanças das práticas existentes, pode-se dizer que as novas práticas lidam com a pessoa com deficiência não como uma diferença, mas sim como uma possibilidade de experimentação das diversidades existentes, visando na capacidade dos indivíduos.

Entretanto, “Fatores ligados à organização do trabalho como exigência de produtividade, represálias, condições inadequadas de segurança e falta de acesso a treinamentos e orientações aos funcionários são consideradas estressores ocupacionais.” (WEBER *et. al*, 2015, p.41). Ou seja, o ambiente em que o professor está atuando corrobora para que seja algo tecnicista e monótono, incentivando o mesmo a permanecer na sua zona de conforto, sendo este, um desafio a se enfrentar que cabe ao ambiente escolar solucioná-lo. Dessa forma, tal situação leva ao distanciamento das concepções de mudança de atitudes com ideias inovadoras para os tradicionalistas e conservadores.

Em sequência dos desafios da inclusão por meio da dança na escola, é importante ressaltar sobre a existência de todo o preconceito e discriminação com a dança. Marques (1997) ressalta alguns conceitos pré-estabelecidos pela sociedade em relação à dança, sendo estes achar que a dança é coisa de mulher vinculando-a apenas ao feminino, esquecendo de que existem tantas outras manifestações como, por exemplo, a capoeira, a dança de salão, as danças de rua e não apenas ao balé clássico em que associam. Outra questão importante é sobre o receio da sociedade em trabalhar com o corpo, sendo o corpo e a dança um mistério que a população escolar não explora por receio ou medo da própria sociedade.

Sendo assim, além de toda exclusão e discriminação já feita com a pessoa com deficiência, a dança também é discriminada pela existência de pré-conceitos estabelecidos pela sociedade que não entendem e valorizam a importância do conteúdo no ambiente escolar, principalmente como forma de inclusão.

Desse modo, é necessário que o professor traga novas possibilidades;

[...] cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais. O professor deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que quando se fala em inclusão não estamos falando somente nos deficientes e sim da escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade (FERNANDES; SILVA; AMORIM, 2020, p. 5).

Ou seja, é papel do professor promover um ensino de forma inclusiva, e com isso é importante o apoio do ambiente escolar tanto para o educando quanto para o professor, de forma que, garanta a efetividade do ensino inclusivo. Com relação a isso, o caminho de possibilidades da inclusão na dança refere-se inicialmente em investir e aperfeiçoar na formação docente, garantir o apoio e incentivo das instituições escolares e fazer com que a mesma, estabeleça diálogos com intuito de evitar a discriminação e exclusão.

A dança como possibilidade para inclusão da pessoa com deficiência intelectual mostra-se eficiente, pois, Alves *et. al* (2012) classifica os desafios da deficiência intelectual de forma que a dança poderá corroborar;

Diante desta classificação, as pessoas com deficiência intelectual apresentam algumas características muito peculiares e distintas, que interferem diretamente na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento motor. De um modo geral, pessoas com deficiência intelectual demonstram mais lentidão, com significativa perda de força, resistência, agilidade, equilíbrio, velocidade, flexibilidade e tempo de reação. Os problemas motores apresentados por essa população derivam de fatores externos e de ordem maturacional diretamente ligados à estrutura do organismo e às mudanças que nele ocorrem. (ALVES *et.al*, 2012, p. 5).

Dessa forma, é preciso trabalhar em busca de lidar com os déficits ligados a ordem e a estrutura do organismo da pessoa com deficiência intelectual. Sendo assim, os autores supracitados trazem uma proposta metodológica de como trabalhar a dança em seis fases: A primeira fase consiste no conhecer e ser conhecido, onde a criança irá estabelecer o primeiro contato com o professor e com os outros estudantes da turma; a segunda fase é denominada de ser e estar, essa consiste em reconhecer o espaço em que o sujeito irá utilizar; a terceira fase é a aplicação de atividades lúdicas para trabalhar a coordenação psicomotora do aluno; a quarta fase consiste em trabalhar a musicalidade com atenção ao repertório musical para cada faixa etária, oportunizando também o estudante a escolher a música que lhe agrada trabalhando a autonomia e a socialização; já a quinta fase é como o estudante lida com a movimentação corporal e por fim, a sexta fase consiste na unificação de todas as fases, chamada de fase coreográfica.

Diante disso, a dança corrobora de forma extremamente significativa no desenvolvimento da pessoa com deficiência. “Vale ressaltar que a dança como meio de inserção social para os deficientes desmistifica a ideia de impotência e impossibilidade.” (ALVES *et. al*, 2012, p. 13)

Já para a pessoa com deficiência visual a dança ocorre com referências a estímulos táteis, auditivos, cinestésico, gustativo e olfativo. Quando se acredita que a movimentação pela dança significa explorar o ambiente e o movimento corporal, proporciona-se a pessoa com deficiência possibilidades de conhecimento do seu próprio corpo e das relações sociais

existentes. (LIMA, 2008, p. 684). Sendo assim valorizado principalmente a movimentação corporal feita através dos outros sentidos além do visual.

A autora supracitada apud. Schmidt (1982) estabelece três estágios classificados em: fase cognitiva, associativa e autônoma. A fase cognitiva consiste em fazer com que o indivíduo busque métodos e estratégias para resolução do problema, sendo necessária muita informação verbal para a construção dos movimentos. A segunda fase, o indivíduo já consegue estabelecer relações efetivas para os problemas motores existentes, mas também existe uma exigência a melhor execução motora. E por fim, a fase autônoma em que o movimento se torna automático e de prática fácil. Quando relacionamos esses estágios a dança pode-se dizer que a percepção corporal é exigida de forma que, crie movimentos corporais expressivos.

Juntamente a isso, para que a dança seja aplicada de forma efetiva para pessoa com deficiência visual, é preciso que a explicação verbal seja clara, com a correção de forma verbal e caso necessário com estímulos táteis. (LIMA, 2008).

A dança como possibilidade de inclusão para pessoa com deficiência física trata-se prioritariamente de adaptação. Verifica-se também que a dança pode oferecer possibilidades de ampliar as percepções quanto ao movimento corporal de acordo com cada adaptação realizada, além disso, traz benefícios na saúde física e mental. Sendo assim, a busca por resultados é equivalente ao esforço do aluno e também professores comprometidos e responsáveis que adaptam o conteúdo a qualquer tipo de indivíduo (GIRALDI; SOUZA, 2011).

Para a pessoa com deficiência auditiva é possível trabalhar a dança, tendo em vista que, o movimento é uma linguagem. “Dançar é uma das maneiras mais adequadas para ensinar, na prática, todo o potencial de expressão do corpo humano. A dança surgiu da necessidade do ser humano transmitir suas emoções e sentimentos, causando uma sensação de alegria e bem-estar” (OLIVEIRA, 2017, p. 3). Sendo assim, a pessoa com deficiência auditiva é capaz de se apropriar da dança de forma que, a audição não é um estímulo possível, mas o estímulo visual é bastante utilizado para ser possível. Sendo assim, assim como nas outras deficiências supracitadas, é necessário enfatizar a adaptação ao indivíduo, respeitando suas individualidades de forma que corrobore com seu processo de ensino-aprendizagem.

3 Procedimentos Metodológicos e Análises dos Dados

Este trabalho realizar-se-á por meio de uma pesquisa exploratória efetuada através de uma pesquisa bibliográfica. De forma que, foi analisado as possibilidades da dança como conteúdo escolar para pessoas com deficiência. Mediante a isso, a tipologia da pesquisa é de caráter exploratória, que Fontelles *et al.* (2009) enfatiza que a mesma buscar subsídios, não

apenas para determinar a relação existente, mas, principalmente, para conhecer o tipo de relação. Sendo assim, tem como intuito deixar de forma mais explícita a indagação existente. Esta revisão apresenta questões reflexivas que permeiam a educação inclusiva e seus diálogos e possibilidades por meio da dança.

A abordagem para análise dos dados foi por meio do método de análise quanti-qualitativo, de forma que buscou analisar dados tanto qualitativos quanto quantitativos. A esse respeito, Minayo e Sanches (1993) enfatizam que, a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente. Tendo em vista isso, é notório que ambas as abordagens são necessárias, podendo ser utilizadas e aprofundadas de forma a se complementarem.

O levantamento bibliográfico foi realizado dentro do corte temporal de 10 anos, entre os anos de 2011 a 2021, em revistas científicas da Educação Física, sendo estas: Pensar a Prática; Motrivivência; Motriz; Revista Brasileira de Ciência do Esporte. Em que, foi utilizado os termos: “dança e inclusão na escola”; “dança inclusiva”; “dança e a inclusão”; “dança e educação especial”. Entretanto, com os termos utilizados dentro do corte temporal, a quantidade de estudos encontrados nos periódicos foi insuficiente para realizar a análise dos dados.

Posto isso, as pesquisas foram ampliadas para os Anais e Eventos de Educação Física, sejam estes: CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte) nos Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs) Corpo e Cultura e Inclusão e Diferença e EDUCERE (Congresso Nacional da Educação) a fim de melhorar o levantamento bibliográfico.

O estudo buscou tais periódicos por se tratarem de revistas importantes e essenciais dentro da Educação Física, de forma que, pudesse realizar de forma efetiva a análise da inclusão pela dança.

Mediante a isso, foram encontrados 13 estudos utilizando as palavras-chave, onde foram excluídos 4 estudos que não se encaixaram na proposta, pois, não se relacionavam diretamente com o tema. Nesta perspectiva, foram utilizados 2 artigos científicos encontrados na Revista Pensar a Prática, 1 encontrado da Revista Motrivivência. Nos Anais da Educação Física foram encontrados 5 artigos do CONBRACE no GTT de Inclusão e Diferença e 1 artigo do

EDUCERE. Sendo assim, foi excluído o GTT de Corpo e Cultura, pois, não foram encontrados estudos dentro da proposta.

Neste sentido, segue abaixo um quadro elaborado com os principais dados dos artigos encontrados no decorrer da pesquisa bibliográfica. Que foi utilizado como suporte para auxiliar a análise dos dados:

	REVISTA	TÍTULO	AUTOR	PUBLICAÇÃO	PALAVRAS CHAVES	RESUMO
ARTIGO 1	Pensar a Prática	O SE-MOVIMENTAR NA DANÇA EM CADEIRA DE RODAS	Laís Cavalheiro Rigo Felipe Barroso de Castro Elenor Kunz	2019	Dança em cadeira de rodas; Movimento humano; Corpo.	Este estudo consolidou-se a partir de reflexões sobre “corpo substancial” e “corpo relacional”, identificando as possibilidades e implicações desses conceitos no movimento na Dança em Cadeira de Rodas (DCR). A DCR é uma manifestação recente de movimento na Dança, que vem mostrando-se como importante ferramenta de comunicação e interação para o público de pessoas com deficiência física. Consideramos pertinente a realização de uma Pesquisa Teórica, privilegiando uma compreensão inicial de atores teóricos para chegar aos atores empíricos, os dançantes em cadeira de rodas. Ultimamos que estes se-movimentam para além de sua deficiência e limitações físicas, pois há características próprias do se-movimentar da dança que tornam essa experiência autêntica, espontânea e expressiva.
ARTIGO 2	Pensar a Prática	A DANÇA E A EXPRESSÃO CORPORAL COMO MEDIADORAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM.	Kayla Ferrari Lopes Camila Lopes de Carvalho Paulo Ferreira de Araujo Maria Aparecida Affonso Moyses	2019	Dança; Deficiência Intelectual; Transtornos de Aprendizagem.	Esse estudo objetivou verificar contribuições das atividades de dança e expressão corporal ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as mães e a professora de dança de duas crianças de sexo masculino, com onze anos, uma com deficiência intelectual e outra com transtornos de aprendizagem, que participaram regularmente de atividades de dança e expressão corporal, antes e após seis meses de prática. Como resultado, foi identificado que as atividades possibilitaram desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado das crianças e a exploração de potenciais comumente não identificados em outros contextos de ensino.

ARTIGO 3	Motrivivência	A VISÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA POR CRIANÇAS SEM DEFICIÊNCIA ENTREMEDIA PELA DANÇA: UM ENCONTRO DE POSSIBILIDADES	Fernanda Romano da Silva e Oliveira Keyla Ferrari Lopes Camila Lopes de Carvalho Paulo Ferreira de Araújo	2019	Dança; Pessoas com deficiência; Relações Interpessoais.	A sociedade brasileira é legalmente inclusiva. Contudo, dificuldades em efetivá-la despontam, principalmente referentes às interações pessoais. Assim, esse estudo objetivou verificar a percepção pelas crianças sem deficiência sobre a performance de pessoas com deficiência por meio da dança. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa em três fases: uma inicial com roda de conversa e realização de desenhos sobre a dança e a pessoas com deficiência, por 13 crianças do curso Esporte Criança, do SESC Santana, sobre a pessoa com deficiência e suas possibilidades de dançar; uma intervenção com a vivência, pelas crianças, da Metodologia Contato Improvisação, finalizada com uma aula conjunta com dançarinos com deficiência intelectual e física; e uma final construção de um novo desenho sobre o mesmo tema. Com os dados apreciados por análise de conteúdo, foi verificado que o contato entre as crianças e as pessoas com deficiência por meio da dança contribuiu com a superação de preconceitos e com a construção de conhecimentos acerca das potencialidades dessa população.
ARTIGO 4	CONBRACE	ENSINO DA DANÇA POTENCIALIZANDO OS PROCESSOS INCLUSIVOS PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA	Danielle Rodrigues Laís Albuquerque Rodrigues Thaís Dalfiôr Zorzal Maria das Graças Carvalho da Silva de Sá Jolimar Cosmo	2013	Inclusão; Dança; Prática Pedagógica.	Pesquisa qualitativa com aproximações etnográficas de caráter descritivo e exploratório, objetiva descrever e analisar o ensino da Dança para jovens e adultos com Deficiência Intelectual e suas interfaces com os processos inclusivos dos envolvidos. A perspectiva teórica parte da problematização das possíveis contribuições desta prática corporal, para que seus praticantes possam reconhecer seu corpo, o corpo do outro e, sua inter e intra-relação na/com a cultura contribuindo, assim, para sua capacidade de autonomia e emancipação nos diversos ambientes sociais. Os sujeitos participantes são oriundos da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Vitória/ES, Pestalozzi e da comunidade, totalizando um grupo de 40 alunos.
ARTIGO 5	CONBRACE	DANÇA INCLUSIVA:		2021		

		CURRÍCULO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Dayane da Silva Oliveira, Paulo Roberto Veloso Ventura,		projeto pedagógico; dança inclusiva; formação profissional.	Esta pesquisa analisou o currículo de cursos de educação física e dança das cinco regiões geopolíticas brasileiras com objetivo de analisar em que medida os cursos de graduação dessas áreas subsidiam o processo de inclusão de pessoas com deficiência, tendo a dança como instrumento. Utilizamos o método crítico-dialético, com análise quanti-qualitativa dos dados empíricos arrancados dos PPCs, cujos pressupostos revelam a dança inclusiva como componente indispensável em algumas IES, porém escasso na realidade de outras.
ARTIGO 6	CONBRAC E	O ENSINO DA DANÇA PARA DEFICIENTES FÍSICOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Amanda Boa Sorte Monteiro Ítalo de Oliveira Assunção Antônio Marcos de Almeida Campos	2019	Dança; deficiências físicas; educação.	
ARTIGO 7	CONBRAC E	A DANÇA POPULAR COMO POSSIBILIDADE CRIATIVA PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Andressa Prata Leite Damiani Laís Albuquerque Rodrigues Thaís Dalfiôr Zorzal	2013	Dança; Dança Popular; Deficiência Intelectual;	
ARTIGO 8	CONBRAC E	CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA ESCOLA.	Eliana Vieira de Amorim Araujo, Livia Tenorio Brasileiro	2019	Dança; Educação física; inclusão.	O estudo objetiva-se a analisar os limites e as possibilidades de ensino do conteúdo dança na Educação Física escolar, na perspectiva da inclusão. Segue uma abordagem qualitativa, através das etapas: revisão da literatura, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Os dados bibliográficos indicam lacunas epistemológicas nos estudos da área, já na pesquisa de campo os sujeitos envolvidos demonstram

						conhecimento acerca do papel da escola na perspectiva da inclusão.
ARTIGO 9	EDUCERE	DANÇAR ESPECIAL: DANÇA COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL	Fabiana Andreani1 Patrícia da Silva Nunes	2015	Dança; Inclusão; Educação Especial.	A história da pessoa com deficiência é marcada por acontecimentos trágicos, rejeições, abandonos, extermínios e durante muito tempo nenhum tipo de educação e preocupação foi destinada à essas pessoas. A luta por respeito e direitos iguais já percorre um longo caminho, porém, apesar dos avanços já conquistados, é preciso mais ações que efetivem a real inclusão das pessoas com necessidades especiais. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Presidente Epitácio em parceria com a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) desenvolve um projeto que contribui para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, vindo ao encontro dessa perspectiva inclusiva, vinculado a uma proposta de dança, atividades rítmicas e expressivas, com o objetivo de promover a inclusão, o desenvolvimento e ampliação das capacidades físicas e cognitivas dos alunos da APAE - Presidente Epitácio/SP. Este projeto é fundamentado na metodologia de Rudolf Laban (1978), que apresenta uma prática baseada na realidade do aluno, onde não há padronização de movimentos e o maior enfoque é no potencial de criação dos sujeitos, respeitando suas limitações e individualidades. São duas turmas de 15 alunos, uma no período da manhã, com crianças de 8 a 14 anos e uma turma no período da tarde com adultos. As aulas ocorrem uma vez por semana, as terças-feiras, nas dependências da APAE, com duração de 1h e atividades de alongamento, dança circular, brincadeiras cantadas e criação de coreografias de ritmos variados. Na análise dos resultados foi possível observar a melhoria da comunicação, equilíbrio, disposição, memória, concentração e atenção dos alunos, além da diminuição de situações de conflitos na Instituição de Educação Especial.

Fonte: Autoria Própria

3.1 Abordagem Geral dos Dados da Pesquisa

Os textos acima foram elencados por: revista, título, autores, ano de publicação, palavras-chave e resumo. Sendo os mesmos enumerados de 1 a 9. Principiando uma discussão sobre os dados, todos os artigos têm como conteúdo principal a análise da dança e a inclusão de pessoas com deficiência, onde há alguns referenciais teóricos em comum, sendo estes: Laban (1978); Marques (2003); Barreto (2004); Sasaki (2010) e Kunz (2006). Estes foram os principais referenciais teóricos utilizados pelos autores dos artigos pesquisados dentro do marco temporal definido para esta pesquisa.

Rudolf Laban como dito anteriormente, é considerado um importante e renomado pesquisador, bailarino e coreógrafo do século XX para a dança, pois, trouxe a expressividade com movimentos naturais e espontâneos, fugindo do padrão do século XIX que perdurava de movimentos tecnicistas onde era priorizado os movimentos perfeitos e mecanizados. Isabel Marques, uma artista-docente trata-se de outra pesquisadora para a área, pois nos apresenta uma proposta metodológica para o ensino da dança, intitulada “Dança no Contexto” sua proposta em dança que possibilita os profissionais de educação física e dança refletirem e desenvolverem no ambiente escolar, trazendo um ensino mais consciente. Como a própria autora realça,

Parafrazeando Paulo Freire, propus que leituras da dança são também leituras de mundo e que essas leituras - que compreendem fazeres e contextualizações históricas - poderiam trazer aos processos criativos e interpretativos (repertórios) de dança outras nuances, sabores, escutas e visões a respeito das danças que atravessam nossos corpos. Resumidamente, leituras diversas da dança teriam o potencial de descortinar formas compreender, desvelar, problematizar e eventualmente transformar contextos em que nossas danças estão situadas (MARQUES, 2010, p.08).

Faz-se importante ressaltar a relevância dos estudos, discussões e reflexões da autora supracitada para o ensino de dança na escola. Pois, sua proposta metodológica possibilita aos professores partirem de diferentes contextos para criarem e comporem suas próprias danças, de forma a respeitar das diferenças e a diversidade humana.

Em seguida temos Débora Barreto, que também traz uma série de discussões, repletas de possibilidades e conceituações importantes para a dança no contexto escolar. Permitindo ao educando o autoconhecimento, a expressividade e a corporeidade nas aulas de educação física.

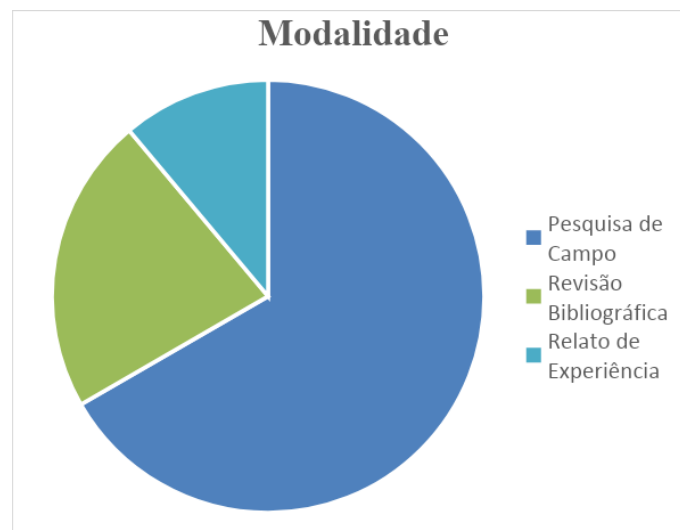
Já o autor, Romeu Kazumi Sasaki descreve e conceitua as questões sobre o processo da inclusão e como ela vem ocorrendo no âmbito social, discutindo suas fases (exclusão, segregação, integração e inclusão), sendo este, crucial para lidar com o ensino visando a inclusão de forma crítica e reflexiva. E por fim, como um dos autores mencionados como referência nos

artigos em análise, temos Elenor Kunz, que se trata de um autor utilizado como referência em metodologia da educação física. Henklein e Silva (2007) explicitam a metodologia crítico-emancipatória baseada nos conceitos de Kunz (1998);

A metodologia de ensino para a Educação Física proposta pelo idealizador da concepção crítico-emancipatória, tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências: 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia dos alunos através da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal. (KUNZ, 1998). Em função desses três pressupostos é que a concepção em questão, possibilita a melhor compreensão da forma de institucionalização e legitimação do esporte no contexto social. Isso propiciará aos alunos um entendimento para além da prática corporal, alcançando assim uma maior percepção da realidade em que esta manifestação se insere. (HENKLEIN, SILVA, p. 122, 2007 *apud* KUNZ, 1998).

Dessa forma, nota-se que a metodologia tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para a transformação da realidade da qual estão inseridos.

Em sequência, outro fator a ser pontuado se dá quanto a modalidade dos artigos supracitados, onde a maioria se trata de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa;



Fonte: Autoria própria

A pesquisa de campo tem como finalidade observar os fatos que ocorrem na realidade e coletar os dados a fim de analisá-los baseados em uma fundamentação teórica. Esse tipo de pesquisa tem grande importância para ajudar a formular hipóteses ou esclarecer as problemáticas das pesquisas semelhantes. A análise dos artigos em que ocorrem pesquisa de

campo são importantes, pois, por se tratar de uma revisão bibliográfica, é necessário averiguar os estudos levados a prática e correlacioná-los com a teoria.

Os artigos têm como objetivo estudar e compreender a inclusão por meio da dança, seja esta a inclusão da pessoa com deficiência física ou intelectual para uma inclusão social, considerando a dança e a sua expressividade como forma de comunicação utilizando a linguagem corporal e como prática artística.

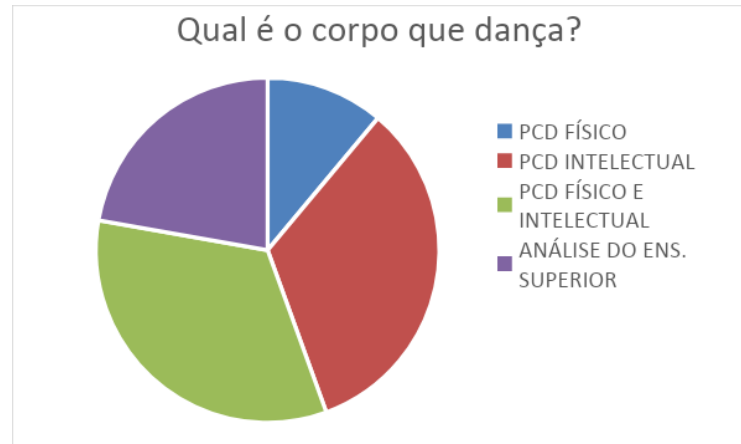
Sendo assim, é necessário salientar que os artigos selecionados se referem ao assunto, abrangendo vários aspectos como, a deficiência intelectual, a deficiência física de forma específica como pessoas que usam cadeira de rodas, assim como, a dança e a deficiência física no curso superior de Educação Física e a dança inclusiva no âmbito educacional escolar e no ensino superior. Rossi e Munster (2013) afirmam que as diversas propostas da dança envolvendo pessoas com deficiência vem sendo disseminadas em diferentes contextos. Sendo assim, nota-se as diversas possibilidades de aprofundar e compreender a forma como o processo inclusivo pode ocorrer mediado pelo ato de se expressar utilizando o corpo.

3.2 Análise das categorias

Conforme a pesquisa bibliográfica realizada e a análise inicial na abordagem geral, a discussão foi subdividida nas seguintes categorias: O corpo que dança, Concepções, propostas e possibilidades da dança para a pessoa com deficiência e a Concepção da dança na perspectiva inclusiva.

3.2.1 O corpo que dança

Quando se retrata ao corpo que dança, é necessário questionar qual é esse corpo. Sendo assim. Segue o gráfico a seguir:



Fonte: Autoria própria

Mediante ao levantamento feito, percebe-se que dentre os 9 artigos existentes: 3 artigos focam na pessoa com deficiência intelectual, 3 artigos discutem sobre a deficiência tanto intelectual quanto física, 2 artigos analisam a dança e os corpos com deficiência que acessam o ensino superior e 1 artigo na pessoa com deficiência física. Esse levantamento é importante para perceber a diversidade existentes nos estudos encontrados, de forma que, tenha informações suficientes para sustentar a discussão.

Inicialmente, no Artigo 4 Rodrigues *et.al.* (2013) enfatiza que a dança se trata de um processo de descoberta do próprio corpo e do corpo do outro, onde, esse corpo desperta os sentidos e sensibilidades. Além disso, o autor traz como referência Nanni (2005) onde diz que, o corpo em movimento apresenta-se como necessidade da vida, seja estes vitais e também sociais. Ou seja, a dança está presente corporalmente como forma de se expressar, lidar com as emoções e também com as atividades comuns diárias.

A pesquisa dos autores supracitados busca potencializar os processos inclusivos para pessoas com deficiência por meio da dança, onde foi realizado com jovens e adultos com deficiência intelectual. Um dos objetivos desse trabalho era de que os estudantes realizassem movimentos do dia a dia como: espreguiçar, se vestir, tomar café, entre outros. Esses movimentos são importantes para desempenhar com propriedade as tarefas simples do dia a dia e ganhar a autonomia, sendo este, um aspecto muito importante para pessoa com deficiência.

Dessa forma, é necessário retomarmos ao tópico 2.1 do referencial teórico, onde a concepção de Ferrari (2016) afirma que a dança prepara o corpo de maneira que exercitem de acordo com suas necessidades, desenvolvendo agilidade e autonomia, estimulando a

espontaneidade e utilizando a dança e o movimento corporal para isso. Além disso, no mesmo tópico podemos reafirmar essa importância em que Lima (2008) diz ser necessário superar o assistencialismo desenvolvendo essa emancipação com a auto percepção corporal dos indivíduos, buscando uma forma de se comunicar no corpo da pessoa com deficiência.

Sendo assim, nota-se que o corpo que dança busca a expressividade por meio dos movimentos corporais, e que, é possível mediante as atividades do cotidiano, sendo esta crucial para as pessoas com deficiência, pois, garante sua autonomia e sua independência. Independência essa garantida e subsidiada pelos documentos legais apontados no tópico 1.2 do referencial teórico.

Ainda sobre o corpo que dança, o artigo 1 de Rigo, Castro e Kunz (2019) trata de forma mais específica a dança em cadeira de rodas (DCR) onde se analisa o se-movimentar por meio da dança, mediante a isso, os autores trazem uma indagação sobre “Qual é o corpo que dança? ”. Mediante a isso, é importante se atentar ao termo “se-movimentar”, termo esse que foi desenvolvido por Elenor Kunz. Onde, a questão primordial é interpretar os movimentos como algo fundamental da vida, em que se relaciona com as vivências, as emoções e a sensibilidade dos indivíduos (ARAÚJO et. al., 2010). Nesse contexto, é apresentado inicialmente a imagem do corpo padrão, de forma que, na dança historicamente esses padrões são ainda mais existentes quando nos retratamos a imagem do bailarino (a) clássico (a) como pessoas, altas, magras, padronizado em medidas e formas. O artigo em questão enfatiza a possibilidade da DCR ser possível para pessoas com deficiência com uma visão para além do “corpo deficiente”. Baseado na concepção de Elenor Kunz, se considera o movimento a permitir o indivíduo a se descobrir de forma que, compreenda o ser humano na sua totalidade em relações entre corpo-sujeito sem distinções de forma e função. Essa forma de refletir supõe-se que o corpo que dança permite a sensibilidade do indivíduo, em que o movimento permite a diversidade de ser e de sentir.

Sendo assim, o termo presente, se-movimentar, remete ao movimento de forma livre e espontânea que foge do padrão estereotipado existente. Afirmando que, o processo criativo da dança permite liberdade de expressão criando novos sentidos e significados ao dançar. “[...] o se-movimentar na dança é presente e possível principalmente por meio da criatividade, elemento fundamental do dançar” (RIGO, CASTRO, KUNZ, p.7, 2019). Além disso, os autores citados acima afirmam que, ao dançar o sujeito permite uma entrega a sensibilidade de se-movimentar, sendo assim ao relacionarmos a DCR, as limitações físicas

podem ser características para transcender os limites e também propiciar o autoconhecimento. Juntamente com isso, é enfatizado que através da dança é possível sentir e criar sem se preocupar em padrões estereotipados.

O mesmo assunto é abordado no artigo 2, onde, Lopes et.al. (2019) traz a ideia do Boissiere e Kintzler (2006) que a dança pode gerar um espaço onde julgamentos dão lugar as descobertas, desmistificando qualquer preconceito existente. Sendo assim, os autores realizaram uma pesquisa com duas crianças onde foi coletado informações das mães antes e após a intervenção com aulas de dança. Onde, antes da intervenção, os filhos eram caracterizados com termos como: malcriado, agressivo, incapaz de aprender, entre outros. E após a intervenção as perspectivas já mudaram para: talentoso, lindo, surpresa com sua capacidade. Em que comprovam que, ao estigmatizar as pessoas com deficiência visando um corpo padrão, acabam internalizando essas características como inalteráveis até para a própria família dos indivíduos.

Conforme o tópico 2.1 do referencial teórico, Lima (2008) enfatiza sobre a necessidade de se pensar além dos padrões de corpos perfeitos e movimentos tecnicamente perfeitos, onde é importante que, a pessoa com deficiência explore outros aspectos além dos movimentos corporais mecanizados e perfeitos. Juntamente com isso, Figueiredo, Tavares e Venâncio (1999) mencionam que a dança não exclui ou escolhe um corpo, ela abriga o corpo que somos e vivemos.

Com isso, ao se pensar no corpo que dança é necessário enfatizar a breve discussão que ocorre no artigo 3, onde reafirma a cultura sexista existente dentro da dança. Oliveira *et. al.* (2019) retrata que dentro do ambiente escolar as atividades corpóreas dançantes têm sido atribuídas ao gênero feminino, fazendo com que, exista certa resistência entre meninos para essa prática. Essa cultura sexista se opõe do princípio de que todos os corpos podem dançar.

Além disso, pode-se afirmar que a dança não tem gênero específico definido, sendo possível que ambos os gêneros possam dançar. Essa discussão também foi pertinente para a construção deste estudo, mais precisamente, presente no tópico 2.2, onde, Marques (1997) afirma que ainda existem muitos preconceitos que julgam a dança de forma errônea, como considerar a dança como “coisa de mulher”. É crucial entender e compreender que a dança não tem gênero específico definido, sendo possível que todos os gêneros possam dançar, assim como, todos os corpos são possíveis de dançar.

3.2.2 Concepções da Dança Inclusiva

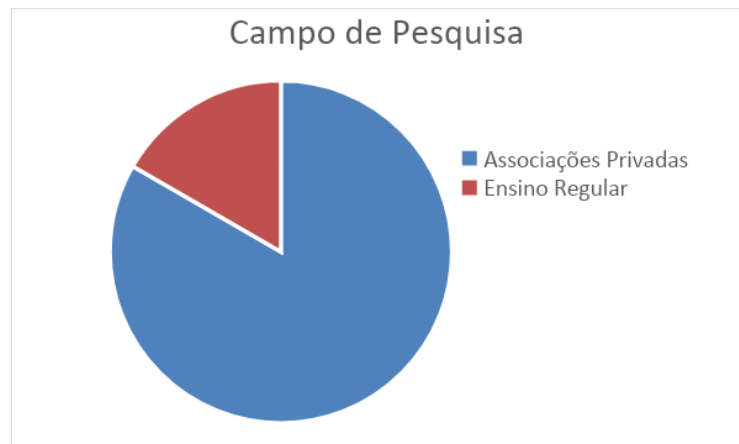
Nesta categoria de análise, irei me reportar a concepção de dança na perspectiva inclusiva e também com princípios inclusivos presentes nos artigos. Dessa forma destaco, o artigo 5 dos autores Oliveira e Ventura (2021) que, iniciam uma breve abordagem e discussão sobre o processo de inclusão, em que, reportam que não basta apenas a integração das pessoas com deficiência nos campos sociais, pois, mesmo integradas, seguem excluídas. Sendo assim, necessário incluí-las nesses campos sociais.

Dessa forma, é importante retomar a discussão de integração e inclusão que ocorre inicialmente no tópico 1.1, onde de forma sucinta, a integração consiste em colocar a pessoa com deficiência em determinado local, no âmbito escolar, por exemplo, mas não busca os meios necessários para que ela permaneça nesse local. Sassaki (1997) diz que essa integração ocorre de três formas: a inserção de forma simples pelas pessoas que conseguem, pela inserção das pessoas com deficiência que necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico ou no procedimento da atividade comum e a inserção em ambientes separados aos demais. Sendo assim, percebe-se que alguns dos artigos submetidos a revisão bibliográfica são feitos em um âmbito integrativo, sendo estes: Lopes *et. al* (2019); Rodrigues *et. al* (2013); Andreani e Nunes (2015); Damiani, Rodrigues e Zorzal (2013) e Monteiro, Assunção e Campos (2019).

Quanto a inclusão, ela ocorre de forma que o ambiente social/físico e/ou as atividades realizadas exige modificação, ou seja, realiza-se uma adaptação da sociedade para incluir as pessoas com deficiência, visando a sociabilidade entre os indivíduos. Ao relacionarmos a inclusão com o ambiente escolar, faz com que as instituições se preocupem e pensem meios para que o aluno permaneça no ensino regular e se aproprie de fato do conhecimento científico. Baseado nos documentos legais citados no tópico 1.2, na Constituição de 1988 diz que a educação é um direito de todos, sendo assim, é um fato importante que traz a educação inclusiva como algo necessário.

Tendo em vista isso, ao se referir a dança, Santos e Figueiredo (2003) afirmam que, é possível se apropriar dela de forma que não seja algo mecânico com movimentos pré-definidos buscando a perfeição, mas sim como uma forma de desenvolver a criatividade, a expressão e comunicação. Levando em consideração, que para que ocorra é importante pensar mediante a realidade do aluno na qual ele está inserido, levando-o a pensar como um processo individual, coletivo e social.

Quanto, aos estudos analisados, priorizando os artigos que realizaram uma pesquisa de campo, temos:



Fonte: Autoria própria

É perceptível que as pesquisas em sua grande maioria foram efetuadas em ambientes privados como instituições voltadas para a Educação Especial, com apenas um local onde o campo de pesquisa foi no ensino regular. Foi identificado que as pesquisas realizadas em associações privadas possuem o caráter integrativo (Artigo 2, 4, 6, 7 e 9) com apenas uma instituição de ambiente privado possuindo o caráter inclusivo (Artigo 3). Quando se refere a isso, ao retomar os princípios de Sasaki em que fala da integração, esse é um tipo de integração em que as pessoas com deficiência são separadas dos demais. Logo, as associações se tratam de um ambiente especializado para lidar com pessoas com deficiências físicas e intelectuais. Como, por exemplo, a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), sendo essa uma associação privada sem fins lucrativos que oferece serviços na área da educação, saúde e assistência social para as pessoas com deficiência.

Sendo este, nitidamente, um apoio importante para pessoas com deficiência. Mas, quando se refere a inclusão, é crucial que esta seja feita mediante ao contato com a sociedade, ou seja, o contato de pessoas com e sem deficiência e se necessário a adaptação do meio para a inserção e participação das pessoas com deficiência dentro da sociedade. (SASSAKI, 1997).

Mediante a isso, as pesquisas de campo do artigo 3 e 8 são as que assumem o caráter explícito de inclusão por meio da dança, em que as pessoas com deficiência tem contato direto com pessoas sem deficiência.

Entretanto, ao observar o referencial teórico e a pesquisa bibliográfica dos artigos analisados (1 ao 9), pode se identificar que todos se baseiam na perspectiva da inclusão. Mediante a percepção de que os autores abordam a inclusão e sua importância de forma específica, e/ou juntamente com a dança.

Outro fator importante de se mencionar é quanto ao termo dança inclusiva, sendo este, citado de forma explícita apenas pelo artigo 5 de Oliveira e Ventura (2021) que analisa de forma direta a dança inclusiva dentro da formação profissional. Contudo, a dança na perspectiva da inclusão é retratada de forma implícita dentro dos outros artigos estudados mediante a análise já efetuada nos capítulos anteriores, sendo este, implícito pelo fato de retratar sobre a inclusão, mas ter pesquisas voltadas para ambientes integrativos.

O artigo 8 das autoras Araújo e Brasileiro (2019) é o único estudo dentro da pesquisa que aborda diretamente a dança inclusiva no âmbito escolar. As autoras enfatizam que o tema da dança e inclusão é pouco explorado e que as produções científicas se dão em maiores densidades no campo da dança esportiva. Como mencionado no capítulo 2.2, além de toda exclusão e discriminação existente com a pessoa com deficiência, essa exclusão e discriminação também acontece com a dança, em que, os estereótipos existentes não valorizam o conteúdo no ambiente escolar.

Outra questão para se pontuar, é a importância do professor promover um ensino de forma inclusiva. Oliveira *et. al.* afirma que “apenas a imposição legal não faz com que a inclusão aconteça e que as alterações de entendimentos e valores sobressaiam” (OLIVEIRA *et. al.*, p.13, 2019). Sendo assim, cabe ao professor promover um ambiente adequado baseado na inclusão, visando o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, promovendo uma cultura de valorização da diversidade. Sendo esta, uma afirmação presente nas discussões de Araújo e Brasileiro (2019); Oliveira *et.al.* (2019); Oliveira e Ventura (2021) e Monteiro, Assunção e Campos (2019).

3.2.3 Concepções, propostas e possibilidades da dança para pessoa com deficiência

Mediante a análise inicial foi observado que as concepções da dança para pessoa com deficiência utilizam dos mesmos referenciais teóricos, assim como, o estudo também se baseia nos referenciais supracitados. Sendo assim, é importante compreender as concepções existentes. No artigo 7 as autoras Damiani, Rodrigues e Zorzal (2013) trazem a dança como um processo criativo baseado em Eleonor Kunz, que afirma a necessidade de construção de novas práticas que possibilitem o desenvolvimento dos indivíduos e a forma de se relacionarem socialmente.

Sendo assim, trabalhando com o processo criativo, as autoras também se baseiam na concepção de Isabel Marques que reitera a importância de trabalhar a dança com o contexto dos

estudantes, sendo possível para a descoberta da capacidade criativa dos estudantes. Esse pensamento corrobora com as concepções de Santos e Figueiredo (2003), Fernandes (2009) e também da Barbieri (2016) que enfatizam a dança como um processo de ensino e aprendizagem que estimula e promove a criatividade, e também de outros aspectos como a expressão corporal e a ampliação do repertório de movimento. Mediante a isso, pode-se enfatizar que quando se relaciona as práticas dançantes visando a corporeidade é possível que seja feita de forma criativa e também expressiva.

No artigo 9 Andreani e Nunes (2015) fundamentam sua pesquisa na metodologia de Laban, “[...] onde não há padronização de movimentos e o maior enfoque é no potencial de criação dos indivíduos” (ANDREANI, NUNES, p. 23266, 2015). Baseado nisso, é mencionado os benefícios que a dança nessa perspectiva traz, sejam estes: desenvolvimento de consciência corporal, melhora da coordenação motora e também o desenvolvimento nos aspectos psicológicos e sociais. Corroborando com isso, a reflexão de Barbieri (2016) presente no tópico 2.1 acrescenta que, além dos benefícios citados acima, é importante que ocorra uma autorreflexão nos indivíduos de maneira em que eles fiquem cientes da importância da movimentação corporal por meio da dança.

Quanto as concepções da dança e da inclusão, os artigos 5 e 6 falam de forma mais precisa sobre a formação profissional e a relação da mesma com a dança e a pessoa com deficiência. O artigo 5 de Oliveira e Ventura (2021) reflete a inclusão social de PCD através da dança, de forma que, foi feita uma análise curricular dos cursos de Educação Física e Dança (licenciatura e bacharelado) e uma investigação de que em que medida esses cursos subsidiam as possibilidades de inclusão pela dança. Sendo assim, os autores informam que em todos os cursos das diversas regiões brasileiras há um reconhecimento de que a dança inclusiva é um componente importante no currículo, onde a mesma, está presente nesses currículos educacionais.

Apesar disso, Oliveira e Ventura (2021) enfatizam que as instituições de ensino compreendam a necessidade do tema citado e garanta na prática durante o processo de formação em que, certamente protagonizaria um contexto formativo diferente. O texto 2 dialoga de forma direta com a análise feita pelos autores do texto 5, onde, no texto 2 os autores afirmam que os profissionais do ambiente educacional não parecem ser de todo capacitados para lidar com pessoas com deficiência. Ou seja, mesmo que a dança inclusiva seja um tema existente durante a formação profissional desses professores, a percepção que se tem é de que não são capazes.

Como mencionado no referencial teórico, a formação continuada é uma possibilidade para esses docentes, garantindo a melhor qualidade do ensino para os educandos. O caminho de possibilidades da inclusão na dança refere-se inicialmente em investir e aperfeiçoar na formação docente. Fernandes, Silva e Amorim (2020) comenta sobre a perspectiva da formação continuada, onde compreende que o âmbito escolar está presente em um processo de constante mudança. Isto é explícito no texto 2, onde os autores informam que na pesquisa de campo realizada, o fato da professora possuir uma qualificação e uma experiência profissional específica mostrou ser contributivo com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Quando falamos sobre possibilidades da dança para pessoas com deficiência, podemos ressaltar o também o artigo 6 e o artigo 8, que trazem de forma explícita o ambiente escolar. O artigo 6, mediados pelos autores Monteiro, Assunção e Campos (2019) fala sobre o ensino da dança para pessoas com deficiência física no curso de licenciatura em Educação Física. O artigo expõe as experiências vivenciadas em uma aula do curso de ensino superior dos estudantes de Educação Física.

As aulas foram voltadas para o conteúdo da dança adaptada que pode estar presente também no ambiente escolar. Sendo assim, foi realizado atividades que representam a dança em cadeira de rodas e a dança para pessoas com deficiência visual como meio de capacitar os profissionais da área como forma de proporcionar essas experiências como docentes e também trabalhar de forma inclusiva. Onde, o docente seja capaz de promover um ambiente adequado para as vivências da dança a pessoas com deficiência e também as pessoas sem deficiência, trabalhando a inclusão dentro do ambiente educacional.

Dessa forma, a finalidade do artigo dialoga com a formação profissional, enfatizando sobre a existência da dança para pessoas com deficiência física na formação de profissionais da educação.

Já no artigo 8 das autoras Araújo e Brasileiro (2019) fala sobre as contribuições da dança como conteúdo da Educação Física na perspectiva de inclusão na escola. O estudo enfatiza a importância de investigar esse tema por conta da necessidade de expor criticamente a diversidade social mediante aos desafios educacionais da inclusão. O estudo de caso realizado afirma que, a escola analisada tem estudantes que possuem uma compreensão crítica de forma a ver sua devida importância para o processo de desenvolvimento dos estudantes.

Um fator importante a se mencionar é, o estudo não traz a informação de forma detalhada, mas explícita que esteve presente nas aulas pessoas com e sem deficiência, informando que, as pessoas com deficiência participaram das aulas mostrando-se dispostos a aprender. Sendo assim, percebe-se na pesquisa das autoras que a inclusão de fato ocorreu. Relembrando o que foi mencionado no tópico 1.1 do presente estudo, para reafirmar a inclusão presente no artigo supracitado, a inclusão remete a se preocupar e pensar em meios para que o aluno permaneça no ensino regular e realmente se aproprie do conhecimento.

Em continuidade sobre a dança como possibilidade para pessoas com deficiência pode-se mencionar a dança popular, Mendes (2017) diz que a Cultura Popular define todas as formas de manifestação cultural de um determinado país, sendo possível conhecer sobre sua história através das suas manifestações culturais. No Brasil, por exemplo, as danças são reflexos da multiplicidade existente. Posto isso, os artigos 4 e 7 utilizam da dança popular como possibilidade para potencializar os processos inclusivos para pessoas com deficiência. Em ambos os artigos a prevalência é de danças populares de matriz africana e indígena, que são danças que perpassam e definem as manifestações culturais brasileiras, permitindo ampliar o repertório cultural dos estudantes.

Rodrigues *et. al.* (2013) do artigo 4, afirmou que o trabalho com as contextualizações históricas permitiu conhecer o público e corroborar com a bagagem cultural deles, favorecendo o processo pedagógico. Em consonância a isso, os autores Damiani, Rodrigues e Zorzal (2013) do artigo 7, afirmam que as danças populares potencializaram o conhecimento sobre os diferentes modos de viver, ser e se organizar como sujeitos e em grupo. Nota-se dessa forma que, as danças populares além de, trabalhar os movimentos e expressões corporais também estão inseridas no contexto histórico da sociedade, trazendo sua cultura popular como principal conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada analisou 9 artigos de revistas científicas e anais da Educação Física com intuito de verificar a relação entre a dança e a inclusão, e também suas possibilidades no âmbito escolar. Sendo assim, foi possível notar que a dança favoreceu os processos inclusivos, contribuindo para que os indivíduos se apropriassem do tema proposto visando a sua criatividade e autonomia, produzindo efeitos significativos no âmbito social e cultural desses indivíduos. Além disso, baseado na perspectiva de inclusão, os estudos demonstram um repertório teórico que busca e valoriza os processos inclusivos dentro da sociedade.

Sabe-se que a tanto a dança quanto a inclusão de pessoas com deficiência passaram por processos históricos que enfatizam a sua devida importância e necessidade para o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Entretanto, trata-se de um aspecto pouco explorado, onde, a discussão é mais evidenciada fora do ensino regular. Sendo uma ótica importante para se aprofundar e analisar cientificamente.

O estudo teve como objetivo principal compreender as possibilidades da dança como forma de inclusão de pessoas com deficiência na escola. Nesse sentido, considera-se que, a dança é possível como um caminho que contribui com os ideais inclusivos baseados por Sasaki (1997), visando o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência tanto no ambiente escolar quanto no ambiente social.

Foi observado a falta de evidências científicas que refletem sobre o tema prioritariamente no âmbito escolar, tal afirmação foi comprovada dentro da pesquisa bibliográfica realizada, onde apenas um estudo foi realizado no ambiente escolar. Mediante a isso, atenta-se a necessidade de novos estudos que aprofundem a discussão da dança no trato com a inclusão no ambiente escolar, contribuindo com o aporte teórico sobre o tema e para o debate crítico nessa perspectiva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flávia Regina Ferreira; GIL, Flávia Ceccon Moreira; CATALDI, Carolina Lessa; PAULA, Otávio Rodrigues; FERREIRA, Eliana Lúcia. **Proposta metodológica de dança para crianças com deficiência intelectual. Conexões**, Campinas, SP, v. 10, n. 3, p. 101–112, 2012. DOI: 10.20396/conex.v10i3.8637650. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637650>. Acesso em: 10 set. 2021.
- ANDREANI, Fabiana; NUNES, Patrícia da Silva. **Dançar Especial: Dança como um fator de desenvolvimento e inclusão social. EDUCERE**, 2015.
- ANTONOVICZ, Marilene. **Inclusão e os desafios da acessibilidade dos alunos com deficiência de uma Escola do município de São Bento do Sul**, Florianópolis- SC, 2020.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, ago. 1995. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 set. 2021.
- ARAÚJO, Eliana Vieira de Amorim; BRASILEIRO, Lívia Tenorio. **Contribuições da Dança como conteúdo da Educação Física na perspectiva da inclusão na escola. XXI CONBRACE**, 2019.
- BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e recuos a partir dos documentos legais. IX ANPED sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012
- BARRETO, Debora. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 1998. 217f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274878>>. Acesso em: 24 de agosto de 2021.
- BEYER, H. O. **Integração e Inclusão Escolar: reflexões em torno da experiência alemã. Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2002.
- BEZERRA, Fyamma Gabriella da Silva. **Dança inclusiva: Práticas pedagógicas dos professores graduados em licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco. Assuncion, Paraguay**, 2020.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira; BARBOSA, Esther Augusta Nunes Barbosa. **Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. Hist. cienc. Saúde- Manguinhos**, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702019000500009>>. Acesso em: 21 de julho de 2021.
- BORGES, M. C.; PEREIRA, H. O. S.; AQUINO, O. F. **Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. Revista Ibero-americana de Educação**, n.º 59/3, p. 1-11, 2012.
- BRAGA, Douglas Martins; MELO, Andrea Passareli Galão e; LABRONICI, Rita Helena Duarte Dias; CUNHA, Márcia Cristina Bauer; OLIVEIRA, Acary de Souza Bulle. **Benefícios da Dança Esporte para Pessoas com Deficiência Física. Revista Neurociências, [S. l.]**, v.

10, n. 3, p. 153–157, 2002. DOI: 10.34024/rnc.2002.v10.10305. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/10305>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Art. 205, 206, 208, 212, 214.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e Decreto Legislativo no 186/2008.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Diário Oficial da União, 09 de dezembro de 1975.

_____. **Declaração Universal de Direitos Humanos**, resolução nº 217, 1948.

_____. **Decreto nº 5.296 de 02 dezembro de 2004**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 183º da Independência e 116º da República. DOU de 3.12.2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 13 de agosto de 2021.

_____. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 179º da Independência e 112º da República.

_____. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 180º da Independência e 113º da República.

_____. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 194º da Independência e 127º da República.

_____. **Lei nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**.

Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 178º da Independência e 111º da República.

_____. **Lei nº 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 180º da Independência e 113º da República.

_____. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 168º da Independência e 101º da República.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 168º da Independência e 101º da República, DOU de 25.10.1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm> . Acesso em: 13 de agosto de 2021.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 175º da Independência e 108º da República.

_____. **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 de agosto de 2021.

_____. **História Social da Criança Abandonada.** Rev. Bras. Hist. 19 (37), São Paulo, setembro de 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100014>> Acesso em: 21 de julho de 2021.

_____. (Org.). 1997. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon. SENAC.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação Inclusiva: Fundamentos históricos, conceituais e legais.** Bauru: UNESP/FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas). 201 p. il. V. 2.

CARACAS. **Declaração de Caracas.** Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki, 14 e 18 de outubro de 2002. Disponível em: <https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_caracas_de_2002.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2021.

CORRENT, Nikolas. **Da antiguidade a contemporaneidade: A Deficiência e suas concepções.** Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, nº 089, 2016. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/da-antiguidade-contemporaneidade-deficiencia-e-suas-concepcoes> . Acesso em: 21 de julho de 2021.

DAMIANI, Andressa Prata Leite, RODRIGUES, Laís Albuquerque; ZORZAL, Thaís Dalfior. **A dança popular como possibilidade criativa para jovens e adultos com Deficiência Intelectual.** XVIII CONBRACE, 2013.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: Princípios, propósitos e progressos.** 2015. P. 1-21.

EUA. **Declaração de Washington.** Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente, tradução de Romeu Kazumi Sassaki. 21 a 25 de setembro de 1999, Washington, DC, EUA. Disponível em: <https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_washington_de_1999.pdf> . Acesso em: 18 de agosto de 2021.

FERNANDA, Marcelo de Melo. **Dança Escolar: Sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem.** <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 135 - Agosto de 2009.

FERNANDES, Elen Ferreira; SILVA, Hilda Perolina Alves; AMORIM, Marluce. **O papel do professor na educação inclusiva.** 2020.

FERNANDES, Marcela de Melo. **Dança escolar: Sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem.** Revista Digital- Buenos Aires- Ano 14, nº 135, 2009.

FERRARI, Marina Gonçalves Barbieri. **Ensino de dança e o desenvolvimento do potencial criativo**. Revista Polyphonia, [s.l.], v. 27, n. 2, p. 97-111, 21 dez. 2016.

FIGUEIREDO, Vália M. C.; TAVARES, Maria da Consolação G. C. F.; VENANCIO, Silvana. **Olhar para o corpo que dança**: Um sentido para pessoa portadora de deficiência visual. Movimento - Ano V - Nº 11 - 1999/2.

FONTELLES, Mauro José; SIMÕES, Marilda Garcia; FARIAS, Samantha Hasegawa; FONTELLES, Renata Garcia Simões. **Scientific research methodology**: Guidelines for elaboration of a research protocol. Revista Paraense de Medicina, 23 (3), 2009.

GIL, M.; ALQUÉRES, H. **Educação inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso?. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005. 165 p.

HOEPERS, Idorlene da Siva; SIMÃO, Valdirene Stiegler. **Escolarização**: Do direito ao acesso, ao direito a aprendizagem na escola. Cadernos de Educação, UFPel, edição 56, 2017, p. 70-87.

JAPÃO. **Declaração de Saporro**. 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki, 18 de outubro de 2002. Disponível em: <https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Sapporo.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2021.

KRAUSE, Keli; KLEIN, Alessandra Franzen. **Políticas Públicas para surdos**: Os pontos legais e críticos na acessibilidade. 2017.

LANNA, Junior; MARTINS, Mário Cleber. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, p. 443, 2010.

LIMA, Marlini Dorneles. **Mundo das percepções**: Um relato de experiência de dança para as pessoas com deficiência visual. Anais do IV Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Faxinal do Ceu- PR, 2008.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: uma pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 17 de março de 2021.

LOPES, Keyla Ferrari; CARVALHO, Camila Lopes; ARAÚJO, Paulo Ferreira; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A dança e a expressão corporal como mediadoras no processo de Ensino-Aprendizagem de crianças com Deficiência Intelectual e Transtornos de Aprendizagem**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 22, 2019.

MACHADO, Daniele Rodrigues. **As contribuições do Laban para a dança no processo de formação humana**. Curitiba, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: **História social da infância no Brasil** [S.l: s.n.], 2016.

MARQUES, Isabel A. **Corpo, dança e educação contemporânea. Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 70–78, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644138>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. MOTRIZ - Volume 3, Número 1, Junho/1997.

MATTOS, Michele Ziegler. **Teoria Crítica e a Educação Física**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires. Ano 17, nº 169, 2012. Disponível em: < [Teoria Crítica e a Educação Física \(efdeportes.com\)](http://www.efdeportes.com)>. Acesso em: 11 de agosto de 2022.

MENDES, Enicéia. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, Marília Carmem Rodrigues. **O ensino da dança tradicional popular: um relato de experiência pedagógica em uma escola pública municipal / Marília Carmem Rodrigues Mendes. – 2017.**

MINAYO, Maria Cecília S.; SANCHES, Odécio. **Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

MONTEIRO, Amanda Boa Sorte; ASSUNÇÃO, Italo de Oliveira; CAMPOS, Antônio Marcos de Almeida. **O Ensino da Dança para Deficientes Físicos no curso de licenciatura em Educação Física**. XXI CONBRACE, 2019.

MORI, N., SANDER, R. **História da educação de surdos no Brasil**. In. SEMINÁRIO DE PESQUISA PPE., Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2015, p. 01-16.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação – Princípios, Métodos e Técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NANNI, Dionísia. **O ensino da Dança na estruturação/expansão da consciência corporal e auto-estima do educando**. Fitness e Performance jornal. Rio de Janeiro, v. 4, nº 1, p. 45-57, 2005.

NICARÁGUA. **Declaração de Manágua**. 03 de dezembro de 1983, tradução de Romeu Kazumi Sasaki. Disponível em: < https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_de_managua_de_3_12_1993.pdf >. Acesso em: 17 de agosto de 2021.

NOVAK, M. F. C. **A importância da acessibilidade e inclusão de deficientes físicos nas escolas**. 41 f. 2015. Monografia (Especialização em Educação em Direitos Humanos) – Universidade Federal do Paraná, Irati, 2015.

OLIVEIRA, Andreza Fernanda. **A dança como linguagem na educação dos surdos**. 2017.

OLIVEIRA, Dayane da Silva; VENTURA, Paulo Roberto Veloso. **Dança Inclusiva: Currículo e Formação Profissional**. XXII CONBRACE, 2021.

OLIVEIRA, Fernanda Romano da Silva; LOPES, Keyla Ferrari; CARVALHO, Camila Lopes; ARAÚJO, Paulo Ferreira. **A visão da pessoa com deficiência por crianças sem deficiência entremeada pela dança: um encontro de possibilidades**. Motrivivência (Florianópolis), v. 31, nº 59, p.01-22, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-direitos-das-pessoas-deficientes.html>>. Acesso em: 29 de julho de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** - Jomtien – 1990. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>> . Acesso em: 29 de julho de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>> . Acesso em: 21 de julho de 2021.

PACHECO, Kátia Monteiro de Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. **A história da deficiência, da marginalização à inclusão social**: uma mudança de paradigma. 2007.

RIGO, Lais Cavalheiro; CASTRO, Felipe Barroso; KUNZ, Elenor. **O Se-Movimentar na dança em Cadeira e Rodas**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 22, 2019.

ROCHA, Daniela Rocha; RODRIGUES, Graciele Rodrigues. **A dança na Escola**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Volume 6, número 3 , 2007.

RODRIGUES, Danielle; RODRIGUES, Lais Albuquerque; ZORZAL, Thais Dalfior; SÁ, Maria das Graças Carvalho da Silva; COSMO, Jolimar. **O ensino da dança potencializando processos inclusivos para jovens e adultos com deficiência**. XVIII CONBRACE, 2013.

ROSSI, Patricia; MUNSTER, Mey de Abreu Van. **Dança e deficiência**: Uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 181-205, out/dez de 2013.

ROSSI, Tânia Maria de Freitas; ROSSI, Carlos Felipe de Freitas. **Inclusão social e educação inclusiva**. V. 6, n. 1, 2017.

RUST, Naiara Miranda; BERNARDO, Fabio Garcia. **O Instituto Benjamin Constant como instituição disseminadora de pesquisa científica na área da deficiência visual**. BENJAMIN CONSTANT (RIO DE JANEIRO) , v. unico, p. 06-20, 2016.

SALERNO, M. B. **Interação entre alunos com e sem deficiência na educação física escolar**: validação de instrumento. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 124 p., 2009.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antonio; **Da integração á inclusão escolar**: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação. v.8,n.8,2006.

SANTOS, Rosirene Campêlo; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. **Dança e Inclusão no Contexto Escolar, um dialogo possível**. Pensar a Prática 6: 107-116, Jul./Jun. 2002-2003.

SANTOS, Talianne Rodrigues *et. al.* **Políticas Públicas direcionadas a pessoa com deficiência**: Uma reflexão crítica. Revista Ágora, Vitória, n.15, 2012, p. 210-219.

SASSAKI, K. R. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. **A Dança na Escola**: um sério problema a ser resolvido. Motriz- revista de Educação Física. Rio Claro: Univ Estadual Paulista-unesp, Inst Biociencias, v. 16, n. 2, p. 496-505, 2010.

TOMAS, Rodrigo Victor Viana, ROSA, Thiago Lusivo, VAN, David Bui, MELO, Débora Gusmão (2016). **Políticas públicas de saúde para decientes intelectuais no brasil**: uma revisão integrativa. Ciênc.saúde coletiva 21 (1): 155–172.

WCEFA Nova Iorque. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos, plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html> . Acesso em: 17 de agosto de 2021.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; LEITE, Célio Rodrigues; STASIAK, Gisele Regina; SANTOS, Cristiani Aparecida da Silva; FORTESKI, Rosina. **O estresse no trabalho do professor**. Imagens da Educação, v. 5, n. 3, p. 40-52, 2015.