

**AUTORAS:**

Sara Filipa M M Pacheco <sup>1</sup>  
 Adriana de Faria Gehres <sup>1</sup>  
 Ana Rita Lorenzini <sup>1</sup>  
 Lívia Tenorio Brasileiro <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu (ISEIT) – Instituto Piaget, Viseu, Portugal

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.48>

**Dança no desporto**

**escolar: Estudo de caso**  
 sobre a inclusão de estudantes  
 com trissomia 21

**PALAVRAS CHAVE:**

Dança. Desporto escolar.  
 Inclusão. Trissomia 21.

SUBMISSÃO: 26 de Setembro de 2016  
 ACEITAÇÃO: 5 de Setembro de 2017

**RESUMO**

Esta investigação foi desenvolvida com o objetivo de compreender a inclusão de estudantes com Trissomia 21 no Desporto Escolar – Dança do Distrito de Viseu – Portugal. Para tal realizamos uma investigação de natureza qualitativa, centrada no estudo de caso de uma Escola Básica de 2º e 3º ciclo, considerando ser esta a única escola, neste distrito, que possuía estudantes com Trissomia 21 no Desporto Escolar – Dança. Foram realizadas observações participantes e entrevistas com estudantes, professores/as do Desporto Escolar, professores/as de Educação Especial e pais. A análise dos dados apontou para um ensino centrado nas particularidades dos indivíduos que compõem o grupo do Desporto Escolar – Dança, privilegiando os procedimentos livres e os processos de criação em dança. A inclusão, do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no estudo, apontou para diferentes perceções e ações que evidenciaram a individualidade e a heterogeneidade, mas que, concomitantemente, tensionavam com perceções e ações mais próximas dos princípios de integração/normalização, principalmente no âmbito das perceções sociais sobre a escola e a sociedade. Entendemos que a inclusão de pessoas com trissomia 21 em escolas regulares é um desafio para os sistemas de ensino e para as sociedades em geral.

Dance in school sport: A case study about  
 the inclusion of students with trissomy 21

**ABSTRACT**

This research was developed with the goal to understand the inclusion of students with Trisomy 21 in School Sport – Dance of the District of Viseu – Portugal. To this end we conduct a qualitative research, focusing on the case study of a 2nd and 3rd cycle primary school, the only school in this district which had students with Trisomy 21 in School Sport – Dance. Participating observations and interviews were held with students, school sports teachers, special education teachers and parents. The analysis of the data pointed to an education centered on the particularities of individuals that make up the Group of School Sport – Dance, privileging the procedures and the creation process in dance. Inclusion, from the perspective of the subjects involved in the study, assumed different perceptions and actions which showed the individuality and the heterogeneity, but that, at the same time, enhanced with perceptions and actions closer to the integration/ standardisation principles, mainly under social perceptions about school and society. We believe that the inclusion of people with Trisomy 21 in regular schools is a challenge for education systems and for societies in general.

**KEYWORDS:**

Dance. School sports.  
 Inclusion. Trisomy 21.

## INTRODUÇÃO

A dança é entendida como uma atividade universal, por reconhecer que todos os povos da terra, em qualquer época, dançaram; polivalente, por apresentar diferentes funções (rituais, culturais, terapêuticas, sócio-culturais, artísticas, esportivas etc.); polissêmica, por ser portadora de significados diversos; polimorfa, por, na sua unidade diacrônica e sincrônica, implicar em uma infinidade de formas; psicossomática, porque é através do corpo que são mediatizadas as formas e as funções da dança <sup>(1)</sup>.

Segundo Batalha <sup>(2)</sup>, a Dança na escola consiste no estudo e exploração do movimento e centra-se em três eixos fundamentais de aprendizagem: fazer ou experimentar, com ênfase na experiência de dançar, no trabalho técnico e expressivo; criar ou compor, com ênfase na experiência de coreografar, na imaginação e na invenção; e analisar ou apreciar, com ênfase na experiência de sentir, pensar e intervir elaborando um discurso inicialmente oral, posteriormente escrito.

Já o Desporto Escolar (DE) está definido legalmente como:

O conjunto de práticas lúdico – desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvido como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo <sup>(18)</sup>.

É neste conjunto de práticas que estão incluídas todas as modalidades físico-desportivas, inclusive a dança, inseridas e dinamizadas numa realidade específica, a escola, podendo assumir dimensões como a recreação, a aprendizagem elementar de destrezas motoras e desportivas, a manutenção da condição física, o treino e a competição desportiva, entre outras.

Segundo Rodrigues <sup>(19)</sup>, a inclusão é um movimento educacional que vem defender o direito de todos os estudantes desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como se apropriarem de competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação regular de qualidade, tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. A inclusão, assim entendida, é uma tarefa de toda a escola, inclusive no Desporto Escolar.

Apesar dos estudos sobre o impacto do modelo de educação inclusiva para estudantes com ou sem deficiência ainda serem inconclusivos, destacamos duas evidências descritas no Relatório Mundial da Organização Mundial de Saúde <sup>(16)</sup> para estudantes com deficiência intelectual:

Uma revisão dos estudos sobre inclusão, publicada antes de 1995, concluiu que os estudos eram diferentes e sem uma boa qualidade ou uniformidade (...). Enquanto a colocação não era o fator crítico nos resultados dos alunos, a revisão encontrou: (...) — MELHORES RESULTADOS SOCIAIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAIS GRAVES EM CLASSES DE EDUCAÇÃO GERAL (P. 219-220).

E em outro trecho: “Há certas indicações de que a aquisição de aptidões de comunicação, sociais e comportamentais é superior em classes escolares inclusivas” (p. 220).

Os estudos citados no referido Relatório apontam que os estudantes com deficiência intelectual grave ou leve parecem obter melhores resultados em modelos de educação inclusiva.

A Trissomia 21 é causada por uma anomalia cromossomática, o que implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, assim como também na área da linguagem <sup>(14)</sup>. Para Bautista <sup>(3)</sup>, “se avaliarmos a facilidade de aquisição dos skills correspondentes a cada etapa de desenvolvimento, as crianças e jovens com Trissomia 21 apresentam atrasos consideráveis em todas as áreas” (p. 230). A maioria destas crianças apresenta um défice cognitivo, mas em dimensões muito variáveis, sendo que, de um modo geral, o défice cognitivo vai de ligeiro a moderado, podendo ainda ser grave, embora com pouca incidência <sup>(17)</sup>. No entanto, estudos realizados acerca do desenvolvimento cognitivo destas crianças revelam que elas percorrem as mesmas fases que as crianças sem qualquer limitação, embora de uma forma mais lenta. A diferença reside tanto no modo como processam a informação vinda do exterior, como no nível cognitivo que apresentam <sup>(20)</sup>.

Estudos <sup>(12, 6, 15)</sup> sobre a inclusão de crianças com Trissomia 21 no Brasil, desenvolvidos em diversos âmbitos, enfatizaram as possibilidades e as dificuldades da escola, dos familiares e dos professores no processo de inclusão das crianças e jovens no ensino regular. Já em Portugal destacamos o estudo de Jezine e Junior <sup>(10)</sup>, que descrevem ações proativas no processo de inclusão de uma criança do 1º ciclo do ensino básico com Trissomia 21 nas atividades de enriquecimento curricular em processos de ludicidade e construção.

Nesse contexto de dificuldades reconhecidas pelos estudos, mas também de experiências positivas de inclusão de estudantes com Trissomia 21 em atividades escolares diversas, estabelecemos nosso objetivo na compreensão de como se processa a inclusão de estudantes com Trissomia 21, tendo como particularidade sua inclusão no DE – Dança.

## METODOLOGIA

Esta investigação desenvolveu-se como um estudo de caso, considerando que estávamos a investigar uma situação particular, a inclusão de estudantes com Trissomia 21 no DE – Dança. Um estudo de caso é assim entendido muito mais como uma história ou descrição de um acontecimento, tornado diferenciado pela sua pouca incidência ou raridade <sup>(28)</sup>.

Para a identificação do caso, efetuamos um levantamento de dados junto a uma instituição especializada que atendia crianças e jovens com Trissomia 21 e ao coordenador do DE no distrito de Viseu. Assim, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa fenomenológica, centrada no estudo de uma Escola Básica de 2º e 3º ciclos, a única escola que possuía estudantes com Trissomia 21, no DE – Dança, no Distrito de Viseu – Portugal. Após a identificação, dirigimo-nos à escola do 2º e 3º ciclos identificada e contactámos o

professor de Educação Especial (EE), que nos conduziu à professora do DE – Dança, a qual concordou em participar no estudo. Escrevemos uma carta à direção da escola a solicitar autorização para realização do estudo, a qual foi aceita, sem restrições. O estudo foi desenvolvido durante o último período letivo.

Entramos no campo para empreender o estudo, orientados pelas seguintes questões: quais são as percepções dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com o Desporto Escolar acerca de Dança, Desporto Escolar, Educação Especial, Trissomia 21, Inclusão, Dança no Desporto Escolar e das estudantes com Trissomia 21 no Desporto Escolar – Dança?; Que características artístico-pedagógicas possibilitam ao grupo ter estudantes com Trissomia 21?; Há inclusão no Desporto Escolar – Dança?

Quanto ao modo de investigação e procedimentos adotados para a efetivação do estudo foram realizadas seis observações participantes durante o 3º período letivo do ano de 2011 e 17 entrevistas semiestruturadas com estudantes, a professora do DE – Dança (professora A), um coordenador do DE (professor D), dois professores de EE (professores J e P) e uma mãe (mãe da S). As entrevistas foram respondidas oralmente, gravadas em suporte de áudio e, posteriormente, transcritas para suporte digital, respeitando sempre todas as informações concedidas pelos participantes.

As entrevistas à professora A e às estudantes foram realizadas no final das observações, ou seja, no final do 3º período letivo, numa sala do pavilhão da escola. Foram selecionadas para as entrevistas 10 estudantes, definidas a partir das suas idades (representantes de todas as idades: 10 a 18 anos), do tempo de participação no grupo de dança (recentes e mais antigas), mas, sobretudo, da assiduidade nos treinos. As estudantes com Trissomia 21 também foram entrevistadas.

Os sujeitos indiretamente relacionados com o grupo de dança do DE da escola em estudo concederam-nos entrevistas no local de trabalho de cada um dos professores e do coordenador do DE. A entrevista com a mãe da aluna S foi realizada na casa da mesma. Não foi possível efetuar a entrevista com a mãe da aluna P.

As observações foram realizadas no ginásio da escola e numa prova do DE distrital com o grupo de dança. As observações foram registadas em diário de campo, com identificação de local, hora e data.

No que concerne aos procedimentos de análise dos dados, o trabalho consistiu na elaboração das categorias a partir da análise de conteúdo das informações (observações e entrevistas).

A análise das informações implica a sua organização. Uma forma de o fazer é através da sua categorização segundo determinado sistema de codificação. Para que este procedimento se revele eficaz, Lessard-Hébert <sup>(11)</sup> afirma que importa que o sistema de codificação “capte a informação importante dos dados a codificar” e que permita “recolher informação

útil para descrever e compreender o fenómeno que se estuda” (p. 25). Para Bardin <sup>(1)</sup> consiste na organização das informações, sem, no entanto, se induzirem desvios no material em análise, mas de tal forma que permita revelar “índices invisíveis ao nível dos dados brutos” (p. 117). Esta análise de conteúdo pode ser realizada de duas formas, segundo um sistema de categorias existentes ou segundo um sistema de categorias que emerge “da classificação analógica e progressiva dos elementos” (p. 119), ou ainda, como referem Carmo e Ferreira <sup>(4)</sup> “a definição das categorias, pode ser feita a priori ou a posteriori” (p. 225).

Delineamos, nesta fase metodológica, uma abordagem exploratória, elencada numa categorização a priori e a posteriori. De forma gradual, fomos intervindo cada vez menos na estrutura que foi emergindo dos dados. O tratamento dos dados resultou num processo de refinamento e consolidação das categorias encontradas, pela “saturação teórica” ou “saturação da amostra”, conforme Lessard-Hébert <sup>(11)</sup>.

Pelo exposto, concluímos que o processo de análise das informações recolhidas através das entrevistas e das observações consistiu num trabalho exaustivo e sistemático, de organização dos elementos (indicadores) em torno de uma estrutura flexível de categorias (categorias descritivas e analíticas), que se foi ajustando até se verificarem alguns princípios, como o da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência, da objetividade, fidelidade e da produtividade <sup>(1)</sup>.

A categorização dos dados levou-nos a organizar o Quadro 1 com as categorias e indicadores.

QUADRO 1. Quadro descritivo das categorias descritivas, analíticas e indicadores.

CATEGORIAS DESCRITIVAS	CATEGORIAS ANALÍTICAS	INDICADORES
Trissomia 21	Caraterização	Doença
		Deficiência/ Défice
		Deficiência/ Diferença
Educação Especial	Objetivos	Institucional
		Individualizada
	Organização	Público-alvo
Inclusão	Objetivos	Estratégias
		Indivíduos
		Direito à participação
Desporto Escolar	Caraterização	Desenvolvimento pessoal
		Institucional
	Objetivos	Corporativa
		Competição
		Participação

Relação — Desporto Escolar e Educação Especial	Caracterização	Interdisciplinar
		Funcional
Dança em geral	Objetivos	Funcionalista/ capacidades físicas
		Funcionalista/ comunicação e expressão
	Tipos de Dança	Reprodução
		Criação
	Objetivos	Participação
		Competição
	Motivos	Funcionalista
		Intrínsecos/ Gosto pessoal
	Tipos de Dança	Extrínsecos/ Informação
		Criação
Dança no Desporto Escolar	Procedimentos dos treinos	Reprodução
		Livre
	Procedimentos de criação	Analítico
		Composição pelo professor
	Procedimentos de atuação	Composição pelo aluno
		Preparação
		Apreciação
		Apresentação
Estudantes com Trissomia 21 no grupo de Dança	Caracterização	Diferença
		Relação
		Diferença interpessoal

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Passamos a apresentar os dados e sua análise, organizados de forma a responder às três questões de entrada no campo: percepções, características artístico-pedagógicas e inclusão.

### PERCEÇÕES

As percepções serão apresentadas e analisadas a partir das categorias descritivas (*a priori*) identificadas: trissomia 21, EE, inclusão, DE, relação entre DE e EE, dança em geral, dança no DE, estudantes com trissomia 21 no grupo de dança.

#### *Trissomia 21*

A percepção da Trissomia 21 estabeleceu-se a partir da sua caracterização em duas subcategorias: doença e deficiência. Para alguns sujeitos diretamente envolvidos com a dança no DE, a Trissomia 21 é uma doença. No entanto, a maioria dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente afirmou que a Trissomia 21 é uma deficiência. Ao perceber a deficiência, entretanto, identificamos a presença de duas perspectivas distintas: a deficiência como déficit e a deficiência como diferença. Embora estas perspectivas sejam subtilmente divergentes,

entendemos que a diferenciação dos mesmos se estabelece através dos seguintes aspetos: a) déficit – quando os sujeitos indicaram que as pessoas com Trissomia 21 têm menos capacidades que outros num sentido estritamente individual (auditivo, cognitivo, motor, anomalias); diferença – quando percebiam que os sujeitos com Trissomia 21 têm limitações nas competências para a interação com os outros e com a sociedade (limitação para a vida, aprendizagem, percepção, compreensão).

Sampedro, Blasco e Hernández <sup>(22)</sup> definem Trissomia 21 como uma doença que faz parte de um grupo de encefalopatias não progressivas, o que corrobora a opinião de alguns dos sujeitos entrevistados. Nielsen <sup>(14)</sup> considera a Trissomia 21 como uma deficiência que implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, assim como também na área da linguagem. Contudo, a apreciação da deficiência como diferença estabeleceu-se no âmbito das perspectivas sociais e educacionais inclusivas, na medida em que a relação sujeito e ambiente assume papel ativo na construção da vida contemporânea <sup>(23)</sup>.

#### *Educação Especial*

A percepção da EE foi mais explícita nas respostas dos sujeitos envolvidos indiretamente com a Dança no DE, nomeadamente os professores de EE e o coordenador do DE. Esta percepção caracterizou-se principalmente pela apresentação dos objetivos e da organização da EE. Pudemos observar uma dicotomia entre as perspectivas institucional e individual, representada por uma visão da EE como uma outra ou uma nova disciplina do ponto de vista dos objetivos e outra centrada nos indivíduos e nas estratégias do ponto de vista da organização. Contudo, podemos afirmar que o discurso individual era predominante, tanto do ponto de vista dos objetivos como da organização, uma vez que todos os sujeitos envolvidos indiretamente verbalizaram que a EE é desenvolvida a partir das necessidades e capacidades de cada estudante.

Roldão <sup>(21)</sup> descreve o modelo de alternância pendular entre o discurso diferenciador identificado nesta investigação (necessidades e capacidades de cada aluno) e a prática uniformizadora que caracteriza as ações curriculares. Neste modelo, observa-se, muitas vezes, uma redução das expectativas e exigências académicas, através das práticas de diferenciação curricular (políticas, organizacionais e pedagógico-curriculares). Entretanto, os dados coletados não nos permitem estabelecer ilações para além da identificação da presença do discurso diferenciador.

#### *Inclusão*

Entre os sujeitos questionados sobre o que entendiam por inclusão, destacamos a definição de objetivos, numa tensão entre uma noção de inclusão a partir do sujeito, quando indicam o desenvolvimento pessoal, em contraste com uma visão mais centrada na interação e na participação social. A inclusão é vista como um processo de atender e de

dar resposta à diversidade de necessidades de todos os estudantes <sup>(29)</sup>. Embora os sujeitos desta pesquisa apontem para a necessidade da participação social, a inclusão educacional e social caracteriza-se como uma inversão do local onde se estabelece a participação, não mais do indivíduo para o ambiente, mas sim do ambiente para o indivíduo, numa relação de constante reciprocidade.

#### *Desporto Escolar*

A percepção que os sujeitos indiretamente relacionados com a Dança no DE e a Professora A apresentaram do DE é estabelecida a partir da caracterização e dos objetivos apresentados para o mesmo. Neste sentido, pudemos observar duas caracterizações: uma institucional, presente no discurso do Professor J, ao comparar o DE à Educação Física como disciplina curricular; e uma perspectiva corporativa, dos professores que participavam do DE, nomeadamente a Professora A e o Professor D, que se referiram aos interesses dos professores de completar o horário escolar. Quanto aos objetivos, encontramos uma dicotomia entre o DE visto como competição e como participação; neste segundo caso, o desporto escolar era identificado com o bem-estar, com o desenvolvimento de capacidades físicas, sociais, etc. Denote-se que o DE é de prática livre e voluntária, cujo grande objetivo é a promoção da prática desportiva para todos, com menos ênfase na vertente competitiva <sup>(27)</sup>. Tal afirmação é apoiada pelos sujeitos entrevistados.

#### *Relação entre Desporto Escolar e Educação Especial*

Verificamos que os sujeitos indiretamente envolvidos com o DE (Professor P e Professor J) apontaram para duas visões da relação entre Desporto Escolar e Educação Especial: (a) uma visão de trabalho em equipa, ou seja, uma articulação entre a EE e o DE, denominada de perspectiva interdisciplinar; e (b) uma visão funcional, que coloca o DE ao serviço da EE.

Correia <sup>(5)</sup> refere que é importante a existência de equipas multidisciplinares na EE, de forma a apoiar o estudante como um todo, não só na planificação individualizada, como na prestação de serviços dentro e fora da sala de aula. É de igual importância flexibilizar-se o trabalho em grupo, de forma a estimular a participação. O autor considera a Educação Física e a Dança terapêutica como sendo serviços capazes de maximizar o trabalho da EE, o que poderia explicar a existência da percepção funcionalista da relação entre DE e EE.

#### *Dança em geral*

Quanto à percepção que os sujeitos indiretamente relacionados à Dança no DE apresentaram, evidenciamos a presença de objetivos e tipos de dança. Os sujeitos apontaram para uma perspetiva também funcional da dança, na medida em que esta se apresentava subordinada ao desenvolvimento de capacidades físicas ou da expressão e comunicação de emoções ou de uma história. Estas perspetivas funcionalistas da arte estão presentes no

âmbito terapêutico e educacional e nos movimentos denominados de arte terapia e educação pela arte <sup>(26)</sup>, respetivamente. Na EE, como apresentado anteriormente, também identificamos esta perspetiva <sup>(5)</sup>.

Quanto aos tipos de dança, identificamos que os sujeitos afirmavam conhecer danças que têm como característica a reprodução individual ou coletiva de um determinado vocabulário de movimentos (clássica, jazz, samba) e danças que valorizam a capacidade de criação e a individualidade de cada dançarino, como é o caso da dança contemporânea, mas também do hip-hop.

#### *Dança no Desporto Escolar*

Considerando que estamos a adentrar as noções que foram mais exploradas no âmbito dos sujeitos diretamente envolvidos com a Dança no DE (entrevistas e observações), optamos por analisar os discursos a partir das categorias identificadas separadamente. Assim, a percepção da Dança no DE será apresentada em seis categorias analíticas: objetivos, motivos, tipos de dança, procedimentos dos treinos, procedimentos de criação e os procedimentos de atuação.

Quanto aos objetivos, a percepção que os sujeitos direta e indiretamente envolvidos apresentavam sobre a Dança no DE confirmou as percepções já identificadas anteriormente para o DE (tensão entre participação e competição e corporativa) e para a Dança (perspetiva funcionalista). Contudo, destacamos duas unidades de registro que informam sobre a especificidade da Dança no DE como participação:

A vertente de dança faz parte obviamente das atividades rítmicas expressivas e é uma forma, é mais uma opção, é uma modalidade como as outras e é uma boa forma de integrar todo o tipo de alunos, acho que a grande vantagem da Dança é mesmo essa. PROFESSOR D.

No total são 20 alunas, incluindo a aluna A. que fica sempre sentada e não está vestida. Uma das professoras chama a professora A. e todas se dirigem para o centro do campo. Quando a professora A. volta, afirma que não será uma competição, mas sim uma demonstração. DIÁRIO DE CAMPO.

Quanto aos motivos que levaram as estudantes a participar da Dança no DE, identificamos a conjugação que indica motivação tanto intrínseca quanto extrínseca. Uma articulação entre o gosto pela Dança e a informação que circulava na escola de diversas formas (professora, cartazes, amigas).

Franco <sup>(7)</sup> refere-se à motivação intrínseca como sendo o que leva o indivíduo a escolher espontaneamente determinadas tarefas. Tais escolhas estão relacionadas com a satisfação pessoal do indivíduo, relatando ainda que a motivação extrínseca é contrária à intrínseca, porque o motivo vem de uma necessidade externa, ou seja, o que leva o indivíduo a realizar algo provém de estímulos exteriores. Na Dança no DE observamos uma conjugação de ambos, o que permite um envolvimento integral na atividade.

Os tipos de dança apresentavam dois indicadores: aqueles que derivam de ações observadas nos treinos (colocar música e dançar livremente) e respostas presentes nas entrevistas (desfile, discoteca, dança contemporânea, hip-hop, dança moderna) que indicam a criação; e tipos de dança citados que apontam para a reprodução, como, por exemplo, o jazz e o clássico.

Em relação aos procedimentos de treino identificamos dois indicadores: os procedimentos livres e os procedimentos analíticos. Os procedimentos livres caracterizam-se como aqueles em que as alunas brincam, conversam, escolhem as músicas, os objetos e dançam livremente.

Chegamos cá... ah... A "stora" põe o CD e dançamos. Depois a "stora" faz a pausa e nós andamos lá a correremos pelo ginásio, a brincar e depois a "stora" põe outra vez para dançarmos e ainda faz outra pausa e brincamos também e andamos lá a correr pelo ginásio outra vez e depois dançamos ao fim de dançar, depois já está na hora de irmos embora e vamos embora. ESTUDANTE J.

Os procedimentos analíticos relacionavam-se com uma intervenção mais direta da professora A, seja no momento em que estavam a realizar as atividades (aquecimento, correção, exercitação) ou na realização de atividades que pressupõem que já houve uma intervenção anterior da professora como, por exemplo, nos ensaios da coreografia. Os procedimentos analíticos identificados nos treinos de Dança apresentam estrutura e estratégia comumente identificadas em aulas de Dança: introdução ao tema (aquecimento), desenvolvimento (ensaio) e parte final de avaliação e apreciação do realizado<sup>(9)</sup>.

Entretanto, os procedimentos livres observados nos treinos da professora A apresentam-se como procedimentos muito próximos do jogo e do recreio, embora vividos no âmbito (horário e espaço) do treino. Esta convivência entre espaço de brincadeira e espaço de treino é, no mínimo, inusitada, tornando o treino um espaço menos institucionalizado no sentido escolar.

Não presenciámos os procedimentos de criação da coreografia, dado que apenas entramos no campo no terceiro período, quando a coreografia já estava estruturada. Entretanto, a análise das respostas dos sujeitos diretamente envolvidos com a Dança no DE apontaram para a vivência de dois tipos de procedimentos predominantes: a composição pelo professor e a composição estabelecida pelos estudantes.

A composição pelo professor apresentou-se de duas formas: sequências de movimentos (passos) estabelecidos diretamente pelo professor ou sequências de movimentos escolhidos pela professora a partir da improvisação das alunas.

A composição pelas estudantes existiu quando a tomada de decisão acerca do que vai fazer parte da composição é empreendida pelas mesmas. (...) também damos ideias... ESTUDANTE B.

A professora deu-nos umas ideias, depois mostrou-nos um filme e nós tiramos alguns passos de um ou outro ou coreografia, outros de outra, inventamos alguns e depois juntámos tudo. ESTUDANTE I.

A composição e a improvisação são dois procedimentos de criação<sup>(13)</sup>, isto é, adquirimos conhecimento experimentando, fazendo dança (improvisação). Quando a dança se elabora e se estrutura no tempo e no espaço, vai transformar-se no que conhecemos como arte do movimento, ou seja, composição.

Por sua vez os procedimentos de atuação constituem o culminar do processo de vivência e experimentação da Dança no DE. Através das entrevistas e das observações aos sujeitos envolvidos no estudo, pudemos identificar a preparação, a apresentação e a apreciação como indicadores dos procedimentos de atuação. A preparação é a construção de um espaço/tempo diferenciado (maquilhagem, roupas, adereços, ensaio no local etc.), no qual o individual e o coletivo se conjugam para a criação e a vivência de um momento/ação únicos. A apresentação caracteriza-se como o momento de ser apreciado pelos outros, a dança se transforma em espetáculo, produção artística e cultural. A apreciação dos outros grupos permite analisar e comparar o que é vivido e o que é observado, como apresentado por Smith-Autard<sup>(25)</sup> e Batalha<sup>(2)</sup> no modelo mediador de ensino da dança.

A análise qualitativa dos dados sobre a apreciação indica que as estudantes identificaram prioritariamente a particularidade do seu trabalho, nomeadamente a valorização das características individuais de cada dançarina, seja nas roupas que vestem (diferentes nos modelos e nas cores), seja das sequências de movimento que realizam (hip-hop).

O meu grupo... os outros grupos levam roupas iguais, levam tudo igual e fazem coreografias diferentes da nossa... Por exemplo nós dançamos, por exemplo hip-hop e eles Dançam outra coisa que... é extraordinário!. ESTUDANTE SE.

Pois, os outros grupos têm sempre às vezes roupas iguais e o nosso grupo é assim mudado, com "legin's" azuis ou pretas e depois calções de outras cores. ESTUDANTE T.

#### *Estudantes com Trissomia 21 no grupo de Dança*

A percepção que os sujeitos direta e indiretamente relacionados com a Dança no DE apresentaram das estudantes com Trissomia 21 que participavam no grupo de dança, estabeleceu a caracterização através de três indicadores: diferença, relação e diferença interpessoal.

A diferença é entendida, como já apresentado anteriormente, quando da percepção das estudantes como sujeitos com limitações para a interação com os outros e com a sociedade. Por outro lado, a relação salienta a qualidade da interação que elas estabelecem com as outras estudantes do grupo. (...) as miúdas que fazem parte do grupo, o resto das miúdas, acho que gostam delas e que sentem que elas também fazem parte, são parte integrante do grupo. PROFESSORA A.

Dou-me bem com elas, são minhas amigas já há muito tempo...elas vêm também desde o 5º ano, já as conheço há muito tempo. ESTUDANTE PL.

E, por fim, a diferença interpessoal que faz emergir a noção da existência de diferenças intradeficiência, afastando-se completamente dos estereótipos, apontando assim para uma percepção profundamente individualizada das estudantes. E neste caso vamos olhar para a P. e vamos olhar para a S. e veremos que apesar de elas terem idades diferentes notamos que elas são completamente diferentes quer em termos de autonomia, em termos de autonomia a S. está bastante mais autónoma, mas em termos de fala por exemplo, a P. exprime-se de maneira muito mais fácil, mas perceptível do que a S. não é? Mesmo em termos de... cognitivos a P tem muito mais facilidade do que a S. PROFESSOR J.

Porque às vezes uma diz que consegue fazer melhor do que a outra, depois estão a discutir, depois uma dá um pontapé a outra e começam a chorar a duas, é assim.... ESTUDANTE T.

Como alerta Rodrigues <sup>(19)</sup>, no processo de formação de professores e de inclusão escolar é preciso reconhecer algumas características gerais das deficiências, mas é ainda mais importante procurar compreender as individualidades. Após a análise das percepções dos indivíduos direta e indiretamente envolvidos no grupo de Dança do DE da escola em estudo, podemos verificar determinadas características que tornam o mesmo singular, valorizando a individualidade e a diversidade na organização e desenvolvimento dos trabalhos do grupo: os procedimentos livres utilizados nos treinos, conjugados com a presença dos procedimentos de criação pelo estudante; a forma de apresentação do grupo (roupas que valorizam o ser indivíduo); e a possibilidade de apreciação de outros grupos no processo de competição/participação (porque se estabelece como demonstração). Era um grupo que combinava a seriedade dos treinos com o espaço do recreio. Desse modo, as ideias vão fluindo e a coreografia é construída em conjunto pela professora e pelas estudantes.

Todos estes fatores apontam, ainda que de forma incipiente, para uma vivência da Dança como arte que supera a dicotomia entre Dança Educacional e Dança Profissional <sup>(25)</sup>, que compreende a Dança na escola como uma atividade a ser desenvolvida para todos e todas, inclusivamente, estudantes com Trissomia 21. Gehres <sup>(8)</sup> afirma que não é necessário adaptar as aulas de dança para crianças com Trissomia 21. Para este autor o que se torna necessário é estruturar as aulas para todo o tipo de crianças consoante o que pretendemos construir estética e dramaturgicamente.

Todas as razões acima referidas indicam que havia inclusão dentro do grupo de Dança do DE da escola em estudo, principalmente pelo princípio da individualidade/singularidade que este grupo praticava através dos procedimentos de treino, criação e atuação compreendidos.

As percepções da Trissomia 21 como diferença, da EE que privilegia a singularidade das estudantes, do DE como participação, da relação DE e EE como uma atividade de cooperação interdisciplinar e das estudantes com Trissomia 21 como pessoas singulares independen-

temente de terem Trissomia 21, parecem constituir-se como elementos fundamentais no processo de inclusão no grupo. Dando fundamentação a esta ideia, subline-se o que Gehres <sup>(8)</sup> refere ao destacar que, nos últimos anos, houve um desenvolvimento significativo no que diz respeito às artes performativas e à inclusão de pessoas com deficiência. Isto só foi possível porque a Dança como arte mudou desde os anos 60 e, paralelamente, a inclusão como paradigma social e educacional vem-se consolidando nas sociedades desenvolvidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise das percepções dos sujeitos investigados e as características artístico-pedagógicas da Dança, compreendemos que, na singularidade do caso estudado, verificou-se a inclusão das estudantes com Trissomia 21 no DE – Dança.

A este propósito, reportamo-nos à Declaração de Salamanca <sup>(30)</sup>, a qual tem como princípio fundamental – a inclusão e afirma que todos os estudantes devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Acrescenta ainda que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.

Quanto ao ponto de vista dos sujeitos direta e indiretamente envolvidos no estudo, revelaram-se diferentes percepções e ações em prol da inclusão, destacando-se, de entre todas, a individualidade e a heterogeneidade, as quais concomitantemente, tensionavam com percepções e ações mais próximas dos princípios de integração/ normalização, principalmente no âmbito mais geral da escola e da sociedade.

Em síntese, pensamos que com a realização deste estudo conseguimos identificar ações proativas do ponto de vista da inclusão que possam, por seu lado, contribuir para reflexões e ações que fomentem a vivência e a consolidação de atividades que potencializam a inclusão nas escolas portuguesas em toda a sua complexidade.

## REFERÊNCIAS

1. Bardin L (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
2. Batalha A (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Lisboa: Edições.
3. Bautista R (Org.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
4. Carmo H, Ferreira M (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
5. Correia L (2003). O sistema educativo Português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In: CORREIA L (Org.) *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
6. Ferraz CRA, Araújo MV e Carreiro LRR (2010). Inclusão de crianças com síndrome de down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação do relato de mães e professores. *Rev Bras Educ Esp* 16(3): 397-414.
7. Franco G (2000). *Psicologia no Esporte e na Atividade Física*. São Paulo: Editora Manole.
8. Gehres A (2009). Inclusive Dance Education: an experience with Trissomy 21. In: *DaCi Conference 2009. Proceedings of cultures flex: unearthing expressions of the dancing child*. Kingston-Jamaica, 29-35.
9. Gough M (1993). *In touch with dance*. Lancaster: Whitethorn Books.
10. Jezine E, Júnior RPA (2011). Desafios da inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. *Rev Lusóf Educ* 19: 37-66.
11. Lessard-Hébert M, Goyette G, Boutin G (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 2ª ed. Lisboa: Piaget.
12. Luiz FMR, Nascimento LC (2012). Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: experiências contadas pelas famílias. *Rev Bras Educ Esp* 18(1): 127-140.
13. Marques I (1999). *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez.
14. Nielsen B (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
15. Oliveira-Menegatto LM, Martini FO, Lip LK (2010). Inclusão de alunos com síndrome de down: discurso dos professores. *Fractal: Rev Psicol* 22(1): 155-168.
16. Organização Mundial de Saúde. (2012). *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo: SEDPcD.
17. Palha M (2005). *Síndrome de down: leitura e escrita. Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
18. Portugal (1991). *Decreto-Lei nº 95 – Regime jurídico para a Educação Física e Desporto Escolar*. Portugal.
19. Rodrigues D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: Rodrigues D. ed. *Educação inclusiva. estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
20. Rodríguez J (1996). Jugando y aprendiendo juntos: un modelo de intervención didáctica para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con síndrome de Down. Málaga: Ediciones Aljibe.
21. Roldão MC (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e praxis* Porto: Porto Editora.
22. Sampedro M, Blasco G, Hernández A (1993). A criança com síndrome de down. In: Bautista R. ed. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
23. Sasaki R (2006). *Inclusão/ construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
24. Serre J (1982). Les etudes et la recherche en danse à l'Université de Paris-Sorbonne. *La Recherche en Danse* 1: 5-20.
25. Smith-Autard J (1990). *The art of dance in education*. Londres: A & C Black.
26. Sousa A (2003). *Educação pela arte e artes na educação: drama e dança*. Vol. 2. Lisboa: Instituto Piaget.
27. Sousa J (2006). *Desporto escolar: um instrumento estratégico para o desenvolvimento de Portugal*. Disponível em [www.congressododesporto.gov.pt](http://www.congressododesporto.gov.pt).
28. Trivinos ANS (1995). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
29. Unesco (2005). *Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: UNESCO.
30. Unesco (1994). *Necessidades educativas especiais: declaração de Salamanca/ enquadramento da acção*. Paris: UNESCO.

## AUTORAS:

Monique Marques Longo <sup>1</sup>  
 Isis Gabrielli Gomes Xavier <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.63>

## A formação de professores de educação física escolar infantil no Brasil

## PALAVRAS CHAVE:

Formação docente.  
 Educação física escolar infantil.  
 Políticas educacionais brasileiras.

SUBMISSÃO: 07 de Março de 2017

ACEITAÇÃO: 10 de Setembro de 2017

## RESUMO

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que rege o atual sistema brasileiro de educação impõe, de forma inédita no país, a obrigatoriedade da educação física como componente curricular escolar e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A formação docente torna-se objeto de discussão quando, até dezembro de 2015, nenhuma diretriz determinava a obrigatoriedade do profissional da educação para lecionar neste seguimento. Este artigo apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa em cinco cursos de Pedagogia e Educação Física em uma universidade brasileira visando compreender como graduandos estão sendo formados para lecionar neste seguimento. Os procedimentos metodológicos residiram na análise documental dos currículos e ementas destes cursos e aplicação de entrevistas semi-estruturadas com licenciados, categorizadas segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin <sup>(3)</sup>, Wajskop <sup>(21, 22)</sup>, Ayoub <sup>(2)</sup>, Strazzacaapaa <sup>(16)</sup>, Bento <sup>(4)</sup>, Tardif <sup>(18)</sup>, e Nóvoa <sup>(12)</sup> nos aportaram teoricamente. Como resultados observamos a falta de disciplinas de Educação Física nos currículos de pedagogia, o despreparo e insegurança dos graduandos de pedagogia para dar aulas de Educação Física e as possíveis consequências causadas às crianças sob a regência de aulas não lecionadas por profissionais formados em cursos superiores de Educação Física cuja prática é ainda visível no cotidiano das escolas brasileiras.

Correspondência: Monique Marques Longo, Rua São Francisco Xavier, 524, 9º andar, IEFD – UERJ Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, Brasil Cep: 20550-900. ([moniqueml@globocom](mailto:moniqueml@globocom))