



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

Bruna Poliana Silva

Processo de ensino da dança folclórica alemã na perspectiva colaborativa e universalista

São Carlos
2025

Bruna Poliana Silva

Processo de ensino da dança folclórica alemã na perspectiva colaborativa e universalista

Tese apresentada ao Processo de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação Especial.

Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves

São Carlos
2025

Silva, Bruna Poliana

Processo de ensino da Dança Folclórica Alemã na
perspectiva colaborativa e universalista / Bruna Poliana
Silva -- 2025.
136f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Adriana Garcia Gonçalves
Banca Examinadora: Maria Luiza Salzani Fiorini, Marli
Nabeiro, Ketilin Mayra Pedro, Mey de Abreu van
Munster
Bibliografia

1. Educação especial. 2. Ensino colaborativo. 3. Processo
de ensino . I. Silva, Bruna Poliana. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Bruna Poliana Silva, realizada em 23/09/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro (UFSCar)

Profa. Dra. Mey de Abreu Van Munster (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Luiza Salzani Fiorini (FAIP)

Profa. Dra. Marli Nabeiro (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos estudantes da Educação Especial e aos professores da Educação Básica, com o anseio de que este trabalho seja um convite à criação de práticas inovadoras que, a partir de uma abordagem universalista, façam da dança folclórica alemã uma possibilidade viva e significativa no cotidiano da classe comum, unindo cultura, movimento e aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, a qual agradeço por todas as bênçãos recebidas até aqui.

Aos meus pais, por todo amor, apoio e ensinamentos que me proporcionaram ao longo da vida. Obrigada por acreditarem nos meus sonhos e por nunca medirem esforços para que eu tivesse as oportunidades necessárias para alcançá-los. Minha gratidão eterna a vocês, que são e sempre serão minha maior motivação.

Ao meu companheiro, Evandro, com quem escolhi compartilhar a dádiva da vida. Em 2020 aceitou, sem hesitar, o desafio de deixar para trás todas as seguranças de nossa cidade natal para juntos nos aventurarmos em uma nova jornada em outro estado. Sua coragem e parceria tornaram possível cada uma das conquistas em nossa nova vida em São Carlos. Olhar para tudo o que construímos juntos é motivo de orgulho e gratidão. Obrigada por ser meu apoio constante e por tornar esta caminhada ainda mais especial.

À minha querida professora de dança alemã, Márcia Andreia Veit, que me apresentou a esse universo com tanto carinho desde o primeiro dia. Agradeço a confiança que depositou em mim ao confiar a responsabilidade de coordenar os grupos folclóricos após a sua saída em 2017.

À minha orientadora, Adriana Garcia Gonçalves, minha gratidão por acreditar neste projeto de pesquisa e por todo o apoio, paciência e dedicação ao longo desta jornada. Suas valiosas orientações, somadas à sua expertise e compromisso com a educação inclusiva, foram uma fonte constante de inspiração e motivação para mim. Obrigada por guiar este trabalho com tanto zelo e por compartilhar seu conhecimento de forma tão generosa.

À professora Mey de Abreu van Munster, por me acolher com tanta generosidade na UFSCar em 2020 no meu ingresso do mestrado. Sua doçura, dedicação e profissionalismo foram e continuam sendo uma grande inspiração. Todo o seu apoio, confiança e exemplo que proporcionou nessa etapa tão importante da minha formação fizeram toda a diferença.

Aos professores participantes da pesquisa, meu agradecimento pela disposição em compartilhar seus conhecimentos, pela abertura ao diálogo e pela dedicação em cada etapa deste projeto. Com vocês, aprendi na prática o verdadeiro

significado da colaboração e vivenciei o valor de trabalhar em equipe para construir algo significativo e transformador.

Aos estudantes participantes, vocês foram a inspiração constante que guiou este trabalho. A curiosidade, energia e disposição para aprender demonstradas durante as atividades foram fundamentais para o sucesso da pesquisa. Que a dança folclórica alemã possa ter deixado em vocês uma semente de interesse pela diversidade cultural e uma lembrança significativa desta experiência.

Às professoras Maria Luiza Salzani Fiorini, Marli Nabeiro, Ketilin Mayra Pedro e Mey de Abreu van Munster pela disponibilidade em participar no aprimoramento do trabalho como membro da banca. E, as professores Patrícia Rossi Andrion e Enicéia Gonçalves Mendes pela disponibilidade como professores suplentes na banca de defesa.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas: Educação inclusiva, tecnologia educacional e formação profissional em diferentes contextos, da UFSCar pelas discussões e debates, essenciais para o aprimoramento deste trabalho.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial, professores e funcionários que me proporcionaram um ambiente de aprendizado enriquecedor.

À CAPES possibilitando que esta pesquisa fosse realizada por meio da concessão de bolsa de doutorado.

Nenhum de nós é tão bom, quanto todos nós juntos (Warren Bennis)

PROCESSO DE ENSINO DA DANÇA FOLCLÓRICA ALEMÃ NA PERSPECTIVA COLABORATIVA E UNIVERSALISTA

Resumo: A dança folclórica alemã é uma expressão cultural relevante para a formação da identidade de um povo e com potencial para enriquecer o processo educativo. Este estudo teve como objetivo geral desenvolver e analisar, o processo de ensino da dança folclórica alemã sob a perspectiva colaborativa, valorizando a diversidade e práticas universalistas. Especificamente, buscou-se: a) verificar como a dança está inserida como componente curricular sob a perspectiva dos professores; b) analisar o desenvolvimento colaborativo do processo com os docentes; c) examinar a aplicabilidade do processo na perspectiva da diversidade e de práticas universalistas; e d) verificar o nível de colaboração entre os professores para o desenvolvimento e aplicação do ensino. Trata-se de um estudo de intervenção, na perspectiva da pesquisa colaborativa, com abordagem qualitativa, envolvendo quatro professores (Educação Física, Música, Educação Especial e regência), a pesquisadora e 28 estudantes, incluindo um com transtorno do espectro autista em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, de uma escola pública. A coleta de dados incluiu entrevistas, observações, análise do nível de colaboração docente e registro das etapas de desenvolvimento, implementação e avaliação. Foram realizados três encontros de planejamento e um de avaliação, culminando na aplicação de 11 aulas interdisciplinares de Geografia, Artes, Música e Educação Física, acompanhadas pela pesquisadora, registradas em vídeo e anotações de campo, e finalizadas com apresentação à comunidade escolar. A dança folclórica alemã, integrada ao currículo de forma colaborativa e interdisciplinar, foi reconhecida como conteúdo legítimo e enriquecedor, capaz de promover aprendizagem significativa, ampliar a participação e favorecer a inclusão. Observou-se fortalecimento do pertencimento, engajamento e integração de conteúdos culturais, motores e sociais. Os dados foram analisados por meio de análise temática, emergindo três temas centrais: Dança como conteúdo curricular, evidenciando potencial formativo e valorização cultural; Planejamento e implementação, marcado pela articulação interdisciplinar e colaboração docente; e Avaliação, que destacou a inclusão como resultado natural de um planejamento universalista. A colaboração foi caracterizada por decisões conjuntas, flexibilidade e adaptações às necessidades dos estudantes, embora ainda haja espaço para maior integração entre áreas. Avaliadores externos confirmaram a coerência pedagógica, clareza metodológica e diversidade de estratégias como pontos fortes. Conclui-se que o modelo desenvolvido é viável e replicável, servindo como referência para práticas pedagógicas inclusivas, culturalmente significativas e alinhadas a princípios universalistas.

Palavras-chave: Educação Especial; Ensino Colaborativo; Processo de Ensino; Dança Folclórica Alemã.

TEACHING PROCESS OF GERMAN FOLK DANCE FROM A COLLABORATIVE AND UNIVERSALIST PERSPECTIVE

Abstract: Folk dance is a cultural expression that plays an important role in shaping a people's identity and has the potential to enrich the educational process. This study aimed to develop and analyze, from a universalist perspective, the teaching process of German folk dance in a collaborative framework, valuing diversity and universalist practices. The specific objectives were: a) to verify how dance is included as a curricular component from the perspective of the participating teachers; b) to analyze the collaborative development of the German folk dance teaching process with the teachers; c) to examine the applicability of this teaching process in the perspective of diversity and universalist practices; and d) to verify the level of collaboration among teachers in the development and implementation of the teaching process. This is an intervention study, within the perspective of collaborative research, with a qualitative approach, involving four teachers (Physical Education, Music, Special Education, and the classroom teacher) and 28 students from a 5th-grade class, including one with autism spectrum disorder. Data collection included interviews, classroom observations, analysis of teacher collaboration in planning and implementation, as well as records of the development, implementation, and evaluation stages. Three planning meetings and one evaluation meeting were conducted, culminating in the implementation of 11 interdisciplinary lessons in Geography, Arts, Music, and Physical Education. These lessons were observed by the researcher, recorded in video and field notes, and concluded with a presentation for the school community. Data, analyzed through thematic analysis, were organized into four axes: diagnostic survey, collaborative planning, implementation, and evaluation. German folk dance, integrated into the curriculum in a collaborative and interdisciplinary way, was recognized as a legitimate and enriching content, capable of promoting meaningful learning, broadening student participation, and fostering inclusion. Strengthening of belonging, engagement, and the integration of cultural, motor, and social content were observed. Three central themes emerged: *Dance as curricular content*, highlighting its formative potential and cultural value; *Planning and implementation*, marked by interdisciplinary articulation and teacher collaboration; and *Evaluation*, which emphasized inclusion as a natural outcome of universalist planning. Teacher collaboration was characterized by joint decision-making, flexibility, and adaptation to student needs, although greater integration across disciplines remains a challenge. External evaluators confirmed pedagogical coherence, methodological clarity, and diversity of strategies as strong points. Conclusion: the developed model proved feasible and replicable, serving as a reference for inclusive, culturally meaningful, and universalist-aligned educational practices.

Keywords: Special Education; Collaborative Teaching; Teaching Process; German Folk Dance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas relativas ao procedimento de coleta de dados

Figura 2 – Desenvolvimento do processo de ensino

Figura 3 – Mapa dos eixos temáticos da apresentação dos resultados

Figura 4 – Fotografia retirada do livro didático utilizado pela turma participante da pesquisa

Figura 5 – Objetos pessoais da pesquisadora que caracterizam a DFA

Figura 6 – Convite divulgado na escola para a apresentação

Figura 7 – Espaço de exibição dos materiais confeccionados na aula de artes pelos estudantes e objetos pessoais da pesquisadora

Figura 8 - Fotografia da apresentação dos estudantes para a comunidade escolar

Figura 9 – Fotografia da apresentação dos estudantes para a comunidade escolar

Figura 10 – Fotografia do momento da dança de integração dos estudantes com o público

Figura 11 – Mapa temático do processo de ensino da DFA

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais conceitos utilizados

Quadro 2 - Identificação e características dos participantes professores

Quadro 3 – Características, codificação e correspondência entre os participantes estudantes

Quadro 4 – Descrição das observações das aulas dos participantes da pesquisa

Quadro 5 – Descrição das atividades dos encontros de planejamento e avaliação

Quadro 6 – Etapas da análise temática

Quadro 7 - Objetivos específicos e procedimentos metodológicos correspondentes

Quadro 8 – Síntese do planejamento das duas primeiras aulas do processo

Quadro 9 - Planejamento das aulas 3, 4, 5, 6 e 7 do processo

Quadro 10 – Planejamento das aulas 8, 9, 10 e 11 do processo

Quadro 11 - Síntese das atividades do processo de ensino

Quadro 12 – Avaliação geral do processo de ensino pelos juízes

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

AEE – Atendimento Educacional Especializado

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DFA – Dança folclórica alemã

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

EJA - de Educação de Jovens e Adultos

HTPC – Horário de trabalho pedagógico coletivo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivos	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 Práticas colaborativas na abordagem universalista.....	16
2.1.1 Como o conceito se consolidou na literatura	16
2.1.2 Colaboração em práticas de expressão corporal.....	17
2.2 Dança folclórica como conteúdo multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental.....	18
2.2.1 Dança na escola	18
2.2.2 O conteúdo dança folclórica como componente curricular	20
3 MÉTODO	28
3.1 Caracterização da pesquisa	28
3.2 Aspectos éticos.....	28
3.3 Processo preliminar para a organização da pesquisa	29
3.4 Local da pesquisa	29
3.5 Participantes da pesquisa	30
3.5.1 Procedimentos para a seleção dos participantes.....	30
3.5.2 Caracterização dos participantes	31
3.6 Instrumentos e materiais para coleta de dados	34
3.7 Procedimento para coleta de dados.....	36
3.7.1 Etapa I - levantamento diagnóstico (dança como conteúdo curricular).....	37
3.7.2 Etapa II - desenvolvimento do processo de ensino de DFA por meio do planejamento colaborativo entre os professores	39
3.7.3 Etapa III - Avaliação do processo de ensino e do nível de colaboração entre os professores	46
3.7.4 Etapa IV - Avaliação do processo de ensino por juízes	47
3.8 Análise dos dados	47
3.9 Fidedignidade dos dados	51
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	53

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
	Referências	115
	Apêndice A – Roteiro de entrevista semiestruturado com professor participante	121
	Apêndice B – Roteiro para anotações de campo durante as observações em sala de aula.....	125
	Apêndice C – Roteiro de avaliação do nível de colaboração dos professores durante o planejamento e aplicação do processo de ensino.....	126
	Apêndice D – Roteiro avaliação do processo de ensino pelos professores participantes.....	127
	Apêndice E – Sistematização das atividades do processo de ensino de DFA	128
	Apêndice F – Protocolo de avaliação do processo de ensino da DFA	131

APRESENTAÇÃO

A paixão pela dança folclórica alemã foi o que me motivou a estar aqui. Nasci e cresci em Marechal Cândido Rondon, uma cidade do interior do Paraná fortemente influenciada pela cultura alemã. Minha mãe conta que, até começar a frequentar a escola, só falava alemão em casa. Ainda hoje, é comum usarmos palavras e expressões alemãs no dia a dia, como, por exemplo, “*alles gut?*”, que significa “tudo bem?”.

Além do idioma, a gastronomia alemã sempre esteve presente na minha vida, assim como a arquitetura típica da cidade e as músicas que tocavam nas rádios e festas comunitárias. Aos doze anos, comecei a participar de um grupo de dança folclórica alemã e, desde então, não me afastei. Aos 17 anos, fui convidada a atuar como professora de dança e aceitei o desafio. Durante cinco anos, ensinei dança a centenas de pessoas, desde crianças até idosos.

Quando chegou o momento de prestar vestibular, optei pelo curso de Educação Física, motivada pela inclusão de disciplinas relacionadas à dança na matriz curricular. Imaginei as possibilidades de atuação que isso poderia me oferecer. O que eu não esperava era que, durante a graduação, uma disciplina específica mudasse minha percepção sobre a dança alemã. Tive a oportunidade de trabalhar com pessoas com deficiência e observar, de forma natural, os benefícios que a prática da dança proporcionava a esse público.

Buscando embasamento teórico para aprimorar minha didática como professora naquela época, percebi a ausência de práticas inovadoras e de pesquisas aprofundadas sobre a dança folclórica alemã aplicada a pessoas com deficiência. Foi então que me questionei: e se eu sistematizasse minha prática, promovendo uma interseção entre teoria e prática? Meu objetivo passou a ser trazer constatações científicas sobre os benefícios físicos, psicomotores e cognitivos que essa dança pode proporcionar.

Em 2018, durante o 8º Congresso de Educação Especial, conheci o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Um minicurso sobre dança e pessoas com deficiência despertou meu interesse em me inscrever no processo seletivo para o mestrado, e assim fiz no ano seguinte.

Entretanto, ao ingressar no mestrado em 2020, enfrentei os desafios impostos pela pandemia de Covid-19, que trouxeram mudanças significativas para minha

proposta inicial de pesquisa. Minha ideia de elaborar um processo de ensino precisou ser adiada. Assim, considerando minha vivência com diversos grupos de dança alemã pelo Brasil e o fato de pessoas com deficiência participarem dessas atividades, o objetivo da minha dissertação foi compreender as repercussões da dança folclórica alemã na perspectiva dessas pessoas, seus familiares, coordenadores e colegas.

Os resultados da pesquisa mostraram que, para as pessoas com deficiência, a dança folclórica alemã está associada à diversão, às apresentações e aos trajes típicos. Os colegas e familiares destacaram aspectos como motivação, inclusão de uma nova cultura e promoção da autonomia. Já os coordenadores enfatizaram benefícios sociais, físicos, culturais e cognitivos, ao mesmo tempo em que apontaram desafios, como a necessidade de maior incentivo familiar, melhor formação dos coordenadores e a superação de barreiras atitudinais.

Com essa experiência consolidada no mestrado, chego ao doutorado com a intenção de concretizar um dos meus maiores objetivos enquanto profissional e pesquisadora: desenvolver um processo de ensino de dança folclórica alemã que valorize a diversidade, ampliando o acesso e os benefícios dessa prática para diferentes públicos.

E agora, neste momento da defesa, escrevo estas palavras com um sentimento ainda mais especial: estou atuando como professora colaboradora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, instituição na qual me formei, ministrando a disciplina de ritmos e danças. Retornar à minha casa acadêmica, agora como docente e trazendo este trabalho para apresentação, confere a ele um significado ainda maior e me enche de orgulho e felicidade.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da perspectiva da educação especial cada vez mais orientada por princípios que valorizam a diversidade, destaca-se a adoção de abordagens pedagógicas de caráter universalista, planejadas para contemplar todos os estudantes, aliada a práticas colaborativas entre educadores (Zerbato; Mendes, 2021; Mendes, 2020). Esses enfoques defendem que o processo de ensino e aprendizagem deve considerar as diferenças desde a concepção das atividades, removendo barreiras e garantindo a participação plena (Zerbato; Mendes, 2021).

Nesse cenário, a dança, enquanto linguagem artística e expressão corporal, mostra-se uma possibilidade potente. Por seu potencial de engajar os alunos em experiências sensoriais, culturais e criativas, favorece interações significativas e atende a diferentes estilos de aprendizagem (Proscêncio; Deliberato, 2023). Assim, práticas pedagógicas universais e colaborativas criam um terreno fértil para a presença da dança na escola como ferramenta de desenvolvimento integral e de valorização da pluralidade cultural.

Em consonância com esses princípios, a dança ocupa lugar de destaque na formação integral dos estudantes e integra oficialmente o componente curricular de Arte na educação básica brasileira. Essa presença foi consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, que, em seu Artigo 26, § 2º, estabelece que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 1996, p. 27833). Em 2016, uma alteração importante especificou de forma explícita as quatro linguagens artísticas obrigatórias: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro” (Brasil, 1996, p. 27833), marcando um avanço significativo na regulamentação do ensino da dança no Brasil.

Essa inserção, no entanto, teve início antes da previsão legal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, já destacavam a dança como uma das linguagens da disciplina de Arte (Brasil, 1997). Embora sem força de lei, reconheceram a dança como campo de conhecimento a ser explorado na educação básica e fomentaram discussões que levariam a regulamentações posteriores.

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, reafirmou a dança como linguagem artística essencial, a ser trabalhada em conjunto com as Artes Visuais, a Música e o Teatro, promovendo processos

investigativos e de produção artística centrados no corpo. A BNCC ressalta que a dança, ao articular aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento ao contexto de produção, permite que os estudantes ressignifiquem percepções sobre corpo, corporeidade e a própria dança (Brasil, 2018, p. 193). Dessa forma, contribui para superar dicotomias como corpo versus mente e amplia as possibilidades de construção de conhecimento.

Entre as diferentes modalidades, a dança folclórica ocupa papel relevante no contexto educacional por expressar a riqueza cultural e histórica das comunidades (Souza *et al.*, 2022; Trindade, 2024). Enraizada nas tradições populares, promove o reconhecimento de culturas regionais, fortalece identidades coletivas e valoriza expressões culturais locais e nacionais. Nesse sentido, sua presença no currículo escolar representa oportunidade de integrar saberes culturais e experiências educativas. A dança folclórica alemã, especificamente, surgiu como uma possibilidade a ser explorada neste estudo, oferecendo conteúdo significativo para o trabalho pedagógico. Trabalhar essa manifestação no ambiente escolar possibilita a preservação do patrimônio cultural e proporciona vivências artísticas enriquecedoras para todos os estudantes.

A presença da dança na escola vai além do domínio técnico; trata-se de integrar corpo, mente e emoções no processo de ensino (Proscêncio, 2021). Ao dançar, os alunos exploram movimentos, sentimentos e ideias, construindo conhecimentos de forma holística. Esse potencial se amplia quando a prática está associada a uma abordagem colaborativa e formativa.

Proscêncio (2021) destaca que processos colaborativos de formação docente, voltados ao ensino da dança, têm potencial para transformar a prática pedagógica, aprimorando métodos de ensino e a experiência de aprendizagem dos estudantes. Quando os educadores planejam e refletem juntos, trocando saberes e soluções, emergem estratégias mais criativas e eficazes, resultando em aprendizagens mais ricas (Vilaronga; Mendes, 2014; Mendes; Vilaronga, 2023).

Ao tratar do ensino de dança folclórica em escolas regulares, é necessário considerar a diversidade de estudantes e suas diferentes necessidades (Santos *et al.*, 2019). Esse cenário exige que os professores adotem práticas que assegurem a participação de todos. Pesquisas apontam que a integração de práticas artísticas, como a dança, em contextos que valorizam a diversidade, pode gerar impactos positivos (Souza *et al.*, 2022). Assumpção *et al.* (2016) destacam a importância de

estratégias adaptadas para atender a diferentes habilidades, enquanto Passos e Teixeira-Machado (2021) ressaltam o potencial da dança para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social dos estudantes.

Apesar dessas contribuições, ainda são escassos os estudos que abordam processos colaborativos específicos para o ensino da dança em escolas regulares (Proscêncio, 2021). Essa lacuna evidencia a relevância de investigar metodologias que unam aos princípios da valorização da diversidade, mediadas pela colaboração docente (Vilaronga, 2014). Trabalhar de forma conjunta amplia as possibilidades de integrar a dança folclórica ao currículo e fortalece a participação efetiva de todos os estudantes.

Ao compreender as percepções dos professores participantes e analisar os resultados do processo colaborativo, este estudo fornece subsídios para aprimorar o trabalho docente e ampliar o acesso dos estudantes às manifestações culturais e artísticas presentes na dança folclórica.

A tese deste estudo é de que o desenvolvimento e a análise de um processo de ensino da dança folclórica alemã, fundamentado em uma perspectiva colaborativa e universalista, contribuem para a renovação de práticas pedagógicas e para a ampliação das possibilidades de ensino da dança.

Assim, o problema de pesquisa desta tese se configura da seguinte forma: como o desenvolvimento de um processo de ensino da dança folclórica alemã, fundamentado em uma perspectiva colaborativa e universalista, contribui para práticas pedagógicas inovadoras que atendam às diferentes necessidades e contextos?

1.1 Objetivos

Desenvolver e analisar, o processo de ensino da dança folclórica alemã sob a perspectiva colaborativa, valorizando a diversidade e práticas universalistas. Os objetivos específicos são:

- a) Verificar como a dança está inserida como componente curricular sob a perspectiva dos professores participantes;
- b) Analisar o desenvolvimento colaborativo do processo de ensino de dança folclórica alemã com os professores;

c) Analisar a aplicabilidade do processo de ensino de dança folclórica alemã na perspectiva da diversidade e de práticas universalistas;

d) Verificar o nível de colaboração entre os professores para o desenvolvimento e aplicação do processo de ensino;

A tese encontra-se em seções sendo a fundamentação teórica que está organizada em dois tópicos principais: o primeiro, sobre práticas colaborativas na perspectiva inclusiva; o segundo, que trata da dança folclórica como conteúdo nos anos iniciais do ensino fundamental. Na sequência, a sessão do método detalha o delineamento da pesquisa, aspectos éticos, e o processo preliminar para a organização do estudo, além do local de pesquisa, participantes, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Também são propostos os procedimentos para a análise dos dados e a confiabilidade dos dados obtidos. Em seguida, são apresentados os resultados e a discussão. E, por fim, as considerações finais sintetizam as principais conclusões da pesquisa até o momento, refletindo sobre as implicações práticas e observações importantes para futuras investigações.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem como objetivo apresentar o arcabouço teórico que sustenta esta tese, oferecendo subsídios para o desenvolvimento colaborativo de um processo de ensino de dança folclórica alemã a partir de uma abordagem universalista. Serão discutidos, inicialmente, os fundamentos da abordagem universalista e das práticas colaborativas no contexto educacional. Em seguida, aborda-se a dança folclórica como conteúdo curricular multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando seu potencial educativo e suas possibilidades de articulação com diferentes áreas do conhecimento.

2.1 Práticas colaborativas na abordagem universalista

2.1.1 Como o conceito se consolidou na literatura

O conceito de colaboração docente ganhou destaque no Brasil a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), que pela primeira vez utilizaram o termo para indicar a importância da atuação conjunta entre professores com diferentes formações e funções pedagógicas. Esse marco foi reforçado pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009), que detalharam atribuições como acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade de recursos pedagógicos, estabelecer parcerias intersetoriais e orientar outros docentes e famílias sobre recursos e estratégias.

Nesse contexto, o ensino colaborativo é definido como um modelo de trabalho no qual dois ou mais profissionais compartilham, de forma horizontal e corresponsável, o planejamento, a condução e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem (Zerbato *et al.*, 2013; Vilaronga; Mendes, 2014). Para Vilaronga; Mendes (2014), a colaboração vai além da mera divisão de tarefas: implica a construção conjunta de metas, a negociação de estratégias e a corresponsabilidade sobre os resultados. As autoras enfatizam que a colaboração se diferencia da cooperação pela igualdade no processo decisório e pela ausência de relações hierárquicas, características essenciais para que o trabalho conjunto produza mudanças reais nas práticas pedagógicas.

Segundo as mesmas autoras, a efetividade do ensino colaborativo depende de condições estruturais e culturais específicas que possibilitem sua consolidação no cotidiano escolar. Entre essas condições, destacam-se a existência de tempo institucionalmente garantido para o coplanejamento, a oferta de formação inicial e continuada voltada ao desenvolvimento de competências colaborativas, a clareza na definição dos papéis e responsabilidades de cada docente e a participação voluntária e engajada dos envolvidos. Além disso, é fundamental o apoio da gestão escolar para viabilizar a integração das ações e assegurar que a colaboração seja reconhecida como parte integrante da prática pedagógica, e não como atividade complementar. Quando tais elementos se encontram presentes, a colaboração passa a ser compreendida não apenas como um recurso metodológico, mas como um eixo estruturante de um ensino planejado desde a origem para atender a todos os estudantes, em consonância com os princípios da abordagem universalista.

2.1.2 Colaboração em práticas de expressão corporal

As práticas de expressão corporal, em contextos escolares, oferecem um terreno propício para a aplicação do ensino colaborativo. Atividades coletivas que envolvem movimento, ritmo e criação artística demandam múltiplas estratégias e olhares, permitindo que docentes com diferentes especialidades contribuam de maneira complementar para enriquecer o processo educativo (Castro; Telles, 2020).

Quando desenvolvidas sob uma perspectiva colaborativa, essas atividades ampliam as oportunidades de participação e possibilitam ajustes pedagógicos que contemplam diferentes formas de interação e expressão. Fiorini e Manzini (2017) mostram que processos formativos estruturados, com foco no trabalho conjunto, potencializam a capacidade docente de criar experiências mais significativas, além de fortalecer a corresponsabilidade entre os profissionais.

Apesar do potencial, o diálogo entre professores sobre práticas pedagógicas, inclusive em atividades corporais e artísticas, ainda é pouco frequente e pouco sistemático. Essa falta de estrutura reduz a possibilidade de transformar reflexões individuais em ações coletivas e sustentáveis. Nesse sentido, Tavares, Teixeira e Bispo (2017) destacam que a colaboração é essencial para superar barreiras físicas, pedagógicas ou atitudinais e promover ambientes mais acessíveis e participativos.

Pesquisas como a de Fontana, Cruz e Paula (2019) evidenciam que o planejamento conjunto de atividades de expressão corporal favorece a coerência

entre os objetivos traçados e a prática, gerando maior engajamento dos estudantes. Gatti e Munster (2021) acrescentam que o coensino, quando sustentado por planejamento sólido, clareza de papéis e divisão equilibrada de responsabilidades, condições também apontadas por Vilaronga e Mendes (2014), ampliam a participação e diversifica as oportunidades de aprendizagem.

Assim, ao integrar práticas de expressão corporal à abordagem universalista e ao ensino colaborativo, promove-se um ambiente pedagógico em que a diversidade é vista como elemento constitutivo do planejamento, e não como desafio a ser superado. A colaboração, nesse contexto, atua como catalisadora de experiências acessíveis, ricas e socialmente significativas para todos os estudantes.

2.2 Dança folclórica como conteúdo multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental

2.2.1 Dança na escola

Ao ser incorporada ao contexto escolar, a dança se faz presente em disciplinas específicas como a Educação Física e Artes, conforme orientado por importantes documentos reguladores da educação básica brasileira, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A BNCC apresenta a dança como uma unidade temática da disciplina de Educação Física.

Por sua vez, a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (Brasil, 2017, p. 218).

Por outro lado, a LDB 9.394 de 1996 relaciona a dança com a área de artes, trazendo no artigo 26, parágrafo 2º que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, será um componente curricular obrigatório na educação básica” (Brasil, 1996, p. 27833). Enquanto esse parágrafo se refere à arte de forma geral, o parágrafo 6º detalha que “[...] as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que compõem o componente curricular mencionado no § 2º deste artigo” (Brasil, 1996, p. 27833).

Segundo Azevedo (2021, p. 531), “a dança pode ser trabalhada de forma interdisciplinar e inserida no currículo de várias disciplinas, principalmente Educação Física e Artes”. Essa relação com essas disciplinas em específico se dá pelo fato dos documentos que regem a educação citarem o conteúdo de dança relacionado com essas disciplinas.

No entanto, é importante reconhecer que a dança pode ser abordada em outras disciplinas. Em História, por exemplo, pode-se explorar as raízes culturais e sociais das diferentes manifestações de dança ao longo do tempo, enquanto em Matemática os padrões rítmicos e a contagem de tempos em coreografias podem ser usados para trabalhar conceitos relacionados à medida e à proporção. Dessa forma, a dança apresenta um caráter interdisciplinar, que pode enriquecer o aprendizado em diversos campos do conhecimento.

A dança também está presente em projetos interdisciplinares, atividades extracurriculares e eventos festivos escolares, ampliando seu alcance. Todavia, alguns pesquisadores criticam sua associação restrita a eventos festivos, o que pode limitar seu potencial educativo (Azevedo, 2021; Lacerda, Brandão; Escobar, 2021).

É fundamental assegurar que a dança seja tratada como um conhecimento legítimo dentro da escola, entendendo-a como uma expressão corporal que reflete contextos históricos e carrega significados sociais amplos e variados. Não apenas sendo utilizada como atividade complementar ou associada a eventos esporádicos (Diniz; Darido, 2019). Dessa forma, se faz necessária ampliar essa abordagem no ambiente escolar, para que vá além das datas comemorativas.

Na realidade escolar a utilização da dança ainda apresenta uma perspectiva limitada, que restringe a dança ao âmbito dos eventos festivos, acaba por reduzir seu potencial como ferramenta pedagógica. A dança pode ser um importante recurso para o desenvolvimento cognitivo, motor e social dos estudantes, e sua inclusão em diferentes momentos da vida escolar favorece uma aprendizagem completa e significativa. Ao expandir o uso da dança para além de celebrações pontuais, é possível promover uma experiência educativa, que valorize a diversidade de movimentos e expressões corporais.

Valle e Zancan (2023) destacam que a dança no contexto escolar não tem como objetivo formar dançarinos profissionais, mas proporcionar uma abordagem diversificada da dança. Os autores defendem que, mais importante do que ensinar estilos específicos, a dança na escola deve explorar um repertório amplo de

movimentos corporais, abrangendo diferentes modalidades ou até uma dança livre, sem necessariamente se vincular a um estilo específico.

Cunha e Silva *et al.*, (2020) relatam as experiências vividas por uma professora de Educação Física com o ensino do conteúdo de dança em uma turma de 4º ano do ensino fundamental. Revelaram aspectos limitantes sobre essa vivência, pois confirmaram que “a sua presença parece ainda padecer da necessidade de propositura de projetos temáticos” (p.136).

Pesquisas tem enfatizado aspectos críticos relacionados ao ensino de dança no contexto escolar, evidenciando os desafios enfrentados pelos educadores nessa área. Entre as principais barreiras identificadas pelos pesquisadores estão a formação inicial insuficiente dos docentes, a falta de comprometimento os professores, a carência de espaços adequados para a prática, a hegemonia do esporte enraizado na cultura escolar, bem como a influência de fatores externos como religião e mídia (Santos Junior *et al.*, 2020; Sousa; Hunger; Caramaschi, 2010; Sousa; Hunger, 2019; Targino, Lima; Moura, 2024).

Ao envolver-se em atividades coreográficas, os estudantes precisam memorizar movimentos, interpretar a música e responder a estímulos sensoriais, o que estimula o desenvolvimento cognitivo. Estudos indicam que a prática regular da dança pode melhorar a concentração, a memória e a capacidade de resolver problemas, habilidades essenciais para seu o desempenho

A inserção da dança no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, proporcionando benefícios que transcendem o aspecto físico e abrangem dimensões cognitivas, sociais e emocionais. A dança, enquanto expressão corporal, ultrapassa as barreiras verbais e cognitivas, oferecendo aos estudantes uma oportunidade singular de comunicação e interação por meio do movimento.

A dança é uma atividade colaborativa que promove a interação social, o trabalho em equipe e o respeito pelo outro. No contexto escolar, as aulas de dança oferecem um ambiente em que os estudantes aprendem a colaborar, aceitar as diferenças e valorizar as contribuições de cada colega. Isso é especialmente importante para a criação de um ambiente escolar inclusivo, em que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou deficiências, se sintam acolhidos e valorizados.

2.2.2 O conteúdo dança folclórica como componente curricular

As danças folclóricas, quando inseridas como componentes curriculares, desempenham um papel fundamental na formação dos estudantes, contribuindo para a socialização, o desenvolvimento de habilidades motoras, afetivas e cognitivas, e a construção de valores morais e sociais.

A inclusão da dança folclórica no currículo escolar amplia os horizontes dos alunos, oferecendo-lhes uma rica oportunidade de vivenciar e compreender manifestações culturais de diversas origens, o que fortalece o senso de pertencimento e respeito à diversidade.

Além disso, o ensino da dança folclórica como componente curricular possibilita a integração de outras disciplinas, como História, Geografia, Artes e Educação Física, tornando o aprendizado mais dinâmico e interdisciplinar. Por meio da prática e do estudo das danças folclóricas, os estudantes têm a chance de explorar as origens e os significados dessas expressões artísticas, refletindo sobre a importância de preservar e valorizar o patrimônio cultural. Ao trabalhar com danças de diferentes culturas, os estudantes não apenas aprendem movimentos e ritmos, mas também se conectam com histórias e tradições, promovendo uma compreensão mais ampla da pluralidade cultural e da herança de diferentes povos.

A dança folclórica, ao ser incluída no currículo escolar, também atua como um meio de promoção do reconhecimento e da valorização da identidade cultural de diferentes regiões. Ao trabalhar com danças de diversas culturas, os estudantes entram em contato com tradições populares, muitas vezes desconhecidas por eles. Esse contato possibilita uma compreensão mais profunda da pluralidade cultural e da importância de preservação e celebração dessas manifestações.

Um estudo realizado por Izumi e Martins Júnior (2006) em seis escolas de um município no estado do Paraná evidenciou que a dança folclórica é bem recebida pelos estudantes quando os professores adotam uma metodologia histórico-crítica. Esse método incentiva a participação dos alunos, permitindo-lhes integrar grupos de dança, ou que os envolvam em ensaios e festivais municipais e regionais.

A dança, portanto, desempenha um papel significativo no desenvolvimento infantil, promovendo a socialização, a preservação cultural e a melhoria das habilidades cognitivas, afetivas e motoras. A integração e o incentivo à dança folclórica nas escolas públicas servem como um modelo a ser seguido por outras instituições, promovendo a educação e a cultura, essenciais para uma formação integral e consciente do indivíduo.

Por fim, destaca-se que, entre as diversas manifestações culturais presentes no Brasil, a dança folclórica alemã também desempenha um papel importante na promoção da identidade e da diversidade cultural no ambiente escolar. Ao ser inserida no currículo, a dança alemã proporciona aos estudantes a oportunidade de se conectarem com tradições relacionadas à história da imigração no país, valorizando as contribuições culturais de diferentes etnias na formação da sociedade brasileira.

Além disso, a prática da dança folclórica alemã, assim como outras danças tradicionais, estimula o respeito pelas diferenças e reforça o conceito de que a escola é um espaço de preservação e preservação da herança cultural. Dessa forma, a dança alemã se integra aos conteúdos curriculares não apenas como uma expressão artística, mas também como um instrumento de inclusão e formação cidadã.

No contexto da educação especial, a dança oferece uma linguagem acessível aos estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais. Ela pode ser adaptada para atender às necessidades de crianças com deficiências, proporcionando-lhes uma oportunidade de participar ativamente de atividades escolares e desenvolver suas capacidades de forma lúdica e interativa. A dança permite que os estudantes explorem suas potencialidades de maneira criativa, sem a limitação de padrões rígidos de movimento, o que favorece a inclusão e a equidade no ambiente escolar.

Para fundamentar a importância dessa temática, precisamos nos reportar aos aspectos legais. A Lei 13.278/2016 (Brasil, 2016) tornou o ensino de Artes visuais, Dança, Música e Teatro obrigatórios no currículo da educação básica em todo o país. Pesquisas afirmam que a dança tem desempenhado um papel multifacetado, indo além da mera expressão artística para se tornar uma ferramenta poderosa na vida de pessoas com deficiência (Rossi; Munster 2013; Passos; Teixeira-Machado; 2021; Proscêncio; Deliberato; 2023).

Desta forma, a dança no contexto da escola regular desempenha papel fundamental para a constituição da cultura inclusiva. Sabe-se que a inclusão escolar faz parte de um movimento mundial que se intensificou a partir do ano de 1990, em prol dos estudantes que, ao longo da história, estiveram à margem da sociedade e, consequentemente, da escola. Essa perspectiva aborda as questões de diversidade não apenas ao receber todas as diferenças, mas também ao promover autonomia, participação e pertencimento de e para todos os estudantes. Em outras palavras, ela promove a convivência com as diferenças, não se limitando apenas às deficiências.

Alves *et al.*, (2012) apresentaram uma proposta metodológica de dança para crianças com Deficiência Intelectual divididos em seis fases. Sendo elas: Conhecer e ser conhecido; Ser e estar; eu e o outro; musicalidade; forma e movimento e coreográfica. “Ao oferecer atividades motoras a esse público, deve-se ponderar, primeiramente, suas preferências, para em seguida observar a idade cronológica dos participantes, relacionando-a a idade funcional e mental dos mesmos, ... pois estimula os deficientes na medida certa, sem subestimar suas capacidades motoras ou superestimá-las” (Alves *et al.*, 2012, p. 109).

Conforme estudo de Alves, et al., (2012) pessoas com deficiência se reconhecem na dança, que tem sido uma possibilidade de se estar em sociedade. A dança pode ser um elemento de equilíbrio social para as pessoas com deficiência e/ou, possivelmente, de transformação pessoal e social.

Almeida (2019) relata a sua experiência como professora de dança estudantes com deficiência durante um período que trabalhou com séries dos anos fundamental e médio em Brasília. Durante esse período a autora defende um método de ensino orgânico e menos mecânico, promovendo a compreensão da individualidade corporal e preparando os estudantes para o trabalho em grupo.

Lacerda, Brandão e Escobar (2021) realizaram um estudo exploratório, com a aplicação de um questionário semiestruturado para duas professoras que trabalham com a temática da dança em turmas que tem estudantes com Transtorno do Espectro Autista. De acordo com as respostas, após a aula de dança os estudantes se sentiam mais alegres e motivados, demonstrando maior satisfação em participar das aulas, interagindo com a equipe de profissionais e colegas.

Os autores ainda afirmam que “a dança nas aulas é capaz de auxiliar a pessoa com Transtorno do Espectro Autista no desenvolvimento das relações sociais, melhorando o vínculo e a interação com os colegas” (Lacerda, Brandão; Escobar, 2021, p. 61)

Crestani, Jesus e Morales (2022) aplicaram um questionário para 60 professores de Educação Física que já tiveram estudantes com deficiência em suas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo foi de analisar a dança como prática educacional inclusiva para estudantes com deficiência. O instrumento de pesquisa era composto por duas perguntas “Relate quais as metodologias empregadas para a realização da prática de dança para estudantes com deficiência” e “Quais as dificuldades encontradas nas escolas para a prática de dança em turmas que têm estudantes com deficiência?”

Proscêncio e Deliberato (2023) apresenta a dança criativa como forte sugestão para ser utilizada no contexto escolar com a perspectiva inclusiva. A experiência vivenciada pelas autoras demonstrou que “o conteúdo de dança apresenta práticas democráticas e inclusivas para um contexto de diversidade e não necessitou que fossem realizadas muitas adaptações para a turma.” Evidenciando que no contexto escolar, se tratando de dança não é plausível se basear apenas na reprodução de movimento, mas sim em toda uma prática consciente e criativa para proporcionar o aluno a melhor experiência. Sendo que dessa forma, o professor se torna o principal mediador nesse processo de aprendizagem, formando um aluno mais crítico e autônomo.

Cunha, Galvão e Terra (2023) observaram 24 aulas de dança e entrevistaram dois professores e dois pais e/ou responsáveis, e observação de dois estudantes com Deficiência Intelectual durante a aula. Perceberam que a dança na escola pode proporcionar aos estudantes com DI “uma maior consciência do seu corpo, o que reflete em ganhos no autoconhecimento e na autonomia e seus movimentos, podendo contribuir para sua inserção social” (p.147).

Para Alves *et al.*, (2012) relatam estratégias que foram trabalhadas a partir de vivências práticas, como por exemplo: a) aplicação de sequências fixas que são repetidas. A repetição em virtude do comprometimento cognitivo da DI e características de baixa memória; b) uso de imagens: associação de movimentos com imagens concretas, como por exemplo, solta o ar como se estivesse soprando uma vela. Justificado pelo fato de pessoas com deficiência intelectual apresentarem dificuldade de relacionar o real com o abstrato; c) exploração do espaço: deslocamento e a exploração dos níveis espaciais. Pois o espaço precisa ser a continuação, a extensão e o reflexo da imagem do próprio corpo; d) reconhecimento do ritmo: diferença do rápido para o lento, com o objetivo de conter movimentos descontrolados. Com esses exemplos percebemos que antes de pensarmos nas estratégias, é preciso refletir sobre quem é o aluno que irá receber essas instruções, pois as estratégias se tornam o meio para atingir o objetivo que é a prática da dança.

Alves *et al.*, (2012, p.110) afirmam “a dança como meio de inserção social para deficientes desmistifica a ideia de impotência e impossibilidade. Passando a ter sentidos e ao mesmo tempo estabelece e constitui outros sentidos para a dança e deficiência”.

Almeida (2019) para trabalhar com jovens com deficiência visual buscou estratégias alternativas, pois com esse público não poderia demonstrar para

contemplação visual de gestos. Portanto, utilizava o toque com a mão nas articulações, solicitando que eles reconhecessem a sequência e o movimento que deveria ser realizado durante a coreografia. Outra estratégia era a de solicitar que os estudantes experimentassem os movimentos por si mesmo deitados no chão, pois segundo a autora, dessa forma era “eliminada a força que o corpo exerceria contra a gravidade quando a pessoa está de pé. Eliminando o peso do corpo sobre os pés, para que os pés estivessem livres de trabalhar enquanto objetivo de sustentação”.

Após esse período, a autora relata que também utilizava de objetos como por exemplo cortina para cobrir o corpo e mostrar ao expectador apenas os pés. Essas estratégias surgiram com fins de “interesse didático para propor os pés como organismo dançante. Quando nós focamos nossa atenção nos pés, descobrimos outras possibilidades de combinação articular diferentes do cotidiano.” Segundo a autora, “a ideia de expressar as partes isoladas do corpo surgiu da necessidade de ensinar estudantes a serem os mestres de si mesmos, construindo autonomia para se expressarem poeticamente” (Almeida, 2019, p.161).

Crestani, Jesus e Morales (2022) ao aplicarem um questionário com professores de Educação Física obtiveram dado de que 15,6% quando questionados sobre quais eram suas metodologias disseram “respeitar suas limitações”. Na sequência ficou em evidência as respostas de “adaptar as aulas” e “atividades lúdicas”. Nesse caso, os participantes não relataram quais eram suas estratégias, apenas assinalaram as respostas do formulário. No que diz respeito as dificuldades, a falta de conhecimento foi a que representou maior percentual com 18,64%

Proscêncio e Deliberato (2023) evidenciam a importância de incentivar o processo de criação do aluno, pois, na pesquisa, foi utilizado primeiro a imitação: a pesquisadora fazia e os estudantes repetiam, se repetindo esse processo ao trabalhar sequência de ritmo, até que todos memorizassem e repetissem com facilidade. As autoras também enfatizam a importância das práticas de criação coreográficas, para oportunizar aos estudantes experimentar e criar e que como estratégia, optaram em deixar esse momento para o momento final da aula pois os estudantes estavam instrumentalizados com as vivências que tiveram durante a aula.

Para o desenvolvimento da pesquisa aqui proposta, alguns conceitos serão usados recorrentemente. Assim, finalmente, o quadro apresenta tais termos, ao lado de sua definição.

Quadro 1 – Principais conceitos utilizados

Termo	Conceito
Práticas colaborativas	Referem-se a um modelo de ensino em que professores de diferentes áreas ou especializações, como o professor de educação regular (regente) e o professor de educação especial (especialista), trabalham juntos para atender às necessidades dos alunos. Porém, este modelo pode incluir professores de outras áreas para promover práticas colaborativas como, professores de Educação Física, Artes, Música com o professor de Educação Especial.
Inclusão escolar	Processo em que o ambiente escolar se empenha em criar estratégias para assegurar que os estudantes da Educação Especial tenham oportunidades de aprendizado de maneira efetiva, promovendo a igualdade de condições para o desenvolvimento de todo o seu potencial.
Estudantes da Educação Especial	Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996)
Abordagem universalista	Fundamenta-se na compreensão de que todos os alunos são diversos e únicos, superando a fronteira entre necessidades educacionais especiais e gerais, e reconhecendo que o ensino deve ser responsivo a essa diversidade. Nessa abordagem, as intervenções pedagógicas têm como cerne o currículo padrão e visam à melhoria da qualidade do ensino para toda a turma, sem excluir a necessidade de abordagens especializadas quando as estratégias universalistas não forem suficientes para garantir o acesso ou quando houver demandas que extrapolem o currículo comum (Mendes, 2023).

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Assim, reafirma-se que práticas pedagógicas que valorizem a diversidade são essenciais para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Nesse contexto, a Educação Física, enquanto componente curricular, apresenta grande potencial para contribuir com o processo de inclusão escolar, especialmente quando desenvolvida sob uma perspectiva colaborativa e de abordagem universalista. Por meio de atividades coletivas, é possível promover a participação ativa de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e explorando suas potencialidades. Essa abordagem não apenas fortalece o sentimento de pertencimento, mas também estimula a cooperação, a autonomia e o reconhecimento mútuo, consolidando a escola como um espaço de aprendizagem para todos.

Em seguida, são descritos o método, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados utilizados para a realização da pesquisa.

3 MÉTODO

3.1 Caracterização da pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de intervenção na perspectiva da pesquisa colaborativa. A abordagem qualitativa, segundo Lüdke e André (2013), permite investigar fenômenos em profundidade, valorizando o contexto em que se inserem e as perspectivas dos participantes.

A dimensão colaborativa desta pesquisa, conforme definido por Desgagné (2007) e Ibiapina (2008), implica a construção compartilhada do processo investigativo, na qual pesquisadora e participantes atuam como coautores. Os participantes não apenas contribuem com informações, mas se engajam ativamente, de forma consciente e deliberada, na identificação das necessidades, no planejamento do processo, na implementação das ações e na avaliação dos resultados.

Ao incorporar a dimensão interventiva, esta pesquisa adota a perspectiva apresentada por Damiani (2013), para quem a intervenção consiste na implementação de mudanças planejadas com a finalidade de gerar melhorias concretas no contexto estudado e, simultaneamente, produzir conhecimento científico sobre o processo. Nesse sentido, o delineamento adotado é flexível e adaptável, permitindo ajustes contínuos ao longo do percurso e buscando promover mudanças efetivas e sustentáveis no ambiente escolar, alinhadas aos princípios da abordagem universalista e à valorização da diversidade.

3.2 Aspectos éticos

Conforme a Resolução CNS nº 466/12 e 510/2016, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, e a coleta de dados iniciou-se após a aprovação, sob o CAEE nº 74195423.0.0000.5504.

Todos os participantes e/ou responsáveis assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.

3.3 Processo preliminar para a organização da pesquisa

A escolha da escola onde a coleta de dados foi realizada baseou-se em uma amostra de conveniência, uma vez que a instituição apresentava um número significativo de estudantes da educação especial, além de contar com uma equipe de professores diversificada para participar do estudo, incluindo docentes regentes da sala de aula comum, de Educação Especial, Educação Física e Música.

Inicialmente foi realizado contato prévio com a gestão da escola bem como com a professora da Educação Especial para uma visita para expor as intenções da pesquisa. Após a exposição do projeto, houve interesse da escola. Deste modo foi iniciado o trâmite junto a Secretaria Municipal de Educação do município de médio porte do interior do estado de São Paulo para obtenção da carta de anuência, pois somente após a emissão desta carta bem como a aprovação do Comitê de Ética a pesquisa foi iniciada.

Após a pesquisa ser aprovada a pesquisadora entrou em contato com a gestão da escola apresentando o parecer e solicitando uma reunião para apresentar a proposta da pesquisa.

3.4 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada na periferia de um município do interior paulista. A instituição, em funcionamento desde 1998, oferece ensino fundamental em ciclos, atendendo turmas do 1º ao 5º ano nos períodos da manhã e da tarde, além de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, com funcionamento das 7h às 22h35.

O público majoritário da escola é composto por estudantes provenientes de famílias de baixa renda. A região em que a instituição está situada apresenta altos índices de violência, tráfico de drogas e habitações precárias, fatores que influenciam a dinâmica escolar e os desafios enfrentados pela comunidade educativa.

Em termos de infraestrutura, a escola conta com salas de aula, banheiros, secretaria, salas de direção e coordenação, biblioteca, sala dos professores, refeitório e quadra poliesportiva coberta. Nos últimos anos, o currículo paulista foi incorporado à rede, adequando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de integrar diferentes saberes pedagógicos e proporcionar uma formação integral aos estudantes. A escola mantém como tradição o desenvolvimento de

projetos ao longo do ano letivo, e os professores possuem autonomia para criar e implementar suas próprias propostas.

Além das atividades realizadas no espaço escolar, a pesquisa também utilizou, em etapas específicas, a sala de estudos do Processo de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que serviu como ambiente para planejamento, análise e registro de dados.

Outro local utilizado foi a plataforma *Google Meet*, utilizada por escolha dos participantes para a realização das entrevistas, garantindo maior flexibilidade de horário e local. A ferramenta também foi empregada para viabilizar um dos encontros de planejamento, uma vez que, naquela ocasião, não havia disponibilidade para que todos os professores se reunissem presencialmente. A realização desse encontro no formato *on-line* assegurou a participação integral do grupo e a continuidade do processo colaborativo previsto na pesquisa.

3.5 Participantes da pesquisa

3.5.1 Procedimentos para a seleção dos participantes

Para iniciar o processo de seleção dos participantes, a pesquisadora reuniu-se com a vice-diretora da escola no dia 21 de fevereiro de 2024. O encontro teve como objetivo apresentar o projeto de pesquisa e afirmar o interesse da instituição em participar.

Durante a reunião, a pesquisadora entregou uma cópia do projeto e o parecer aprovado pelo Comitê de Ética. Nessa oportunidade, a gestão escolar confirmou o interesse em participar e comprometeu-se, a identificar uma turma que atendesse aos critérios da pesquisa para realizar o convite. Por ser uma pesquisa colaborativa, a seleção foi conduzida conforme as demandas e necessidades apresentadas pela equipe escolar.

Alguns dias depois, a diretora comunicou a pesquisadora, via *WhatsApp*, que a pesquisa seria direcionada para a turma do 5º ano "A" do período matutino, que contava com um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. Além disso, os professores dessa turma concordaram em participar do estudo.

Devido à disponibilidade limitada e à agenda concorrida no início do período letivo, a gestão sugeriu a pedido dos professores, que a pesquisadora entrasse em

contato via *WhatsApp* para apresentar a pesquisa e agendar as entrevistas iniciais e assim foi feito.

A gestão também informou que uma reunião com os pais estava agendada, o que representava uma oportunidade para apresentar a pesquisa. Dessa forma, no dia 25 de março de 2024, a pesquisadora esteve presente na reunião e expos os detalhes da pesquisa, bem como a leitura e assinatura do TCLE.

Dessa forma, a pesquisadora esteve presente na escola com a turma do 5º ano, apresentou-se e leu em voz alta TALE para a turma, convidando todos os estudantes para participar do estudo.

A pesquisa teve início somente após a realização do convite e aceite em participar da pesquisa pelos professores, pais e alunos.

3.5.2 Caracterização dos participantes

Os participantes da pesquisa foram os professores da turma do 5º ano, selecionada para o estudo, sendo um de Educação Física, um de Música, um de Educação Especial e o regente da classe comum. Ademais, integraram o grupo de participantes os 28 estudantes dessa mesma turma, entre os quais havia um aluno com laudo de Transtorno do Espectro Autista.

O quadro 2 apresenta a identificação e características dos participantes professores que foram obtidas por meio da entrevista. A identidade foi preservada conforme os princípios éticos, e no lugar dos seus nomes foram atribuídos códigos com as iniciais da sua função correspondente.

Quadro 2 – Identificação e características dos participantes professores

Função	Abreviatura	Gênero	Idade	Escolaridade	Tempo de atuação no magistério	Carga horária na escola
Professor Regente da classe comum	PR	Feminino	36	Mestrado em Educação	14 anos	33 horas
Professor de Educação Física	PEF	Masculino	35	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	03 anos	24 horas
Professor de Música	PM	Masculino	38	Licenciatura em Música	17 anos	24 horas
Professor de Educação Especial	PEE	Feminino	34	Doutorado em Educação Especial	06 anos	24 horas
Pesquisadora	P	Feminino	27	Doutoranda em Educação Especial	09 anos	-

Fonte: elaborado pela autora (2025)

PM desistiu de participar da pesquisa no dia do terceiro encontro de planejamento, por motivos pessoais. No entanto, autorizou o uso dos dados coletados até o momento da desistência, incluindo a entrevista, e as observações das aulas. Ele também se disponibilizou para auxiliar no que fosse necessário. Posteriormente, o espaço de uma de suas aulas foi utilizado para enriquecer um ensaio para a apresentação, e PM esteve presente na noite da apresentação final dos alunos para a comunidade escolar.

Já os participantes estudantes, foram os 28 alunos da turma selecionada. Com o objetivo de preservar a identidade dos estudantes, foi atribuído códigos, estes formados pela letra inicial da função que o participante exerce. O quadro 3 expõem as características, a codificação e correspondência dos participantes estudantes.

Quadro 3 – Características, codificação e correspondência entre os participantes
estudantes

Função	Data de nascimento	Idade	Gênero	Abreviatura
Estudante com TEA	26/09/2013	11	M	E1
Estudante	04/12/2013	10	F	E2
Estudante	08/04/2013	11	F	E3
Estudante	06/08/2014	10	F	E4
Estudante	13/08/2013	11	F	E5
Estudante	20/02/2013	11	M	E6
Estudante	20/04/2013	11	F	E7
Estudante	13/04/2013	11	M	E8
Estudante	04/08/2013	11	M	E9
Estudante	01/10/2013	11	M	E10
Estudante	04/09/2013	11	M	E11
Estudante	30/08/2013	11	M	E12
Estudante	13/10/2013	11	F	E13
Estudante	08/08/2013	11	M	E14
Estudante	06/06/2013	11	F	E15
Estudante	26/09/2013	11	F	E16
Estudante	24/08/2013	11	M	E17
Estudante	20/04/2013	11	M	E18
Estudante	21/06/2013	11	F	E19
Estudante	26/01/2013	11	M	E20
Estudante	05/08/2013	11	M	E21
Estudante	10/03/2013	11	M	E22
Estudante	04/10/2013	11	F	E23
Estudante	25/04/2013	11	M	E24
Estudante	09/10/2013	11	F	E25
Estudante	24/10/2013	11	M	E26
Estudante	01/08/2013	11	M	E27
Estudante	20/03/2013	11	F	E28

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Ao total foram 28 estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Desses, 12 femininos e 16 masculinos. A maioria dos participantes possui 11 anos de idade, com exceção de dois estudantes, que têm 10 anos. Essa composição permitiu uma amostra diversificada em termos de gênero e idade, dentro da faixa etária característica do ano escolar estudado.

O estudante com TEA identificado como E1, frequenta a escola que foi local de pesquisa desde o 1º ano do ensino fundamental. PEE relatou durante a entrevista que no início do período escolar, ele era uma criança não verbal e usava fralda, mas apresentou grande evolução ao longo dos anos, segundo ela devido ao apoio consistente de sua família, que investe em terapias como fonoaudiologia, psicologia e outros acompanhamentos especializados. Ele recebe atendimento educacional especializado (AEE) e durante boa parte da sua vida escolar contou com uma professora por ordem judicial. Porém, durante o período de observação da pesquisa,

o estudante não estava acompanhado de AEE em sala de aula, apenas no período de contra turno escolar, uma vez por semana.

Os professores participantes relataram durante as entrevistas que ele tem dificuldades na interação social. Fato esse que foi comprovado nas observações. Como por exemplo, quando ele precisa de estímulos para iniciar conversas e, mesmo quando questionado sobre assuntos simples, como "O que você fez no final de semana?", costuma responder "não sei". Ou então quando a os professores fazem alguma pergunta para a turma, ele sempre é o primeiro a levantar a mão para responder, entretanto, quando é oportunizado a fala, ele não responde o que foi perguntado. Também foi relatado pelos professores que apresenta desafios para identificar e expressar sentimentos, bem como para se comunicar corporalmente.

3.6 Instrumentos e materiais para coleta de dados

Como técnicas de coleta de dados, esta pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada e a observação, complementadas por registros audiovisuais, instrumentos de avaliação específicos e recursos digitais de comunicação e armazenamento.

De acordo com Marconi e Lakatos (2008), a entrevista semiestruturada conta com um roteiro previamente elaborado que orienta o pesquisador na condução da conversa, favorecendo a obtenção de informações precisas e compreensíveis, sem deixar de permitir ajustes conforme as necessidades que surgirem durante a aplicação. Complementando essa perspectiva, Manzini (2020) caracteriza esse formato pela elaboração prévia de perguntas abertas, pela seleção criteriosa dos participantes, pela postura flexível do entrevistador para aprofundar informações e pela análise qualitativa dos dados. Para o autor, a entrevista semiestruturada não se restringe rigidamente ao roteiro, permitindo a inserção de novas questões conforme a interação se desenvolve, o que enriquece a compreensão do fenômeno investigado.

A observação, segundo Gil (2008), consiste em um processo sistemático de percepção e registro dos fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, permitindo ao pesquisador uma aproximação direta com o contexto estudado. Lüdke e André (2013) reforçam que a observação possibilita compreender aspectos que muitas vezes não são captados por entrevistas, como interações não verbais, comportamentos espontâneos e a dinâmica real das práticas pedagógicas.

Foram utilizados os seguintes instrumentos e materiais para coleta de dados:

a) Roteiro de entrevista semiestruturada com professores participantes (Apêndice A): destinado a explorar percepções e práticas docentes sobre o ensino da dança folclórica no contexto escolar, abordando formação acadêmica, integração curricular da dança e estratégias pedagógicas para atender diferentes características dos estudantes.

b) Roteiro para anotações de campo durante as observações (Apêndice B): elaborado para registrar, de forma sistemática, aspectos metodológicos e interações observadas durante as aulas, permitindo identificar estratégias, recursos utilizados e eventuais adaptações pedagógicas realizadas.

c) Roteiro de avaliação do nível de colaboração docente (Apêndice C): estruturado em três estágios — inicial, comprometimento e colaborativo — com foco na comunicação aberta, no compartilhamento de responsabilidades e na flexibilidade para adaptar o conteúdo às necessidades da turma.

d) Roteiro de avaliação do processo de ensino (Apêndice D): adaptado de Vilaronga (2014), destinado a levantar percepções sobre pontos fortes, desafios e sugestões de melhoria do processo de ensino.

e) Registros audiovisuais (filmagens e fotografias): utilizados durante o planejamento e a implementação, documentando interações, dinâmicas de aula, organização das atividades e elementos visuais relevantes. As filmagens serviram para análises detalhadas e revisões posteriores; as fotografias complementaram os registros escritos e observacionais.

f) Ferramentas digitais (grupo no WhatsApp e pasta no Google Drive): adotadas para comunicação entre os participantes e compartilhamento de materiais, facilitando o acesso a recursos e o acompanhamento do desenvolvimento das atividades.

g) Avaliação da implementação do processo por meio de análise de registros audiovisuais: trechos das aulas filmadas foram apresentados aos professores para promover reflexão e discussão coletiva sobre a execução das atividades, desempenho dos alunos e ajustes necessários. Esse processo foi complementado por relatos orais, que contribuíram para a triangulação dos dados e análise crítica das estratégias utilizadas.

O Quadro 4 apresenta uma síntese dos objetivos específicos da presente pesquisa, com a correspondência entre eles e qual a etapa da coleta de dados e em qual eixo temático foi contemplado.

Quadro 4 –Objetivos específicos e procedimentos metodológicos correspondentes

Objetivo Específico	Origem dos dados/Instrumentos	Etapas	Eixos temáticos
Verificar como a dança está inserida como componente curricular na perspectiva dos professores	Entrevistas e observações	1	Levantamento diagnóstico (dança como conteúdo curricular).
Analisar o processo de desenvolvimento colaborativa do processo de ensino de dança folclórica alemã com os professores	Filmagens, observações e recortes a partir dos relatos de fala dos professores	2	Planejamento do processo de ensino de DFA por meio da colaboração;
Analisar a aplicabilidade do processo de ensino de dança folclórica alemã na perspectiva da inclusão escolar	Anotações da pesquisadora, análise da transcrição dos encontros e filmagens	2	Implementação do processo.
Identificar a percepção dos professores acerca do desenvolvimento e aplicação do processo de ensino	Filmagem dos encontros e análise dos roteiros	2 e 3	Avaliação da implementação e avaliação do processo
Verificar o nível de colaboração entre os professores para a desenvolvimento e aplicação do processo de ensino	Análise dos roteiros	3	A avaliação do nível colaboração entre os professores e do processo

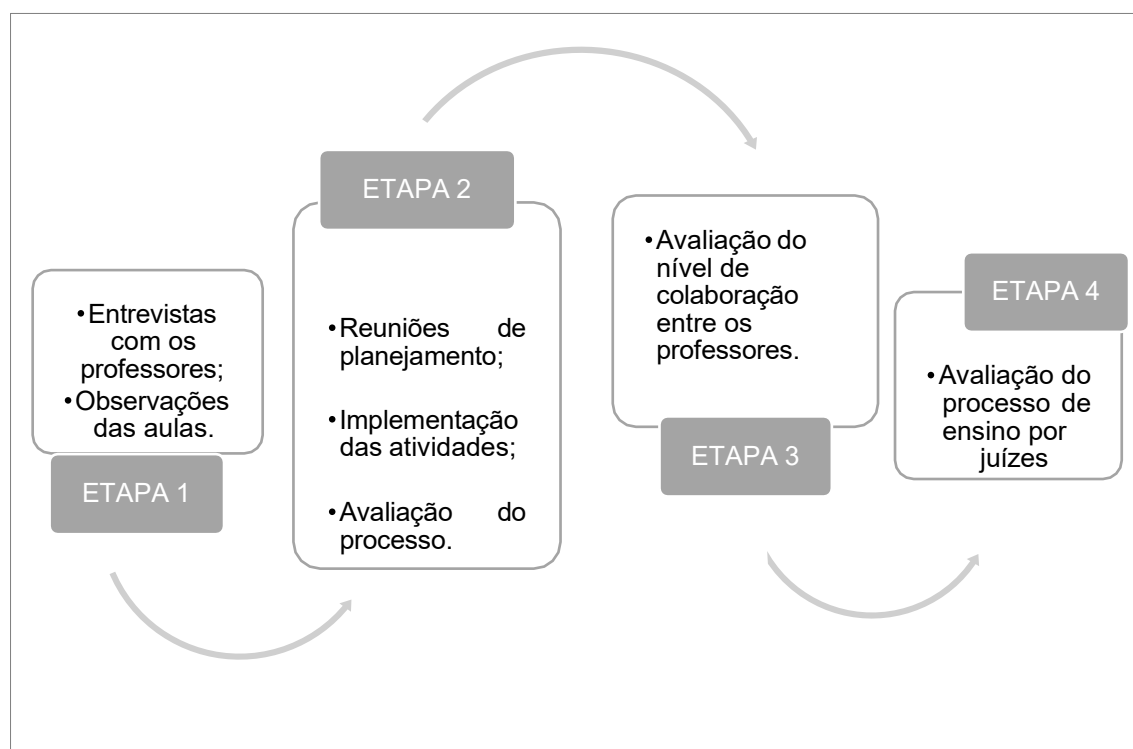
Fonte: elaborado pela autora (2025)

No quadro, a relação entre objetivos, origem dos dados/Instrumentos, etapas, procedimentos e eixos temáticos evidenciou como cada fase da investigação foi articulada para atender às metas propostas. Essa organização permitiu compreender o encadeamento metodológico adotado, bem como a progressão das ações desde o diagnóstico inicial até a avaliação final do processo.

3.7 Procedimento para coleta de dados

A figura 1 apresenta as etapas relativas aos procedimentos de coleta de dados.

Figura 1 – Etapas relativas ao procedimento de coleta de dados



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A coleta de dados organizou-se em quatro etapas, sendo elas: a) Etapa I - Levantamento diagnóstico (dança como conteúdo curricular); b) Etapa II - desenvolvimento do processo de ensino de DFA (prática); c) Etapa III - Avaliação do processo de ensino (devolutiva) e Etapa IV - Avaliação do processo de ensino por juízes

3.7.1 Etapa I - levantamento diagnóstico (dança como conteúdo curricular)

Essa etapa constituiu-se da realização de entrevistas com os professores participantes da pesquisa, bem como a realização das observações das aulas. O objetivo desta etapa foi de identificar como a dança era abordada no contexto escolar regular sob a perspectiva dos docentes. As entrevistas foram realizadas individualmente, em horários previamente estabelecidos por cada participante. Inicialmente a pesquisadora ofereceu a possibilidade de conduzi-las presencialmente na escola, em horários alternativos, ou de forma remota. Todos os participantes optaram pelo formato remoto, e assim as entrevistas foram conduzidas via *Google Meet*.

As entrevistas tiveram em média, 60 minutos de duração. No início, a pesquisadora fez uma breve contextualização para que os participantes se sentissem à vontade e pudessem interagir de forma espontânea em suas respostas. As sessões foram gravadas em áudio e vídeo, visando assegurar um registro completo e facilitar a análise dos dados posteriormente.

As gravações das entrevistas foram transcritas com o auxílio do site *Transkriptor* e revisado pela pesquisadora, garantindo a fidedignidade das respostas. Após a transcrição, a pesquisadora enviou a transcrição via e-mail de cada participante, para que pudessem verificar e solicitar alterações, caso julgarem necessário.

Na pergunta 13 do roteiro de entrevista, solicitou-se que o(a) professor(a) informasse se trabalhava o conteúdo de dança folclórica e, em caso afirmativo, indicasse o período previsto para sua abordagem, possibilitando ao pesquisador acompanhar as aulas correspondentes. Quando o(a) participante informou não haver previsão para o desenvolvimento desse conteúdo, estabeleceu-se uma data aleatória para a realização da observação. Optou-se por acompanhar duas aulas de cada professor(a) participante a fim de garantir uma visão mais abrangente e consistente de suas práticas pedagógicas, possibilitando identificar tanto a organização e o planejamento das atividades quanto a dinâmica de interação com os estudantes em diferentes momentos. Essa escolha metodológica visou reduzir vieses decorrentes de situações pontuais e ampliar a validade das interpretações sobre o trabalho docente.

As observações foram registradas em duas aulas de cada professor(a), com exceção da professora de Educação Especial, cuja atuação ocorria exclusivamente no contraturno, acompanhando o aluno E1. Todas as observações foram sistematicamente documentadas em um registro de campo, seguindo um roteiro previamente elaborado (Apêndice B), de modo a assegurar uniformidade na coleta de dados e comparabilidade entre os registros.

O quadro 5 expõe quais foram as disciplinas observadas, a data, horário, local das aulas e os conteúdos ministrados pelos docentes.

Quadro 5 – Descrição das observações das aulas dos participantes da pesquisa

Data/horário	Disciplina	Conteúdo	Local
13/03/2024 / 10h – 11h	Música	Ritmo e percussão. Exemplo de músicas: Tumbalacatumba; O tomate e o caqui	Sala
27/03/2024 / 08h – 9h	Geografia	Diversidade étnica da população brasileira	Sala
01/04/2024 / 10h – 11h	Educação Física	Expressão cultural/corporal: Maculelê	Quadra
08/04/2024 / 08h -10h	Ciências e matemática	Sistema circulatório e Números crescentes e decrecentes	Sala
08/04/2024 / 10h10	Educação Física	Jogos e brincadeiras, com a brincadeira Queimada	Quadra
10/04/2024 / 10h – 11h	Música	Ciranda	Sala

Fonte: elaborado pela autora (2025)

As observações permitiram analisar a presença da dança como parte da cultura escolar. O professor de Educação Física e o professor de Música mencionaram em suas entrevistas que utilizam conteúdos relacionados à dança em suas aulas, o que foi confirmado durante as observações. Na aula de Música, o professor trabalhou com a ciranda, enquanto na Educação Física, explorou o maculelê. Ficou evidente que os alunos já estavam familiarizados com essas práticas, formando os círculos com agilidade e demonstrando facilidade em acompanhar os diferentes ritmos apresentados.

Já nas aulas de geografia, ciências e matemática pode-se observar que era seguido uma rotina de organização e combinados entre a docente e discentes. Não sendo necessário realizar adaptações na didática e atividades para o E1. O que chamou a atenção foi o fato de que o seu lugar na sala era na fileira central, na primeira carteira, ficando bem na frente da professora.

3.7.2 Etapa II - desenvolvimento do processo de ensino de DFA por meio do planejamento colaborativo entre os professores

O desenvolvimento do processo foi um processo progressivo e flexível, fundamentado em encontros estratégicos para planejar, aplicar, avaliar e ajustar o conteúdo em diálogo com os participantes.

Ao longo de quatro reuniões, os professores e a pesquisadora estabeleceram uma dinâmica que permitiu desenvolver e adaptar o processo de acordo com as necessidades e respostas observadas em sala de aula. Cada encontro serviu como ponto de apoio para reavaliar o andamento das aulas, discutir a colaboração entre os participantes e definir os próximos passos, culminando em uma apresentação dos alunos para a comunidade escolar ao final das aulas aplicadas e na avaliação do processo e da colaboração no processo.

Além disso, os professores mantiveram contato constante por meio de um grupo no *WhatsApp* e diálogos informais nos corredores da escola. Essa interação frequente facilitou a troca de ideias e ajustes necessários ao longo do projeto. Em alguns momentos, chegou a ocorrer a participação do professor de Educação Física em aulas originalmente destinadas à disciplina de Artes, promovendo uma integração que contribuiu significativamente para o desenvolvimento e a execução do processo. Esse modelo colaborativo permitiu que o processo se estruturasse de forma adaptativa, com decisões tomadas coletivamente e ajustadas a partir das observações feitas em cada etapa.

As reuniões presenciais foram realizadas em uma sala de estudos reservada no prédio do Processo de Pós-Graduação em Educação Especial, e a quarta e última reunião foi *on-line*, por meio da plataforma do *Google Meet*.

Para facilitar a participação dos professores, a partir da segunda reunião foi utilizado o horário de HTPC, conforme combinado com a coordenação pedagógica da escola, com duração média de duas horas por encontro.

Ao total, o planejamento do processo contou com três encontros, e o quarto encontro teve como objetivo avaliar o processo conforme é demonstrado no quadro 6.

Quadro 6– Descrição das atividades dos encontros de planejamento e avaliação

	Data/Duração da filmagem	Local	Objetivos	Sínteses das decisões
1º	03/05/2024 124 minutos	Sala de estudos PPGEs	• Apresentar a proposta da pesquisa e do processo; • Estruturar o conteúdo programáticos das aulas; • Estabelecer cronograma e próximas ações; • Planejar a aplicação prática do processo em sala de aula.	• Definição de um processo colaborativo interdisciplinar; • Decisão de que o processo abordará danças folclóricas alemães; • Definição de que a comunicação será por meio de um grupo no WhatsApp como canal para comunicação contínua e compartilhamento de materiais; • As duas primeiras aulas serão aplicadas na disciplina de geografia, aproveitando o conteúdo já previsto sobre as regiões do Brasil. • Duração do processo será um bimestre.
2º	20/05/2024 129 minutos	Sala de estudos PPGEs	• Instrumentalizar os professores sobre a temática da dança folclórica alemã; • Avaliar como foi as aulas de Geografia que abordaram as regiões brasileiras e a influência cultural alemã na região sul; • Planejar quais seriam as próximas aulas e quem iria aplicar.	• Escolha de duas DFA, sendo elas: “<i>Der Muller</i>” e “<i>Her Schmidt</i>”; • Definido que a aula de artes abordará a dança folclórica alemã, com introdução de elementos como a bandeira, a flor <i>edelweiss</i>, a <i>Oktobertfest</i> e trajes tradicionais. Atividades práticas incluirão pintura e pesquisa.
3º	10/06/2024 115 minutos	Sala de estudos PPGEs	• Avaliar o progresso dos alunos nas aulas de dança, com foco em desafios específicos como lateralidade e ritmo; • Discutir a adequação dos horários e locais das aulas para otimizar o aprendizado e engajamento; • Organizar a estrutura das próximas aulas para dar continuidade ao aprendizado de dança.	• Identificou-se dificuldades recorrentes em lateralidade (direita/esquerda), ritmo e ansiedade em alguns alunos. Decidiu-se adotar repetições e analogias para auxiliar a compreensão; • Foi sugerido realizar um evento para integrar as famílias, e oportunizar aos alunos demonstrar o trabalho realizado. Decidiu-se preparar convites e organizar a logística necessária por meio do grupo no WhatsApp; • Decidiu-se que seria solicitado a disponibilização de uma aula do professor de Música para realizar mais um ensaio antes da apresentação.
4º	12/07/2024 107 minutos	Google Meet	• Refletir sobre a eficácia do processo e identificar áreas de aperfeiçoamento para futuras iniciativas de ensino colaborativo; • Avaliar a colaboração	• Reflexão sobre a correspondência entre suas expectativas e a experiência real do processo, destacando os pontos fortes e as dificuldades encontradas. • Apresentação de sugestões de conteúdos e atividades que poderiam ser incorporados, além de propor ajustes em procedimentos, materiais, espaços e horários, para futuras replicações do processo.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

No primeiro encontro, a pesquisadora apresentou a proposta de pesquisa e, foi discutido o conceito de colaboração, já que a construção do processo de ensino foi fundamentada nessa abordagem. Durante essa reunião, foram definidos os objetivos do processo, incluindo a estrutura colaborativa e a aplicabilidade do conteúdo na grade curricular, de modo que o material posteriormente pudesse ser replicado por professores em diversos contextos.

PEF sugeriu que o processo abordasse a dança folclórica alemã, lembrando a experiência prévia da pesquisadora nessa área. Essa sugestão foi bem recebida pelos demais participantes, que consideraram relevante a conexão cultural e pedagógica.

A pesquisadora também comunicou que o processo colaborativo seria avaliado ao final, utilizando uma escala de comprometimento para medir o nível de envolvimento dos participantes. Foram definidos as próximas ações e o cronograma dos encontros, com o *WhatsApp* escolhido como canal de comunicação contínua para facilitar o compartilhamento de ideias e materiais.

Para o início da aplicação prática, decidiu-se que as duas primeiras aulas ocorreriam na disciplina de Geografia, conduzidas pela professora regente da classe comum, aproveitando o conteúdo já previsto sobre as regiões do Brasil. Por fim, foi acordado que na próxima reunião a pesquisadora traria informações e materiais sobre a dança folclórica alemã, possibilitando que os professores conhecessem melhor o conteúdo e decidissem quais danças seriam aplicadas com os alunos.

Esse primeiro encontro foi essencial para estruturar as bases do processo e organizar os próximos passos, com o objetivo de construir, de forma colaborativa, o processo de ensino de dança folclórica alemã.

O segundo encontro teve como objetivo instrumentalizar os professores sobre a temática da dança folclórica alemã como conteúdo da matriz curricular. Nesse momento, os participantes puderam ter contato com a temática e definir abordagens pedagógicas para a introdução desse conteúdo nas aulas.

Inicialmente, a pesquisadora fez uma explanação das principais características da dança alemã, destacando sua estrutura em grupo, a repetição de figuras (sequências coreográficas, como braços entrelaçados girando) e a tradição cultural representada nas coreografias. Em seguida, foram apresentadas algumas danças específicas selecionadas previamente pela pesquisadora, e, em conjunto, os

professores concluíram que o ensino poderia ser iniciado com danças que não fossem excessivamente “infantis”, priorizando passos básicos e a repetição de figuras para facilitar o aprendizado e o envolvimento dos alunos.

Durante a reunião, também foi discutida a possibilidade de otimizar o tempo das aulas, sugerindo-se a junção das duas aulas de Educação Física em um mesmo dia da semana, o que permitiria uma prática mais contínua e completa das coreografias.

Em um segundo momento, os participantes realizaram uma avaliação das aulas de Geografia, que já haviam explorado aspectos culturais relacionados às regiões brasileiras. A primeira aula abordou as regiões de forma geral, enquanto a segunda focou especificamente na região sul, destacando a influência cultural alemã. Essa abordagem foi complementada por uma imagem de um grupo de dança alemã presente no livro de Geografia.

Por fim, foi decidido que o conteúdo da dança folclórica alemã também seria integrado às aulas de artes, cuja implementação foi prevista para o próximo encontro. Foi definido que essa abordagem seria iniciada com a apresentação de elementos culturais representativos, como a bandeira da Alemanha, a flor *Edelweiss*, a *Oktoberfest* e trajes folclóricos. Após essa introdução, os alunos participarão de atividades práticas, incluindo a pintura da bandeira e o desenho da flor, além de serem divididos em grupos para realizar pesquisas sobre esses temas. Inicialmente, estima-se que esse conteúdo seria trabalhado em duas a três aulas, considerando que há apenas uma aula de artes por semana e que a duração dependerá do andamento e do engajamento dos alunos com o tema.

Na terceira reunião, foi realizada uma análise detalhada do progresso dos alunos nas aulas de dança, identificando desafios específicos e ajustando estratégias pedagógicas para promover o aprendizado. Primeiramente, foi avaliada a dificuldade de alguns alunos em relação à lateralidade (diferenciação entre direita e esquerda) e ao ritmo, o que impacta diretamente na execução das coreografias. Para enfrentar essas barreiras, os participantes sugeriram o uso de analogias e a repetição de movimentos como forma de facilitar a compreensão e internalização dos passos pelos alunos.

Também foi discutido o impacto positivo da mudança de horário e local das aulas. Os professores observaram uma adaptação gradual e consideraram manter uma consistência no ambiente para ajudar na familiaridade e engajamento nas atividades.

Durante o terceiro encontro, foi decidido que haveria uma apresentação final dos alunos, na qual eles poderão demonstrar as coreografias aprendidas ao longo do projeto. Esse evento teve como objetivo não apenas apresentar o desenvolvimento dos alunos na dança, mas também integrar a comunidade escolar e valorizar o aprendizado cultural adquirido ao longo das aulas. Por fim, os participantes definiram que as próximas aulas de Educação Física e Artes priorizarão a prática das coreografias já trabalhadas, com ajustes baseados nas observações feitas, visando uma preparação adequada para a apresentação final.

No quarto e último encontro realizou-se uma avaliação abrangente das atividades implementadas ao longo do processo de desenvolvimento do processo. A reunião teve início com uma revisão da estrutura e dos elementos centrais do processo, que incluiu a integração de disciplinas como Geografia, Artes, Educação Física e Música, proporcionando uma abordagem interdisciplinar para o ensino da dança alemã.

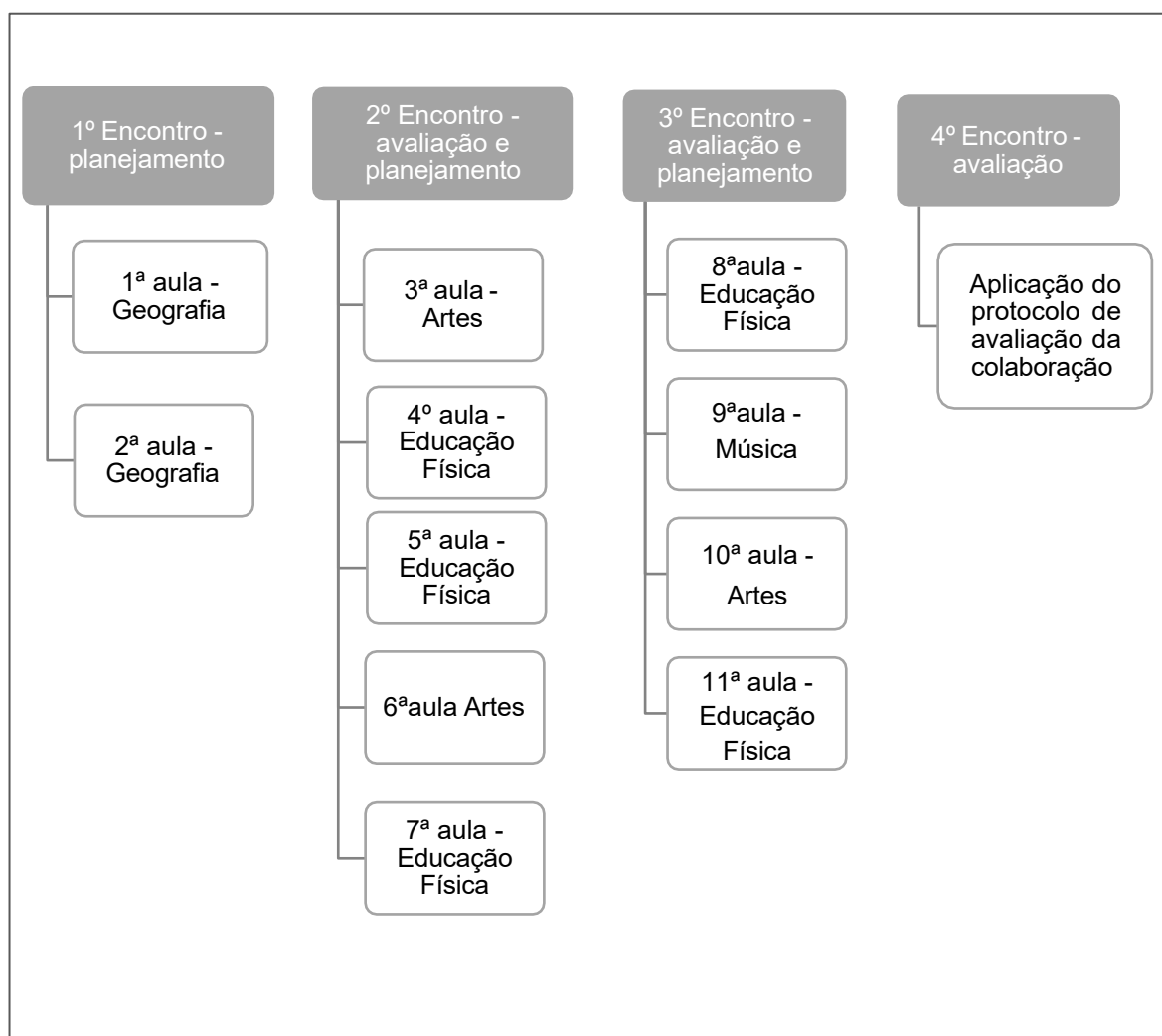
A análise da colaboração demonstrou um progresso significativo no planejamento conjunto, mas evidenciou que a colaboração total ainda não foi plenamente alcançada. Durante a reunião, discutiu-se a diferença entre cooperação e colaboração, observando-se que o nível de comprometimento foi alto, com trocas frequentes e apoio mútuo, mas que limitações de tempo impediram uma aplicação mais integrada do processo. Essa reflexão apontou para a importância da escola incluir mais encontros de planejamento detalhado em futuras implementações.

Outro ponto de destaque foi o engajamento dos alunos, especialmente durante a apresentação final. A prática com a dança alemã motivou os alunos de maneira significativa, indicando que o processo atingiu seu objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolver novas competências sociais e culturais. Os professores observaram que, além de aprenderem sobre dança, os alunos vivenciaram uma experiência enriquecedora ao participarem de uma prática corporal diferente.

Por fim, foram estabelecidas diretrizes para aperfeiçoar futuros processos colaborativos, incluindo a estruturação de planos de aula mais detalhados, uma maior conexão interdisciplinar entre os conteúdos e o desenvolvimento de uma cultura de colaboração plena. Esta reunião final destacou o potencial de processos colaborativos para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e apontou a necessidade de superar barreiras institucionais e organizacionais, consolidando a colaboração como um elemento central no ambiente escolar.

As ações colaborativas foram planejadas e elaboradas de acordo com as demandas levantadas pelos professores participantes durante os encontros de planejamento. Não se previu inicialmente a quantidade de aulas que seriam aplicadas, pois isso fez parte do desenvolvimento do processo. Mas ao final foi possível desenvolver três encontros de planejamento e um de avaliação e 11 aulas aplicadas com os estudantes, conforme a figura 2:

Figura 2 –Desenvolvimento do processo de ensino



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A pesquisadora participou das 11 aulas aplicadas do processo. Também houve a filmagem com um celular fixado em um tripé, e anotações nos registros de campo de todas as aulas.

A primeira aula foi na disciplina de geografia sobre as cinco regiões do Brasil, a professora regente da classe comum seguiu o conteúdo que estava apresentado pelo livro didático do município. Já na segunda aula foi especificamente sobre a região

sul, também seguindo o conteúdo que já estava no planejamento antes da pesquisa, mas foi adiantado para integrar ao processo de ensino.

A terceira aula foi na disciplina de artes. A pesquisadora apresentou alguns elementos que caracterizam a dança alemã, como por exemplo: flor *edelweiss*, *Oktoberfest*, bandeira da Alemanha, e trajes folclóricos.

Já na quarta e quinta aula, foram na disciplina de Educação Física em que os estudantes tiveram o primeiro contato com a prática da DFA. Em cada uma dessas aulas foi repassado os passos das coreografias.

Na sexta aula da disciplina de Artes, realizada em sala de aula, os alunos participaram de um trabalho em grupo que consistiu na confecção de cartazes para apresentação à turma. Nesse dia, com especificidades, o horário da aula foi estendido para toda a manhã. A professora e a pesquisadora disponibilizaram imagens impressas, e cada grupo ficou responsável por representar, no cartaz, um dos elementos do DFA envolvidos na aula anterior.

Posteriormente, as aulas foram dedicadas ao aprimoramento da execução dos passos das coreografias selecionadas. A partir da aula oitava, o foco incluiu também os ensaios para a apresentação destinada à comunidade escolar.

3.7.3 Etapa III - Avaliação do processo de ensino e do nível de colaboração entre os professores

Após a aplicação de todas as atividades que compuseram o processo de ensino, a pesquisadora sistematizou um documento único (Apêndice E), apresentando todo o contexto inicial e uma sequência de ações realizadas de forma colaborativa, com o intuito de organizar o processo de ensino de dança folclórica junto aos participantes.

Essa estruturação do processo foi enviada por e-mail aos participantes, para que pudessem ter acesso ao material e posteriormente realizada uma reunião on-line por meio do *Google Meet* com duração de aproximadamente 107 minutos. Durante a reunião, os participantes puderam sugerir alterações no documento; no entanto, ressaltou-se que a pesquisadora apenas sintetizou as informações desenvolvidas ao longo de todo o processo colaborativo.

Em seguida, foi realizada a aplicação do instrumento de avaliação sobre a colaboração dos professores (Apêndice C). Para atingir esse objetivo, a pesquisadora lia o item e combinou previamente com os participantes que trariam a sua resposta

pelo *chat*, indicando nível de colaboração, classificando-o como estágio inicial, estágio de comprometimento ou estágio colaborativo, e assim, quando houvesse o interesse em realizar comentários os participantes poderiam habilitar o microfone para falar.

Cerca de 15 dias após a finalização da avaliação coletiva do processo de ensino, bem como da colaboração entre os participantes, a pesquisadora retornou o contato com os professores e enviou um questionário com questões que avaliaram o processo de desenvolvimento do ensino de dança folclórica (Apêndice D). O questionário foi respondido individualmente, e cada professor respondeu de acordo com sua participação e percepção de como ocorreu a colaboração entre os professores participantes.

3.7.4 Etapa IV - Avaliação do processo de ensino por juízes

A quarta etapa da coleta de dados consistiu na avaliação externa do processo de ensino por juízes especialistas. Para isso, foram convidados três profissionais com experiência nas áreas de Educação Física e Educação Especial, que receberam informações detalhadas sobre o processo de ensino e receberam acesso a uma amostra de aproximadamente 25% das aulas gravadas, selecionadas de modo a contemplar diferentes momentos.

Com base nesse material, os avaliadores responderam ao Protocolo de Avaliação do Processo de Ensino de Dança Folclórica Alemã (Apêndice F), instrumento construído para este estudo. O protocolo previa respostas dicotômicas (“concordo” ou “não concordo”) acerca de aspectos pedagógicos e metodológicos, exigindo justificativa sempre que houvesse discordância. Esse procedimento buscou garantir um olhar técnico e independente sobre a proposta, possibilitando a triangulação dos dados e fortalecendo a análise acerca da coerência e da pertinência do processo de ensino desenvolvido.

3.8 Análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida com base na abordagem de análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). Esse método permite uma exploração detalhada dos dados qualitativos, facilitando a identificação, análise e relato de padrões ou temas presentes no conjunto de informações coletadas. O quadro 3

apresenta os principais passos sugeridos pelos autores para garantir uma análise rigorosa e consistente.

Primeiramente, os dados foram transcritos integralmente e lidos repetidamente para uma imersão profunda no conteúdo, permitindo identificar os padrões. Em seguida, foi realizada a codificação dos dados, em que elementos relevantes foram agrupados de acordo com categorias emergentes. A partir dessa codificação inicial, os temas começaram a se formar, refletindo padrões significativos nos dados coletados. Os temas foram revisados, refinados e definidos com base na relevância e no impacto de cada categoria no contexto da pesquisa.

Ao longo de todo o processo, a análise foi realizada com constante comparação entre os dados e os temas, garantindo que a interpretação fosse fiel ao contexto e à experiência dos participantes. A análise temática, dessa forma, proporcionou uma visão abrangente dos dados, permitindo a construção de uma narrativa detalhada sobre os fenômenos investigados, alinhada aos objetivos da pesquisa.

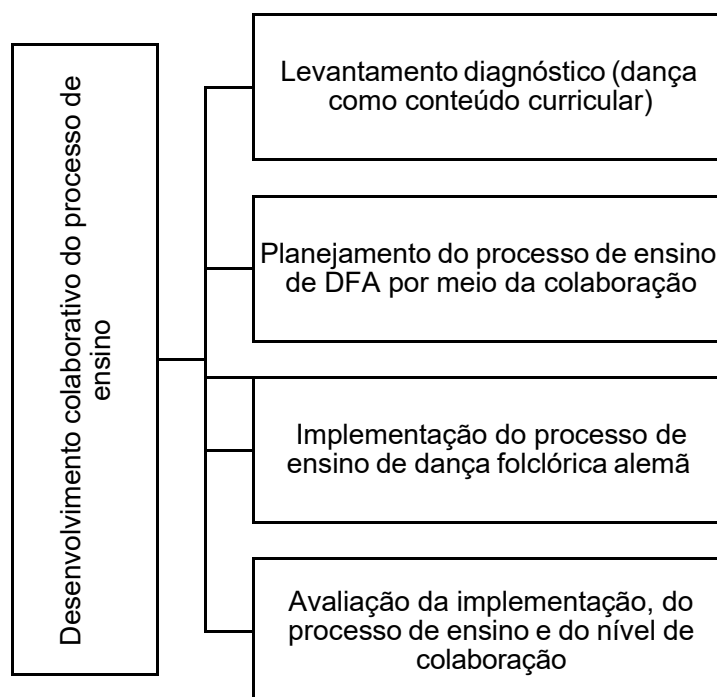
Quadro 6 – Etapas da análise temática

Etapas	Descrição do processo
1. Familiarização com dados	Transcrição dos questionários e das entrevistas, leitura e apontamentos iniciais.
2. Gerando códigos	Cada participante recebeu um código para sua identidade ser preservada e ser possível identificar sua participação na pesquisa. Sendo formado com a letra inicial da sua função.
3. Buscando temas	Agrupamento dos temas que correspondem aos objetivos da pesquisa
4. Revisando temas	Verificação dos temas, realizando um mapa temático
5. Definindo e nomeando temas	Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema.
6. Produzindo o relatório	Produção de um relatório de acordo com a seleção de exemplos citados, como forma de desenvolver uma análise final dos relacionando com o objetivo da pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora com base em Braun e Clarke (2006)

Após a realização da análise temática, foram identificados quatro eixos temáticos que sintetizam os padrões encontrados nos dados, conforme demonstrado na figura 3.

Figura 3 – Mapa dos eixos temáticos da apresentação dos resultados



Fonte: elaborado pela autora (2025)

a) Levantamento diagnóstico (dança como conteúdo curricular): a análise foi realizada a partir das entrevistas e observações das aulas com os professores, seguidas da transcrição completa das entrevistas. As transcrições forneceram dados qualitativos que permitiram explorar as percepções e práticas dos docentes em relação ao ensino da dança.

A partir desses dados, foram identificadas categorias temáticas que emergiram durante a análise: identificação da rotina, formação relacionada à dança dos professores participantes, experiência prévia dos professores com a dança e a atuação dos professores com estudantes com deficiência. Essas categorias foram analisadas para compreender os principais desafios e benefícios percebidos pelos professores no trabalho com a dança, além de como ela se insere no contexto curricular, mesmo que de forma indireta ou prática, nas festividades escolares.

b) Planejamento do processo de ensino de DFA por meio da colaboração: foi realizada por meio da observação das filmagens dos encontros, que totalizaram 368 minutos, além das observações em sala de aula e das interações com os professores envolvidos. As filmagens forneceram um panorama detalhado das práticas pedagógicas adotadas, destacando momentos-chave do processo de ensino e aprendizagem.

Para a realização da análise, as filmagens foram inteiramente transcritas pela pesquisadora. A partir disso, foram feitos recortes específicos dos relatos de falas e ações dos professores, permitindo identificar como a colaboração entre eles foi essencial para o desenvolvimento do processo. Os trechos evidenciaram quais professores assumiram papéis mais ativos na aplicação das aulas, suas estratégias pedagógicas e como se organizaram para garantir que a DFA fosse abordada de forma inclusiva e eficaz, considerando as diferentes necessidades dos alunos. Dessa forma, o processo colaborativo foi fundamental para o sucesso do planejamento e execução do processo.

c) Implementação do processo: foi analisada com base nas anotações da pesquisadora e nas filmagens das 11 aulas realizadas durante a aplicação do processo com os alunos. As anotações foram feitas destacando aspectos relevantes das aulas, as interações entre os professores, a pesquisadora e os alunos, bem como as adaptações necessárias para garantir a eficácia do processo. As filmagens, por sua vez, permitiram uma análise mais aprofundada dos comportamentos dos alunos, das dinâmicas de grupo e das metodologias aplicadas. A partir dessas fontes, foram realizados recortes específicos que foram analisados para identificar padrões, desafios e sucessos no processo de implementação. Esses recortes foram fundamentais para compreender como o processo foi efetivamente aplicado e como ele contribuiu para os objetivos do ensino da Dança Folclórica Alemã, principalmente no que diz respeito à inclusão de alunos com e sem deficiência.

d) Avaliação da implementação, avaliação do processo e avaliação do nível colaboração entre os professores: a análise dos dados relacionados à avaliação da implementação do processo foi subdividida em três aspectos principais: filmagem dos encontros, avaliação do processo e avaliação do nível de colaboração entre os professores. Primeiramente, as filmagens dos encontros foram essenciais para observar a aplicação prática do processo, permitindo identificar como os alunos interagem com o conteúdo e com os colegas, além de monitorar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

A avaliação do processo foi realizada por meio de análises das anotações da pesquisadora e da observação das dinâmicas durante os encontros, visando verificar a adequação das metodologias e a efetividade do ensino de Dança Folclórica Alemã no contexto proposto.

A avaliação do nível de colaboração entre os professores foi conduzida a partir de roteiros previamente elaborados, com base em entrevistas e observações. Esses

roteiros permitiram uma análise detalhada das interações e da comunicação entre os docentes, possibilitando compreender a colaboração tanto no planejamento quanto na execução do processo, além de identificar práticas de cooperação e eventuais dificuldades enfrentadas na implementação conjunta do processo de ensino.

3.9 Fidedignidade dos dados

A fidedignidade dos dados desta pesquisa foi realizada por meio de um conjunto de procedimentos que visaram garantir a consistência, a credibilidade e a precisão das informações obtidas. Como se trata de uma pesquisa colaborativa, contou-se com a participação efetiva dos professores participantes em diferentes etapas, o que favoreceu a construção conjunta das interpretações e fortaleceu a confiabilidade dos resultados.

Foi adotada a triangulação de dados, combinando entrevistas semiestruturadas, observações diretas, registros audiovisuais e aplicação de protocolos de avaliação, possibilitando a confrontação e a complementação das informações oriundas de diferentes fontes e técnicas.

Todos os instrumentos de coleta (roteiro de entrevista, roteiro para anotações de campo durante as observações em sala de aula, roteiro de avaliação do nível de colaboração dos professores durante o planejamento e aplicação do processo de ensino, roteiro de avaliação do processo de ensino pelos professores participantes e protocolo de avaliação do processo de ensino de dança folclórica alemã) foram apresentados previamente ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva, Tecnologia Educacional e Formação Profissional em Diferentes Contextos da UFSCar.

A apresentação ocorreu por meio do procedimento de validação por pares (*peer debriefing*), conforme descrito por Brantlinger *et al.* (2005), que consiste em submeter descrições, análises e interpretações a colegas ou especialistas familiarizados com o fenômeno estudado, para obter *feedback* crítico e reduzir interpretações tendenciosas. As discussões aconteceram em reuniões *on-line* via *Google Meet*, nas quais foram apresentados os objetivos da pesquisa, a finalidade de cada instrumento, o perfil dos participantes e os procedimentos previstos. Em seguida, cada item foi lido, discutido e ajustado coletivamente pelo grupo, garantindo clareza e pertinência antes da aplicação.

Especificamente, o protocolo de avaliação do processo de ensino de dança folclórica alemã (Apêndice F) foi submetido, após o encerramento do processo de ensino, a uma etapa independente de avaliação por juízes, com o objetivo de reforçar a fidedignidade dos dados. O protocolo, composto por oito itens com respostas organizadas nas opções *concordo* e *não concordo*, sendo que, nesta última, o avaliador deveria justificar sua resposta, foi encaminhado a três juízes, todos com formação inicial em Educação Física e doutorado em Educação Especial. Eles receberam informações detalhadas sobre o desenvolvimento do processo de ensino, além de 25% das gravações das 11 aulas aplicadas, para subsidiar uma avaliação criteriosa dos dados.

Esses procedimentos de fidedignidade dialogam diretamente com o caráter colaborativo e a abordagem universalista adotados nesta pesquisa, uma vez que priorizaram a participação ativa dos envolvidos, a escuta das diferentes perspectivas e a validação coletiva das informações. Ao integrar múltiplas vozes e promover a análise compartilhada dos dados, assegurou-se que os resultados refletissem, de forma consistente e contextualizada, a diversidade de experiências e práticas presentes no processo de ensino de dança folclórica alemã.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa foram organizados em cinco tópicos principais: (a) levantamento diagnóstico; (b) planejamento do processo de ensino de DFA por meio da colaboração; (c) implementação do processo de ensino; (d) avaliação, subdividida em avaliação da implementação, avaliação do processo de ensino e avaliação do nível de colaboração entre os professores; e (e) temas, construídos a partir da análise temática, os quais sintetizam de forma integrada os principais achados e dimensões pedagógicas, culturais e organizacionais do processo.

4.1 Levantamento diagnóstico (dança como conteúdo curricular)

Por meio das entrevistas e observações em sala de aula, foi possível compreender as características dos participantes, além de diagnosticar fatores como a) identificação da rotina, b) formação dos professores participantes, c) a experiência prévia dos professores com a dança; d) atuação dos professores com estudantes com deficiência.

4.1.1 Identificação da rotina

A identificação da rotina foi realizada por meio da observação de duas aulas de cada professor participante da pesquisa, abrangendo aulas da professora regente da classe comum, aulas da disciplina de música e de educação física. Esse processo foi essencial não apenas para compreender as dinâmicas pedagógicas e a interação entre os docentes e alunos, mas também para aproximar a pesquisadora do ambiente de pesquisa, favorecendo uma maior compreensão do contexto escolar e das relações alternativas.

Observou-se que os professores já apresentaram uma característica marcante de trabalho colaborativo, sustentada por uma comunicação constante e eficiente, além de um forte laço de confiança mútua. Identificou-se também uma diversidade de conteúdos e abordagens pedagógicas, refletindo uma dinâmica de interação ativa e engajada entre professores e alunos.

A postura dos estudantes sugere um ambiente de aprendizagem em que há receptividade ao conhecimento e as relações interpessoais são fortalecidas, como se observa, por exemplo, no caso do E1, que é incluído ao grupo, mostra ter seus amigos

preferidos, com os quais interagem com mais frequência, e seus colegas, por sua vez, parecem habituados à sua presença e à sua participação nas atividades, evidenciando uma boa convivência.

Em uma das aulas de Geografia observadas, PR abordou o tema da diversidade da população brasileira, criando um ambiente dinâmico e participativo.

Logo no início, ela perguntou à turma: *"Quem pode me dizer o que é diversidade étnica?"* E1, demonstrando entusiasmo e espontaneidade, levantou a mão imediatamente e respondeu: *"É ... quando vamos viajar"* Embora a resposta não tenha sido correta e completa, a professora acolheu a tentativa de participação, explicando: *"Não exatamente, E1, mas essa é uma boa observação. A diversidade étnica está mais relacionada às diferenças de cor, cultura e costumes"*

Conforme a aula foi passando, E1 continuou a levantar a mão para responder às perguntas, mesmo que suas respostas nem sempre estivessem relacionadas ao contexto. Quando uma professora perguntou: *"Alguém pode me dar um exemplo de diversidade étnica no Brasil?"*, ele respondeu: *"É quando as pessoas moram em casas grandes."* A professora, de forma gentil e encorajadora, disse: *"Não exatamente, E1. Um exemplo seria as influências culturais indígenas, africanas e europeias na formação do nosso país."* (Trecho retirado dos registros de campo do dia 27/03/2024).

Essas interações refletem a espontaneidade de E1 e sua vontade de participar ativamente das aulas. Sua frequente interação com a professora evidencia um ambiente acessível e acolhedor, onde ele se sente à vontade para se manifestar livremente, mesmo quando suas respostas estão desconectadas do conteúdo.

Na segunda parte da aula, durante uma atividade que envolvia responder perguntas do livro didático no caderno, E1 demonstrou engajamento ao recorrer ao colega E17, sentado à sua esquerda, pedindo ajuda: *"E17, onde está isso aqui no livro?"* ele mostrou a página correta e explicada: *"Aqui.. [mostrando no livro de E1." E1 quis escrever e, ao se deparar com outra dúvida, perguntou novamente: "Eu escrevo isso mesmo, do jeito que tá no livro?" E17 respondeu com tranquilidade: "Não, E1, escreve com suas palavras o que você entendeu."* (Trecho retirado dos registros de campo do dia 27/03/2024).

Esses momentos destacam a integração de E1 na turma e sua disposição para participar, reforçando a acessibilidade mútua entre ele, seus colegas e a professora. Essa convivência natural e inclusiva, onde E1 se sente confortável para interagir e buscar apoio, é um indicativo de um ambiente pedagógico acolhedor e propício ao aprendizado e às relações interpessoais. Esse tipo de ambiente, segundo Santos *et al.* (2023), é fundamental para a inclusão de estudantes com TEA, pois favorece a interação social, possibilita o desenvolvimento do potencial individual e fortalece o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Nas aulas de Educação Física, observou-se que alguns alunos manifestaram desinteresse em participar, e todas às vezes que ocorreu, o professor adotou uma postura de incentivo constante, chamando aqueles que hesitam e destacando a importância do envolvimento nas atividades físicas. Essa prática reforça o compromisso com a participação de todos e valoriza a integração plena dos estudantes, sem discussões.

Além disso, cada professor utiliza “combinados” e estratégias específicas com a turma, adequando suas abordagens às demandas de cada disciplina e ao perfil dos alunos. Refletindo um ambiente pedagógico adaptável e abrangente, em que o desenvolvimento individual é priorizado dentro de uma rotina coletiva.

Por exemplo, PEF utilizou uma estratégia que ele denomina como “fichas” para gerenciar o comportamento da turma. Em uma das aulas observadas, ao entrar, iniciou a rotina fazendo a chamada e na sequência iniciou a explicação da atividade do dia, mostrando com desenhos as estratégias que os estudantes poderiam utilizar no momento da atividade prática. Em certo momento da explicação a turma começou a conversar e então, ele lembrou para a turma sobre os combinados.

[...]“Hoje, se vocês não conseguirem ficar em silêncio e prestar atenção, eu vou ter que cortar uma ficha. Se a gente perder as três fichas, a aula livre no final vai ser reduzido. E, se a gente não tá conseguindo cumprir essa habilidade básica, como vai conseguir fazer atividades mais difíceis?”

Ele fez questão de enfatizar a importância do comportamento adequado para a boa execução da atividade, dizendo: *“Eu sei que a tentativa de conversar é grande, mas a nossa aula só vai funcionar bem se todos estiverem atentos ao que eu estou falando. E se as três fichas são cortadas, significa que o comportamento de vocês não é adequado, e aí a parte legal da aula será afetada.”*

Logo, a turma começou a se organizar para a atividade, mas alguns alunos começaram a conversar novamente. O professor, com um gesto calmo, ‘cortou’ [riscando o desenho no quadro] a primeira ficha e lembrou a todos: *“Vamos focar, pessoal. Essa foi a primeira ficha. Precisamos manter o foco ou vamos perder o tempo livre.”*

Durante a atividade, o professor continua monitorando o comportamento, reforçando sempre a importância da atenção e do silêncio. Quando a segunda ficha foi cortada, ele fez uma pausa, olhou para a turma e falou: *“Estamos quase perdendo o tempo livre. Se perdermos a última ficha, não vai dar para fazer o que vocês tanto gostam, que é a quadra no final da aula”.* (Trecho retirado dos registros de campo do dia 08/04/2024).

Os professores tiveram diferentes abordagens cada um em suas aulas, mas com o objetivo único de engajar a turma na atividade, somadas ao apoio mútuo entre os professores e à flexibilidade na organização dos intervalos, sustentam um ambiente de ensino e aprendizagem harmonioso, em que as necessidades individuais dos alunos e os objetivos pedagógicos coexistem de forma equilibrada.

Esse conjunto de fatores, o engajamento dos alunos, a integração de alunos com necessidades específicas, o incentivo contínuo à participação e a adaptação de estratégias pedagógicas, sugere uma prática educacional que atende às demandas da turma e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos. A convivência inclusiva, o estímulo à participação e o ambiente de apoio entre os docentes promovem uma experiência educativa enriquecedora, pautada pelo respeito e pela valorização das diversas formas de aprender e interagir.

Em uma das aulas observadas da disciplina de Música, foi possível identificar que o aluno com transtorno do espectro autista, aqui denominado como E1, interage com seus colegas de turma, demonstrando preferência por alguns amigos específicos e sendo amplamente aceito e incluído nas atividades.

[...] antes de iniciar a atividade de ciranda na aula de música, PM solicita aos alunos que organizem uma sala para liberar espaço na sala de aula. Ele explicou: *"Pessoal, vamos organizar as carteiras em filas encostadas nas paredes para termos bastante espaço no centro. Vamos fazer isso juntos, uma fila de cada vez."*

Os alunos passaram a movimentar as carteiras enquanto o professor supervisionava e orientava: *"Essa fila pode ir um pouco mais para o lado direito, cuidado para não bloquear a porta."* Durante o processo, E1 observou os colegas em silêncio. Nesse momento, E12, que estava na mesma fila que ele, disse: "E1, você me ajuda a empurrar essa carteira? Assim vai mais rápido!"

E1 ajudou e, com um pouco de hesitação inicial, começou a empurrar a carteira junto com E12. Enquanto trabalhavam juntos, E12 comentou: *"Nossa, essa é pesada, né?"* E1 riu e respondeu: *"É muito pesado!"* (Trecho retirado dos registros de campo do dia 10/04/2024).

A interação observada, embora breve, evidencia a inserção natural de E1 no grupo, especialmente junto aos colegas com quem mantém maior proximidade. Esses pares demonstram estar habituados à sua presença e incentivam sua participação de forma espontânea, o que reforça a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Tal cenário corrobora a compreensão de que a sala de aula comum deve constituir-se como o espaço privilegiado para o desenvolvimento das aprendizagens, sendo a interação entre pares um elemento central para a promoção da justiça social e do respeito à diversidade (Fröhlich, 2022; Souto; Rust, 2024).

Nesse sentido, Silva, Lopes e Quadros (2024) apontam que práticas pedagógicas colaborativas entre professores da educação regular e da educação especial potencializam a participação de todos os estudantes, valorizando suas singularidades e promovendo experiências de aprendizagem significativas. Tais práticas, ao favorecerem a troca entre pares e a mediação intencional do professor,

contribuem para uma inclusão escolar efetiva e socialmente comprometida, alinhada aos princípios de equidade e universalidade que orientam a educação contemporânea.

Observações adicionais realizadas ao longo do acompanhamento confirmam que tais princípios se refletem na dinâmica da turma e no cotidiano escolar, mesmo diante de situações específicas. Notou-se, por exemplo, que E1 se ausenta das aulas às terças-feiras, pois é o dia em que ele participa de sessões de terapia. Essa ausência, no entanto, não parece prejudicar a sua integração na turma.

Outro fato observado é que os professores têm flexibilidade nos horários, incluindo a ausência de um intervalo com horário fixo, e o apoio mútuo entre os professores, que acolhem atrasos ou ajustes de cronograma, reforçam o clima colaborativo e harmônico da escola.

Em resumo, a rotina observada na turma do 5º ano evidencia uma prática educacional inclusiva e adaptável, em que uma diversidade de alunos e suas necessidades são respeitadas. A integração de E1, o estímulo à participação ativa de todos e a flexibilidade de estratégias e horários demonstram uma abordagem comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, pautada pela sensibilidade às suas especificidades e pela valorização de uma convivência enriquecedora e inclusiva.

4.1.2 Formação relacionada a dança dos professores participantes

Por meio das entrevistas, foi possível perceber que a formação dos professores envolvidos na pesquisa apresenta diferenças importantes, especialmente no que diz respeito ao ensino de dança. A maioria dos entrevistados não recebeu uma formação sólida em dança durante a graduação, embora alguns tenham tido contato com disciplinas relacionadas ao movimento corporal.

Uma análise das falas dos professores participantes revelou que suas formações acadêmicas incluem diferentes níveis de contato com a dança, embora em muitos casos de forma indireta ou limitada.

PR, graduada em Pedagogia, relatou ter cursado uma disciplina chamada *Corpo e Movimento* durante sua formação integral. Apesar de abordar aspectos relacionados ao corpo, a disciplina não era voltada exclusivamente para a dança. Ela explicou:

PR:/.../ "Então, eu tive uma disciplina que ela chamava, na época, corpo e movimento. Ela não era exatamente relacionada à dança, mas falava um pouco da questão do corpo, né, porque a pedagogia é tanto para o infantil quanto para o fundamental. Eu fiz pedagogia e não fiz época era um curso integral, então tinha bastante disciplinas, mas não era totalmente relacionado à dança, não."

PEE, por sua vez, relatou não ter recebido formação acadêmica diretamente ligada à dança durante sua graduação. Ela relatou que suas experiências com dança se restringiram a oficinas e eventos durante congressos de Educação Especial, bem como a vivências pessoais em academias de dança. No entanto, sua prática no ambiente escolar inclui o uso da dança em eventos, o que reflete uma experiência prática adquirida no decorrer de sua carreira, mas sem base em formação específica na área.

PEE:/.../ Na escola eu sempre participo quando tem as festas, por exemplo, a gente tem uma festa no final do ano e eu sou umas professoras que dançam, eu ensaio com as crianças, então eu gosto de dançar. Eu e o PEF ficou na apresentação, na festa, nós dançamos juntos, então eu gosto de dançar, não que eu sei assim, eu sei, eu entendo, eu gosto.

PEF relatou ter cursado, durante a graduação em Educação Física, uma disciplina obrigatória chamada "Atividades Rítmicas e Expressivas". Ele destacou que a professora responsável abordou a dança de forma teórica e prática, introduzindo conceitos e técnicas relacionadas à dança e ao método Laban. Em suas palavras:

PEF:/.../ "... ela [se referindo a professora] dava a disciplina de atividades rítmicas e expressivas. Além de trazer textos falando sobre dança, ela faz exercícios corporais com a gente. E eu lembro muito, por exemplo, de uma aula de dança, que ela explicou para a gente o que era o conceito, eu não conhecia, e mostrei como juntar as duas coisas e ter algo a mais... foi legal."

Por fim, PM destacou que, embora sua formação não fosse diretamente voltada à dança, ele teve contato com práticas relacionadas durante a licenciatura. A sua formação incluía disciplinas de educação musical que abordavam aspectos de dança de forma integrada, além de uma disciplina optativa específica sobre dança circular. Posteriormente, ele também participou de cursos especiais nessa modalidade, o que ampliou seu conhecimento da dança como uma poderosa ferramenta pedagógica e influenciou sua prática profissional.

PM:/.../ "Tive disciplinas... Na verdade, assim, não eram disciplinas obrigatórias, elas não eram exclusivamente externas à dança, mas eram práticas de educação musical onde algumas práticas de dança estavam presentes."

De forma geral, os relatos evidenciam que a formação inicial dos participantes apresenta diferentes níveis de contato com a dança, variando desde um conhecimento

superficial até experiências mais focadas. Essa diversidade aponta para a necessidade de ações formativas complementares e revela o potencial para o desenvolvimento de competências docentes mais amplas na área.

Nesse sentido, embora o foco desta pesquisa esteja voltado para a dança, é importante considerar que a formação docente de qualidade é reconhecida na literatura como um fator determinante para o sucesso de práticas pedagógicas inclusivas e mais exitosas, pois amplia a capacidade dos professores de planejar, implementar e avaliar estratégias de ensino que considerem a diversidade e valorizem as potencialidades de todos os estudantes. Tal perspectiva, defendida por Fröhlich (2022), Mendes *et al.* (2016) e Silva, Lopes e Quadros (2024), reforça que investir em formação adequada contribui para criar ambientes de aprendizagem mais equitativos, participativos e comprometidos com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

4.1.3 Experiência prévia dos professores com a dança

Os participantes demonstram diferentes níveis de envolvimento com o ensino de dança nas escolas, variando desde a integração ativa em suas aulas até o uso esporádico, muitas vezes limitado a festividades e eventos escolares.

Os participantes relataram sobre um evento festivo que faz parte da cultura da escola que foi o local de pesquisa.

PEF:/.../ No ano passado, a escola fez 25 anos. E aí, a gente fez uma festa bem grande. E a escola inteira fez coreografias. O que aconteceu foi, a ideia da outra professora de Educação Física que encabeçou o projeto, ela foi pegar danças que marcaram a história da escola e refazê-las, né? Então, os primeiros anos da manhã fizeram uma, da tarde outra, assim, até os quintos anos. Então, a gente ensaiou vários estilos diferentes de danças... essa turma que ano passado era quarto ano ficou com a questão dos bois de Parintins. Então a gente fez uma coreografia do Caprichoso, uma coreografia do Garantido, e eles fizeram uma espécie de competição entre eles. Tinha porta-estandarte, tinha o tripa que carregava o boi. A gente saía fora, dentro da aula. Não atrapalhava a aula de Educação Física, porque a gente tinha um esquema que aquela aula era ensaio, mas de qualquer jeito, eles continuavam com a aula de Educação Física. Muito importante, porque naquele momento, era um ensaio para a festa, não era conteúdo dança a priori. Mas bom, isso foi trabalhado, faz parte, né. Então... Foi muito legal, eles se envolveram muito, conheceram mais sobre essa cultura.

Por meio desse relato, evidencia-se que o local da pesquisa já tem inserido o uso da dança como ferramenta pedagógica, envolvendo os alunos em coreografias baseadas em danças tradicionais. A atividade, embora não focada exclusivamente no ensino de dança, permitiu aos estudantes aprenderem sobre a cultura regional de

maneira lúdica, promovendo um vínculo entre as disciplinas e a valorização das tradições locais.

A PEE, também citou atuar com a dança na escola, especialmente em eventos e apresentações: *“Por exemplo, para o festival, para uma apresentação ‘x’, como tem ensaio, eu acompanho todos os alunos que necessitam de algum apoio.”*

Embora ela não conduza diretamente as aulas de dança, sua atuação foca no suporte a estudantes com deficiência durante essas atividades, buscando estratégias para que todos possam participar de forma inclusiva. Ela ajuda a adaptar as coreografias, garantindo que estudantes com necessidades específicas, como para estudantes que utilizam cadeira de rodas para que possam se integrar às apresentações de maneira confortável e segura.

Por outro lado, a professora regente, relatou que a dança aparece de forma mais limitada em suas aulas, principalmente associada a festividades como a Festa Junina e ao ensino sobre as culturas regionais.

PR:/... acho que a dança, ela se apresenta bastante em questões de festividades, de... quando a gente está trabalhando a cultura afro-brasileira, a gente apresenta, mas a gente apresenta no livro, o samba, a catira, quando está trabalhando as regiões, mas não que eu trabalhe a dança em si, eu apresento para eles o que tem, as diferentes danças, o forró, as competições de quadrilha, mas não que eu trabalhe a dança. Então, faz parte do conteúdo eles conhecerem um pouco as diferenças regionais e depois depende um pouco de cada um trabalhar, buscar mais ou não. Porque, mesmo, vamos pensar na festa junina, que é uma festa que acaba, às vezes, acontecendo. Na nossa escola não é mais feito. Não faz mais parte do nosso calendário, mas já fez parte. E, na época, a gente escolhia música junto com o professor de Educação Física, mas, geralmente, até quem ensaiava não era eles, não a gente. Então, não fazia parte da minha função. A gente auxiliava, ajudava, mas não era totalmente a gente quem tinha que ensinar. a dança em si.

Ela mencionou que, apesar de reconhecer a importância da dança como parte do currículo, muitas vezes a prática fica restrita a momentos específicos do calendário escolar e que, quando aplicada, depende da colaboração com outros professores, como os de Educação Física.

Já PM, integra a dança como uma extensão de suas atividades de musicalização.

PM:/.../ Meu trabalho não é baseado na dança, mas eu procuro usar, sim, em vários momentos. Às vezes mistura um pouco a dança com atividades lúdicas que envolvem o corpo. Então, acaba sendo uma forma de dança, uma maneira da criança se conscientizar do corpo, trazer a rítmica para o corpo. Minha formação foi muito nesse sentido, de a musicalização, a pessoa se musicalizar muito através do corpo. Então, eu trago isso, sim. Eu uso bastante ciranda. É uma coisa que eu tenho facilidade, que eu gosto. Eu acredito muito nisso também. Eu tenho que trabalhar aquilo que eu acredito, que eu sinto confiança. É claro que eu procuro expandir para outros gêneros também,

levar a outras coisas. Mas assim, de maneira geral, eu trabalho muito lúdico com essa consciência corporal e trabalho ciranda também. uma coisa que a gente faz também, às vezes algumas apresentações com os alunos, envolve meio que a escola toda. E assim, a gente já dançou de tudo aqui, até Michael Jackson rolou, né? Então, a gente também traz essa coisa coreografada com eles em alguns momentos. Isso é uma coisa, assim, já tem uns 10 anos pra cá que eu participo dessas festas que a gente realiza na escola. Então, assim, a gente trabalhou já vários gêneros musicais. E aí é uma coisa mais, assim, de ensaio mesmo, com o objetivo de uma apresentação, tá?

Ele utiliza principalmente a ciranda em suas aulas, buscando criar consciência corporal e rítmica nos estudantes. Além disso, ele participa ativamente das festividades escolares, organizando apresentações que envolvem coreografias diversas, como ciranda e danças populares. Ele enfatizou que, embora seu foco seja a música, vê na dança uma ponte eficaz entre a musicalidade e a expressão corporal.

PEF destacou por incorporar a dança de forma consistente em suas aulas, relatando que realiza projetos específicos com dança, como a dessexualização¹ de coreografias populares entre os estudantes, especialmente aquelas influenciadas pelo *TikTok*. Para ele, a dança é uma ferramenta poderosa tanto para o desenvolvimento corporal quanto para a reflexão crítica sobre questões culturais e sociais. Além disso, ele mencionou a importância de trabalhar danças folclóricas e comunitárias, enfatizando a vivência cultural e o conhecimento histórico como parte essencial do currículo escolar.

De modo geral, a dança é vista como uma ferramenta complementar na educação, especialmente nas áreas de Educação Física e Música, mas sua aplicação contínua nas atividades regulares de sala de aula ainda encontra barreiras, como a falta de formação específica e a priorização de outras disciplinas. Entretanto, quando trabalhada, os professores reconhecem o potencial da dança para promover habilidades sociais, motoras e culturais nos estudantes.

Os professores mencionaram barreiras culturais que afetam a prática da dança em sala de aula, por meio da resistência dos estudantes e questões culturais (como estereótipos de gênero) ainda são obstáculos para a plena participação de alguns estudantes nas atividades de dança.

PEE:/. / eu fiz um projeto com uma professora, ano passado no 5º ano, foi o projeto regiões, a gente os dividiu em grupos e eles tinham que fazer uma apresentação e ao final a gente sempre colocava uma dança, uma música e assim, principalmente os meninos “Ah, tenho vergonha” “que vergonha” ...

¹ Durante uma entrevista, PEF relatou um projeto que desenvolveu para abordar o uso de coreografias do *TikTok* nas aulas de dança. Ele percebeu que, apesar das críticas aos conteúdos da plataforma, as alunas mostravam mais interesse em dançar devido às influências do aplicativo. Assim, o projeto envolveu a criação de novas coreografias a partir de ritmos populares, substituindo movimentos considerados erotizados, e culminou na gravação de vídeos curtos, incentivando a reflexão crítica e a criatividade dos alunos.

principalmente 4º e 5º ano eles já começam com isso “isso é coisa de menina”, umas coisas assim sabe, e aí a gente viu que depois nas apresentações eles se envolveram. A gente fazia algo de comer da região e depois eles interagiram com a gente, a turma inteira dançou, tinha dois estudantes com autismo que tinham muita vergonha e a gente conseguiu fazê-los dançarem com a gente de um modo muito livre na sala, a gente colocava o vídeo, a música e dançava com eles, mas foi muito legal porque a gente trouxe características de todas as regiões.

PEF:/.../ a clássica, né, que os meninos não querem dançar porque é coisa de menina, ou é gay quem dança. E, apesar disso, eu vejo os meninos segurando pra não dançar. Eu acho que é uma barreira cultural, né?

PM também ressaltou que há dificuldades relacionadas à aceitação da dança por parte dos pais em virtude de crenças religiosas, o que, em alguns casos, prejudica a integração desses estudantes:

PM:/.../ a gente se esbarra muito aqui na questão religiosa. Tem muitas religiões não querem que a criança dance. Isso gera um conflito gigante na criança. Ela quer dançar, ela vê as outras crianças dançando...

A experiência prévia dos professores com a dança revela uma diversidade de abordagens e vivências, refletindo tanto a cultura institucional quanto as limitações e possibilidades de integração dessa prática no cotidiano escolar. Para muitos, a dança surge principalmente em momentos festivos ou como uma extensão de outras disciplinas, como a Educação Física e a Música. Essa concepção, amplamente presente no contexto escolar, ainda restringe o potencial pedagógico da dança e a mantém como atividade pontual no calendário escolar.

O relato de PEF sobre o grande evento comemorativo dos 25 anos da escola, que envolveu coreografias e danças tradicionais, exemplifica como a dança pode ser utilizada de forma lúdica e culturalmente significativa, promovendo a integração dos estudantes com suas próprias raízes. Embora a dança não tenha sido o foco do ensino formal, os professores reconhecem seu potencial pedagógico, utilizando-a como ferramenta para desenvolver habilidades motoras, sociais e culturais. No entanto, como defendem Diniz e Darido (2019), é fundamental assegurar que a dança seja tratada como um conhecimento legítimo dentro da escola, entendida como expressão corporal que reflete contextos históricos e carrega significados sociais amplos e variados, indo além de atividades complementares ou associadas apenas a eventos comemorativos.

Apesar do reconhecimento de seu valor, a prática de dança na escola ainda enfrenta desafios, como a resistência de alguns estudantes (especialmente os

meninos) e barreiras culturais relacionadas a estereótipos de gênero e influências religiosas, que dificultam uma integração mais ampla.

Estudos recentes, como os de Alencar et al. (2023) e Miranda Rosa e Monteiro (2024), indicam que superar tais obstáculos exige mudanças na formação docente, no planejamento pedagógico e na concepção curricular, de modo que a dança seja incorporada de forma contínua e significativa. Nesse sentido, a experiência dos professores desta pesquisa revela um compromisso em explorar a dança como forma de expressão e aprendizagem, buscando superar dificuldades e integrar todos os estudantes, em atividades que sejam, de fato, inclusivas e transformadoras.

4.1.4 A atuação dos professores com estudantes com deficiência

Os professores relataram ter experiência com estudantes com diferentes tipos de deficiência, incluindo deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, síndrome de *Down*, deficiência física e dificuldades de mobilidade. Um dos professores relata:

PM:/.../ *"Já tive muitos alunos com deficiência: síndrome de Down, autismo, paralisia cerebral, cadeiras, e alunos com dificuldades de mobilidade. Atualmente, há um número crescente de alunos com autismo"*

PR comentou uma predominância de deficiências intelectuais e destacou que muitos estudantes apresentavam comportamentos típicos do transtorno do espectro autista:

PR:/.../ *"Já tive alguns alunos com autismo, e alguns deles possuíam altas habilidades em determinadas áreas"*.

Já o professor de educação física destacou que trabalha com estudantes com deficiência física, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. Ele também comenta sobre a possibilidade de ter um estudante com altas habilidades em uma de suas turmas, embora não tenha certeza sobre o diagnóstico.

PEF relatou que, em sua prática, sempre tenta incluir os estudantes com deficiência nas atividades regulares sem grandes adaptações, permitindo que eles participem das aulas de educação física junto com os demais estudantes. No entanto, destacou que, em alguns casos, como o de um aluno com deficiência intelectual, pode ser necessária uma atenção especial para garantir que o estudante compreenda e consiga acompanhar as atividades.

Durante essa etapa da entrevista, além de perguntas sobre a experiência dos participantes com estudantes com deficiência, também foi questionado se os professores percebem a dança como uma possibilidade para esse público.

PEF reconheceu que a dança, por ser uma atividade mais livre, é uma oportunidade para que os estudantes com deficiência possam se expressar e interagir de forma mais confortável, o que favorece sua inclusão no ambiente escolar.

PEE revela ter um papel fundamental no apoio direto aos estudantes com deficiência durante as atividades de dança. Ela trabalha em colaboração com os demais professores para adaptar as coreografias e criar estratégias que favoreçam a participação desses estudantes.

PEE:/.../ por exemplo, para o festival, para uma apresentação x, como tem ensaio, eu acompanho todos os estudantes que necessitam de algum apoio etc. Os professores elaboram a coreografia, mas eu colaboro no sentido de por exemplo, temos uma aluna cadeirante, e aí discutimos: como vamos fazer com ela? Então, a criança vai empurrar a cadeira, ela vai se posicionar aqui na frente, se fulano se posicionar aqui ele vê melhor... Então eu ajudo também a pensar onde é o melhor lugar para a criança ficar, onde ela vai se sentir mais segura, então eu ajudo junto com os professores a pensar nas melhores estratégias, como ficará mais confortável para participar, para dançar, para não sair correndo né, porque tem criança que sai correndo, então eu fico mais próxima deles, para se sentirem mais seguros, então a gente vai pensando em estratégias para essas crianças.

Além disso, PEE enfatizou a importância da dança para o desenvolvimento das habilidades sociais de estudantes com transtorno do espectro autista, destacando que a expressão corporal pode ser um recurso valioso para estimular a interação entre os estudantes e promover o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

PM também relatou sua experiência com a inclusão de estudantes com deficiência nas atividades de dança. Ele mencionou que, em sua prática, já trabalhou com estudantes com deficiência motora, em que foram necessárias adaptações, especialmente em atividades de ciranda. Enfatizando que, apesar de haver momentos em que as adaptações são necessárias, acredita que é importante manter a dança como parte da rotina escolar, pois ela pode proporcionar um senso de pertencimento para os estudantes com deficiência.

PR reconheceu o potencial da dança para ajudar o aluno a desenvolver suas habilidades de expressão e a melhorar seu relacionamento com os colegas, ainda que ela precise de mais suporte e formação específica para trabalhar com esse conteúdo de forma efetiva.

Além disso, PM mencionou que, embora a adaptação de algumas atividades, como a ciranda, seja necessária, os estudantes com deficiência física, de modo geral conseguem se envolver e aproveitar as atividades.

PM:/.../ por exemplo, a ciranda com cadeirante acaba tendo que ser diferente, ou com aluno que tem alguma dificuldade de mobilidade, já tive. Com deficiência, no caso, por exemplo, autismo, é menos recorrente eu ter que adaptar, porque eles normalmente conseguem acompanhar... Com relação à síndrome de Down, autismo, que eu me lembro da maior parte dos casos, eu não precisei fazer nenhuma alteração

Em relação à turma específica da pesquisa, destacaram-se as características do E1, evidenciadas pelo transtorno do espectro autista e algumas limitações motoras. A professora regente da classe comum informa:

PR:/.../ Ele tem autismo e, além disso, algumas limitações por conta de formações. [...] Agora ele está usando uma botinha para diminuir dores na perna e na cintura. Não temos laudo na escola sobre essas limitações motoras, apenas sobre o autismo, que é o principal diagnóstico que afeta o contexto escolar.

PR relatou sobre o E1, destacando que a relação do aluno com a turma é boa, e que os colegas, em geral, compreendem as limitações e ajudam a promover um ambiente acolhedor.

PEF relatou que E1 participou ativamente de um projeto de dança do *TikTok*, adaptado para a turma. Já o professor de música ressaltou a evolução de E1 no contexto das atividades escolares:

PM:/.../ Ele acompanha dentro da limitação dele, faz tudo o que é possível e tem progredido, inclusive no aspecto de lidar com negativas.

Já a professora de educação especial destacou o progresso significativo do estudante ao longo dos anos:

PEE:/.../ No 1º ano ele era uma criança não verbal. Hoje, ele fala, interage e participa, muito por conta do incentivo da família e do suporte das terapias e do AEE.

A integração de E1 com os colegas foi percebida de forma majoritariamente positiva, embora alguns desafios tenham sido identificados. O professor de música explicou:

PM:/.../ "Ele quer fazer parte do grupo, mas às vezes não compreende bem as brincadeiras, o que pode gerar retorno entre os colegas. Mesmo assim, a turma já sabe lidar muito bem com ele."

A professora regente da classe comum também reforçou a interação consistente entre E1 e os colegas, mas destacou que ele enfrentou dificuldades em relacionar-se com algumas crianças:

"Ele não se dá muito bem com o E18, por exemplo, e precisa de mais atenção durante momentos de brincadeiras no intervalo. No entanto, ele gosta de participar das atividades diferentes e é bem solicitado."

Todos os professores entrevistados afirmaram ter experiência em trabalhar com estudantes com deficiência, relatando práticas diversificadas e estratégias adaptativas para favorecer sua participação nas atividades escolares. Nesse contexto, a dança, por fazer parte da cultura da escola pesquisada, destacou-se como uma ferramenta valiosa para promover a inclusão, estimular habilidades sociais e ampliar as possibilidades de expressão dos estudantes, sendo amplamente reconhecida por sua flexibilidade e potencial integrador.

Entre as experiências relatadas, o caso do aluno E1 se sobressai por evidenciar, de forma concreta, como um ambiente escolar acolhedor, aliado ao apoio especializado e ao incentivo familiar, pode transformar barreiras em oportunidades de desenvolvimento, servindo como exemplo do impacto positivo que uma atuação integrada pode gerar no processo inclusivo.

Essa experiência também revela que o progresso do estudante não resulta apenas das interações cotidianas com professores e colegas, mas depende do funcionamento articulado de uma rede de suporte que integre a atuação da equipe escolar, da família e de serviços especializados. Quando bem estruturadas, essas redes favorecem a comunicação entre os diferentes atores, potencializam as estratégias pedagógicas e asseguram que as necessidades educacionais sejam atendidas de forma contínua e adaptada.

Conforme destacam Mafezoni *et al.* (2024), a articulação entre os diversos agentes escolares amplia as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes da educação especial. De forma complementar, Vilaronga e Mendes (2014) evidenciam que práticas colaborativas sistematizadas entre professores fortalecem o processo inclusivo, favorecendo a construção de ambientes mais responsivos e capazes de transformar barreiras em oportunidades de desenvolvimento, como evidenciado no caso do aluno E1.

4.2 PLANEJAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO DE DFA POR MEIO DA COLABORAÇÃO

O planejamento do processo de ensino da DFA ocorreu ao longo de três encontros com os professores participantes (cerca de duas horas cada). Nesses momentos, foram delineadas ações colaborativas em resposta às necessidades e demandas identificadas no contexto da turma, com a participação da professora regente (PR), do professor de Educação Física (PEF), do professor de Música (PM), da professora de Educação Especial (PEE) e da pesquisadora. A escolha pela DFA como eixo articulador considerou a especialidade técnica da pesquisadora e a relevância cultural do tema, especialmente quando integrado aos conteúdos de Geografia, Artes e Música, com adaptações didáticas para o contexto local e para a turma investigada.

A colaboração entre docentes de diferentes áreas fortaleceu a perspectiva inclusiva do ensino, ao possibilitar adaptações, compartilhamento de recursos e corresponsabilidade nas decisões pedagógicas. Millan *et al.* (2023) destacam que práticas colaborativas na educação especial são fundamentais para a formação docente, pois promovem maior integração e cooperação entre educadores de diferentes áreas.

Nessa perspectiva, dispositivos colaborativos entre professores da classe comum e da educação especial qualificam o planejamento e favorecem a participação de todos os estudantes (Vilaronga; Mendes, 2014). Além disso, quando a escola organiza redes de suporte — integrando docentes, equipe gestora, família e serviços especializados — ampliam-se as condições para a aprendizagem e participação do público da educação especial (Mafezoni et al., 2024).

No caso específico da dança, estudos apontam a necessidade de superar usos pontuais ou restritos a eventos festivos, consolidando-a como um conhecimento legítimo e culturalmente referenciado no currículo escolar (Diniz; Darido, 2019; Alencar et al., 2023). Essa concepção amplia as possibilidades pedagógicas e contribui para a construção de um ambiente inclusivo, no qual todos os estudantes têm a oportunidade de se expressar e participar ativamente.

A seguir, apresenta-se a síntese das atividades realizadas em cada encontro, com destaque para as decisões, justificativas pedagógicas e arranjos interdisciplinares.

4.2.1 Primeiro encontro de planejamento com os professores

A primeira reunião com os professores teve como objetivos: Apresentar a proposta da pesquisa e do processo; estruturar o conteúdo programáticos das aulas; estabelecer cronograma e próximas ações; e planejar a aplicação prática do processo em sala de aula.

Iniciou com a pesquisadora apresentando a proposta da pesquisa e como seria a dinâmica, evidenciando que inicialmente não havia um número definido de aulas e de encontros de planejamento. Pois as demandas que iriam surgir fariam parte do desenvolvimento.

A pesquisadora explicou:

A ideia é de que a gente chegue nesse estágio colaborativo, em que a gente se comunica e interage abertamente, exemplo, que o PEF fale assim, 'ah, não gostei disso', que a PR fala, 'não, é melhor ir por esse caminho (P).

Esse comentário reforçou o compromisso com uma colaboração genuína, em que os professores sentiriam liberdade para opinar e ajustar o processo juntos.

Para garantir que cada fase do processo fosse acompanhada e avaliada, foi decidido que o grupo manteria uma comunicação por meio de um grupo *WhatsApp*, compartilhando ideias e sugerindo ajustes antes, e após as aulas. Essa decisão foi aceita por todos. Além disso, foi esclarecido pela pesquisadora que ao final do processo, cada participante preencheria uma avaliação sobre o nível de colaboração, considerando três níveis de interação (inicial, comprometido, colaborativo). A avaliação seria uma forma de entender como cada integrante contribuiu e se envolveu no projeto, servindo também para contribuir com futuras colaborações.

Discutiu-se amplamente a estrutura e a sequência didática do desenvolvimento do processo, com o objetivo de integrá-lo ao currículo escolar de forma prática e acessível. A reunião abordou questões-chave para a criação de um método replicável e útil para outros professores, com atenção especial para o alinhamento entre disciplinas e a colaboração dos professores participantes.

Após a apresentação e esclarecimentos de dúvidas sobre a proposta de pesquisa, a discussão centrou-se na seleção dos conteúdos que o processo de dança folclórica abordaria. Até o momento a proposta era de que fosse trabalhado dança folclórica em um contexto geral.

Durante a reunião, também foram abordadas as formas de aplicação prática do conteúdo nas escolas. Foi evidenciado que o processo seria implementado em uma turma de quinto ano e que haveria adaptações para os estudantes com deficiência. Nesse momento, PEF compartilhou suas experiências com atividades em

grupo, mencionando que a interação entre os estudantes seria um ponto crucial para o sucesso do processo.

A pesquisadora comunicou que as aulas aplicadas com os estudantes seriam registradas em vídeo para análise posterior, possibilitando que os professores observassem o impacto das estratégias de ensino adotadas ao longo dos próximos encontros de planejamento.

Para iniciar o planejamento, a pesquisadora levou os livros didáticos de Geografia e Artes mostrando as páginas previamente selecionados pela professora regente da classe comum, explanando que havia conversado com a PR durante as observações iniciais.

No livro didático de Geografia, foi identificado que a dança folclórica é mencionada no contexto do estudo das regiões do Brasil, enquanto no livro de Artes, a dança é apresentada como uma possibilidade de abordagem pedagógica. O conteúdo de Geografia abordava elementos do folclore e da cultura brasileira, que a princípio seria trabalhado no terceiro bimestre, conforme apontado por PR.

Com base nesses materiais, a pesquisadora solicitou que os professores compartilhassem suas percepções e expectativas sobre o ensino da dança folclórica no quinto ano, enfatizando a importância de adaptar as atividades à faixa etária dos estudantes e de construir estratégias de ensino de forma colaborativa.

Nesse momento, o professor de Educação Física sugeriu a possibilidade de trabalhar especificamente com a DFA.

PEF/.../ O que eu sugiro é o seguinte, ela [a pesquisadora] tem a especialidade da dança alemã, só que lá no Paraná faz muito sentido. É porque tem imigração alemã. Aqui eu não sei, né? Daí talvez, se fosse mais interessante, pegar uma dança regional. É uma forma de ver. Também a ideia de trazer uma coisa totalmente diferente, mas no sentido de que a educação, se é pra vida, se é regional, a probabilidade de eles usarem isso é maior. Mas tem uma possibilidade aqui, que eu não sei se vai vingar, que é se a gente fizesse uma festa das nações.

PEE/.../ É, mas talvez a gente possa pensar em um produto final com a turma, né? Que eles possam fazer algo apresentado...

PM/.../ É, pensando na turma, no quinto ano, né? Não sei se eu abrangeria toda a escola.

PEF complementa que não gostaria de envolver a escola toda, mas sim utilizar de uma “festa das nações” para encaixar a questão de ser alemã. E completa:

PEF/.../ o que eu pensei... Tipo, de aproveitar, já que é a especialidade dela [a pesquisadora] pra fazer a dança alemã, até porque ela vai ter mais recurso.

A partir dessa fala os participantes concordaram em especificar o tipo de dança para a folclórica alemã. Surgiu uma discussão sobre a adaptação da proposta para diferentes contextos regionais, considerando a familiaridade dos estudantes com essa cultura específica. Evidenciando que a abordagem deveria ser ajustada para atender tanto aos aspectos colaborativos do ensino quanto à relevância para os estudantes.

PEF contribuiu com a discussão com uma proposta concreta de como poderiam introduzir essa prática de maneira gradual:

PEF/.../ Podemos começar com as danças em roda e depois, conforme os alunos se familiarizarem, introduzir elementos da dança alemã, como o passo-a-passo em pares, mas sem forçar demais. Assim, eles se acostumam com a ideia de dançar juntos e podem ver isso como algo divertido e coletivo.

Para estruturar o planejamento do conteúdo, a professora regente sugeriu iniciar apresentando o contexto regional, permitindo que os estudantes compreendessem o significado cultural da dança alemã. Ele destacou que:

PR/.../ Dá para explorar o contexto da imigração alemã no Sul, resgatar a cultura e mostrar por que essa dança é relevante. Assim, os alunos entendem o significado cultural por trás de cada movimento, como a colonização influenciou essa região específica do Brasil. Acho que dá até pra trazer um pouco na parte da história também... A gente já falou um pouco, né, sobre os imigrantes... que é uma região que foi privilegiada pela colonização alemã, diferente de outras regiões do Brasil. Então, acho que dá para resgatar um pouco mais dessa cultura.

No entanto, o professor de música levantou uma preocupação prática em relação ao tempo disponível para a execução do projeto, apontando a necessidade de priorizar o conteúdo a ser ensinado:

PM/.../ Agora, o que eu acho, assim, que a gente vai precisar ver é o quanto nós vamos dispor de aula, de tempo, principalmente de aula. Porque eu penso assim, ensaiar uma dança de cada pode ser muita coisa. Talvez até assim, a gente pode apresentar essas danças para eles, falar tem isso, tem isso, tem isso, essas regiões, mas se ensaiar, escolheria uma. faria com uma só.

E na sequência, reforçou uma possível limitação na adesão dos alunos ao projeto:

PM/.../ É uma coisa que a gente também tem que considerar que, muito provavelmente, Não são todos os alunos da sala que vão participar. A gente pode dar sorte e todos participarem. Mas é muito difícil, porque até tem questão religiosa.

Esse diálogo evidenciou tanto o potencial de integração do conteúdo histórico e cultural ao ensino da dança quanto os desafios logísticos e de inclusão na execução do processo, especialmente no que diz respeito à gestão do tempo e à adesão dos estudantes.

A pesquisadora sugeriu a inclusão de um ponto alto no processo, como uma apresentação final, destacando sua importância para manter o engajamento dos estudantes ao longo do projeto. Segundo ela:

Pesquisadora: por isso eu acho importante essa questão de ter um ponto alto, que seria uma apresentação, seria uma coisa pra motivar, porque eu acho que isso faz a diferença também, porque a gente tem um objetivo, a gente não tá aí pra, sabe, não que os outros pontos não tenham, mas eu acho que Eu sei que eu sempre trabalhei com dança, mas é muito difícil você manter a idade alegre dos alunos. Porque, ah, dança uma vez, qualquer jeito... Sei, pronto, quero a próxima.

Essa sugestão foi seguida de contribuições dos participantes. PEF enfatizou a necessidade de planejar estratégias que mantenham a motivação dos estudantes, ressaltando que nem todos se engajam da mesma forma:

PEF/.../ A gente tem que pensar em motivações, eu acho. É, mas isso... Tem gente que não vai se motivar com a apresentação quando der a vontade. E eu acho que tem que pensar em... Por exemplo, o menino do futebol....

PEE complementou, propondo alternativas para incluir todos os estudantes no processo, mesmo aqueles que não se interessam diretamente pela dança:

PEE/.../ Mas eu penso assim, que a gente pode pensar na apresentação, por exemplo, uma pessoa que não gosta, tem gente que não gosta de dançar de jeito nenhum, mas ele pode fazer a leitura, da introdução, sabe assim, tentar direcionar a apresentação como um todo, não é só dança, mas eu acho que falar sobre, sabe, lê lá na frente, figurino, sabe assim, dar demandas pra eles fazerem parte de todo esse processo, mas cada um a partir das suas,

Essas discussões revelam uma preocupação em adaptar o processo às diferentes habilidades e interesses dos estudantes, garantindo uma participação inclusiva e significativa, ao mesmo tempo em que se busca manter o entusiasmo coletivo e o objetivo de engajamento final.

A partir disso, os participantes discutiram estratégias para integrar o ensino da dança folclórica alemã ao conteúdo previsto no planejamento curricular, considerando o contexto regional e as especificidades de cada disciplina. PEE sugeriu que o conteúdo fosse iniciado com um foco nas características da região, destacando

a importância de compreender o contexto cultural local antes de abordar a dança em si. Ele afirmou:

PEE/.../ Tem que trabalhar na região. Ela [se referindo a PR] trabalha na região. Na sala a gente vai conseguir trabalhar as características da região. E dentro das características, a dança é uma delas. A gente pode falar da culinária, a gente pode falar... A cultura disso. A cultura, quem é, quem que veio pra essa região, porque...

PEF concordou com essa abordagem e sugeriu uma progressão lógica para conectar os aspectos culturais à dança

PEF/.../ E essa progressão. Da região pra dança em si, de maneira mais progressiva, o que eu quero dizer é que, por exemplo, *kung fu* tem os animais da China. Entendeu? Então, perceber por que ele dança assim, por que ele joga. Por que essa roupa?

PED/.../ Por que os vestidos de roupa? Quais são as brincadeiras que as crianças têm lá? Como é a escola lá? Sabe se trazer bem características da região?

A professora regente da classe comum reforçou a relevância de resgatar aspectos históricos e culturais, apontando a influência da imigração alemã na formação da região:

PR/.../ Sabe se trazer bem características da região? Eu acho que vai dar até pra trazer um pouco na parte da história também. Isso, acho que dá pra... E a gente já falou um pouco, né, sobre os imigrantes, né? Que é uma região que foi privilegiada, privilegiada, né? a colonização alemã, que foi o diferenciado de outras regiões do Brasil. Então, a gente já falou sobre isso, mas aí dá para resgatar um pouco mais dessa cultura.

Nesse ponto, a pesquisadora questionou os professores “... e na aula de artes, vocês sugerem falar somente sobre o tipo dessa folclórica alemã, no caso?”

PEE/.../É, eu acho que a primeira semana tem que ser, eu e a PR entrar com a parte teórica, daí a Artes, nem sei se ficaria na mesma semana, talvez a gente faça na outra semana a Artes, aí o PM entraria na mesma semana de Artes, ele podia entrar na aula de música, aula de artes e aula de música na segunda semana, porque a gente já explorou a parte teórica. Aí o PM e nós entramos pra artes, trabalhando. E aí na segunda semana entre ele e o PM e a artes. E aí na terceira semana eu acho que entre ele e o PEF.

O desenvolvimento do processo foi encaminhando naturalmente para acontecer de forma interdisciplinar. A ideia inicial era que o professor de educação física liderasse a parte prática dos movimentos de dança, enquanto a professora regente da classe comum trataria das características culturais e regionais das danças, o professor de música trabalharia os elementos musicais e a professora de Educação Especial contribuísse nas adaptações quando fosse necessário.

O plano era seguir uma sequência em que o conteúdo teórico fosse introduzido antes das aulas práticas, permitindo que os estudantes entendessem o significado cultural das danças antes de aprenderem os movimentos.

Com base nas discussões, a pesquisadora conduziu o planejamento prático, buscando alinhar as contribuições dos professores ao conteúdo interdisciplinar proposto. Ela iniciou direcionando a conversa:

Pesquisadora: vamos lá pra prática, pessoal. Então, vamos pensar aí na realidade de vocês também, que eu sei que vocês têm um planejamento com vocês também. Iniciamos com a PR?

Todos os participantes concordaram. A professora regente da classe comum explicou que estava prestes a iniciar um novo conteúdo, mas se mostrou flexível para ajustar seu planejamento e introduzir o tema das regiões no contexto de Geografia e Artes:

PR/.../ É, não tá pra trabalhar agora, mas se por acaso a gente já decidir trabalhar, aí tá adiantando, porque é flexível. Não pode deixar de ser trabalhado, mas eu posso adiantar o conteúdo e deixar pra trabalhar depois o que eu não trabalhei agora.

A pesquisadora continuou guiando a discussão, propondo a Geografia como ponto de partida para introduzir o tema e criar uma base para a interdisciplinaridade: PEE reforçou a proposta, destacando a importância de interligar as disciplinas para facilitar a compreensão dos estudantes:

PEE/.../ E aí eu já posso fazer, como a PR falou, contar pra eles, né? Que a gente vai trabalhar também nas disciplinas, né? Como essa região. Que aí eles já começam a ligar uma coisa na outra também, né? E, provavelmente, espero que isso aconteça, que eles entendam tudo melhor.

PEF sugeriu um primeiro exercício para ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema:

PEF/.../ A gente pode perguntar pra eles o que eles já ouviram falar sobre a região sul, o que eles conhecem, né? De se alguém sabe alguma, tem algum conhecimento prévio.

A partir desse momento, deu-se início ao planejamento das duas primeiras aulas do processo na disciplina de Geografia, buscando integrar os conteúdos da disciplina com os elementos culturais e históricos relacionados à dança folclórica. PR destacou que seria possível ajustar seu planejamento inicial, já que havia finalizado um conteúdo anterior, e que poderia adiantar o tema das regiões para alinhar com o processo:

Com isso, ela sugeriu iniciar os trabalhos com temas básicos, como a identificação das regiões do Brasil, conectando-os à dança folclórica. A proposta incluía explorar conteúdos previamente identificados no livro didático, que traziam referências ao folclore. Ela explicou:

PR/.../ eu tenho uma disciplina, assim, de geografia, vou até trabalhar um pouco, né, a questão básica de nomes e aí dá pra escolher um lugar... E isso vai se explorar mais, né, que for de acordo com a dança.

Com essa abordagem, o planejamento da aula de Geografia foi estruturado de maneira flexível e integrada, proporcionando uma base sólida para a introdução do conteúdo cultural e sua conexão com a dança folclórica.

A professora regente da classe comum prosseguiu detalhando o planejamento, observando que o livro didático abordava as regiões de maneira superficial, com informações resumidas e focadas em nomes e aspectos pontuais. Ela destacou que isso não prejudicaria a apresentação de outras regiões, mas que o trabalho em sala se aprofundaria em uma delas:

PR/.../ Ele aborda de forma bem superficial cada região. Porque é um livro do ano, né? Então, dá pra ver que é bem resumido mesmo. Mais os nomes, alguma coisa bem específica que chama a atenção. Então, não vai prejudicar a apresentação das outras regiões. Só que aí a gente vai se aprofundar. Na verdade, vai trazer além do que tá no livro. Uma delas regiões.

A professora de Educação Especial complementou a ideia, sugerindo um foco na região sul, justificando sua escolha com base no projeto colaborativo que envolveria outros professores:

PEE/.../ É, eu acho que a gente explica para as crianças. Nós vamos aprofundar na região sul por quê? Porque nós vamos ter um projeto específico que envolve o professor de música, de educação física, para eles entenderem o motivo da gente estar explorando mais aquela região.

Essa troca reforça a decisão de explorar o tema de forma interdisciplinar e com profundidade, conectando os conteúdos regionais à dança folclórica alemã, enquanto promove o entendimento das razões culturais e pedagógicas para a escolha da região.

Essa troca de ideias consolidou o planejamento inicial, estabelecendo a Geografia como a disciplina introdutória para trabalhar as regiões do Brasil, enquanto as demais disciplinas contribuiriam de forma integrada para o desenvolvimento do processo.

O Quadro 8 apresenta as informações referentes à estrutura inicial do processo, detalhando a disciplina correspondente, os objetivos a serem atingidos, os materiais utilizados, o desenvolvimento das atividades e os métodos de avaliação usados.

Quadro 8 – Síntese do planejamento das duas primeiras aulas do processo

	Disciplina	Objetivo	Materiais	Desenvolvimento	Avaliação
1	Geografia	Promover o reconhecimento e a compreensão das características das regiões do Brasil	Livro didático	A aula começará com uma apresentação geral das regiões no mapa, seguida de uma explicação sobre as particularidades de cada uma, como clima, relevo, vegetação, atividades econômicas e cultura local. Decidiu-se também que a pesquisadora estará presente durante todas as aulas do processo de ensino, trazendo contribuições sempre que necessário.	Atividades propostas pelo livro e participação dos estudantes durante a aula.
2	Geografia	Conhecer as principais características da Região Sul do Brasil, incluindo aspectos geográficos, culturais e econômicos, com destaque para a influência da imigração alemã na formação de sua identidade cultural.	Livro didático	A aula terá início com a apresentação das características gerais da Região Sul do Brasil, abordando aspectos geográficos, econômicos e culturais. Em seguida, será discutida a influência da imigração alemã, destacando suas contribuições para a cultura local, como arquitetura, gastronomia e festas típicas.	Atividades propostas pelo livro e participações dos estudantes durante a aula.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Devido ao conteúdo escolhido ser a dança folclórica alemã e os professores não ter conhecimento sobre a temática, foi sugerido pela pesquisadora que o segundo encontro seria após as duas aulas teóricas iniciais, para a instrumentalização sobre o conteúdo, trazendo informações e definições específicas sobre esse estilo de dança folclórica alemã.

4.2.2 Segundo encontro de planejamento com os professores

O segundo encontro de planejamento foi dividido em três momentos: iniciou com a avaliação das duas primeiras aulas ministradas por PR, seguido de uma apresentação da pesquisadora sobre as principais características da DFA para instrumentalizar os professores, abordando tanto sua importância cultural quanto as particularidades da prática. Finalizando com o planejamento das próximas aulas.

Para iniciar, PR e a pesquisadora relataram sobre como foram as duas primeiras aulas do processo. PR já tinha em seu planejamento trabalhar o conteúdo das regiões do Brasil, inclusive estava previsto no livro didático. Então, na primeira aula, PR relatou que foi explanado conforme o livro diário trazia as informações, sobre as cinco regiões do Brasil. No momento em que foi apresentado uma imagem de um grupo de dança folclórica alemã a PR solicitou que a pesquisadora contasse um pouco da sua experiência para a classe, já introduzindo a pesquisadora naquele meio e familiarizando com os estudantes.

Após o relato sobre as duas primeiras aulas, a pesquisadora iniciou o a apresentação sobre as características da DFA. Para isso, utilizou de fotografias, vídeos e slides apresentados na televisão da sala da reunião.

No primeiro momento, explicou sobre a dispersão geográfica dos grupos de dança alemã no Brasil, enfatizando que o fenômeno é mais comum no Sul, mas presente também em estados como Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Além disso, mencionou que a principal característica desses grupos frequentemente se reúne semanalmente, sendo eventos que envolvem a família toda:

Pesquisadora:/.../ "é comum que esses grupos se encontrem semanalmente, então normalmente até domingo, às vezes domingo à noite tem um grupo de dança e aí a família vai, vai, vai, a mãe e os filhos também vão participar, vem também os avós, às vezes tem famílias inteiras que participam desses eventos".

A pesquisadora explicou que a dança alemã é predominantemente uma prática coletiva, destacando que é dançada em grupo. A principal característica é ser dançada em grupo. Detalhando as diversas formações utilizadas, como as danças em pares, trios e as formações em círculo, nas quais os dançarinos executam movimentos em sincronia.

Posteriormente, a pesquisadora relatou que as roupas usadas na DFA possuem grande significado cultural e seguem padrões específicos conforme a ocasião. Durante as aulas e ensaios, os participantes vestem roupas confortáveis e comuns, mas nas apresentações utilizam trajes tradicionais que representam regiões da Alemanha. Cada elemento do traje tem um propósito e simbolismo. No caso

feminino, os trajes incluem itens como corpete, avental, lenço, saia branca e sapato preto. Os trajes masculinos possuem características incluindo meias altas, calças que terminam no joelho e sapato preto.

Os trajes não são considerados fantasias, mas sim representações culturais relacionadas de significado histórico e regional. No contexto da dança, as coreografias são em grupo, seguindo formações como pares, trios ou círculos, com momentos em que os dançarinos executam movimentos individualmente.

Na sequência, mencionou a representação folclórica das danças, explicando que muitas coreografias simbolizam atividades da vida rural e eventos culturais da Alemanha, como a colheita ou o casamento.

Pesquisadora:/.../ cada dança, não é todas que tem, mas a maioria das danças tem um histórico ou uma região na qual ela representa. Essa introdução contextualizou o planejamento das aulas, fornecendo uma base cultural e técnica essencial para o desenvolvimento das atividades.

Por fim, foi esclarecido que as danças folclóricas alemãs chegaram ao Brasil por meio de uma rica tradição ministrada por grupos e cursos especializados. Um exemplo importante desse intercâmbio cultural ocorre em Gramado, no Rio Grande do Sul, na Casa Juventude, localizada em frente ao Lago Negro. Nesse local, são realizados cursos imersivos duas vezes por ano, ministrados por professores vindos diretamente da Alemanha. A pesquisadora explicou que os participantes, incluindo professores e coordenadores de grupos de dança de diversas partes do Brasil, passam uma semana aprendendo intensivamente coreografias e tradições em aulas ministradas em alemão.

Esses cursos proporcionaram uma vivência, com ensaios diários intensos que culminam em uma gravação final, utilizados posteriormente como material de referência para ensino.

O primeiro ponto abordado foi a importância de escolher temas que realmente representassem a cultura alemã, enfatizando que o conteúdo deveria ir além da mera execução técnica da dança. A pesquisadora destacou:

Pesquisadora:/.../ A dança alemã não é apenas a execução dos passos, mas a representação de uma cultura”.

Esse comentário enfatiza a necessidade de contextualizar a dança como parte da herança cultural alemã, permitindo aos estudantes uma compreensão mais profunda dos significados por trás dos movimentos e dos trajes tradicionais.

Para enriquecer essa abordagem, os participantes decidiram incluir temas específicos, como a *Oktoberfest* e a história dos trajes, que possuem simbolismos ligados às diferentes regiões da Alemanha. Foi consenso entre os participantes que essa introdução à cultura popular alemã ajudaria os estudantes a entenderem o porquê dos movimentos, das formações e das vestimentas, criando uma conexão significativa com o conteúdo.

Pesquisadora:/.../ Cada detalhe nos trajes, como as cores e adornos, tem um significado cultural. Esse é o tipo de conhecimento que queremos que os alunos absorvam.

Após mostrar diversas possibilidades de danças -coreografias iniciou a discussão com a pergunta:

Pesquisadora:/.../ Existem milhares de coreografias, mas não consigo mostrar todas as possibilidades devido ao nosso tempo restrito. Agora eu quero saber de vocês, de acordo com o que eu mostrei pra vocês, e conhecendo os alunos, o que vocês sugerem?

PEE:/.../ É, eu acho que não dá pra começar assim... sem nenhuma base, pois a grande maioria deles nunca viu ou ouviu algo sobre esse tipo de dança”

Nesse momento a pesquisadora apresenta os vídeos de algumas opções de danças para os professores conhecerem. Mas, os participantes consideram algumas delas muito infantis para a turma do 5º ano.

Nesse momento a professora regente da classe comum relata sobre o perfil dos estudantes, começando pelos meninos:

PR:/.../ Eu vejo assim, a minha visão, no geral, a maior parte deles já estão com a cabeça de um pré-adolescente. Cabe, são poucos os que são mais flexíveis... então a gente pensaria em uma cabeça mais infantil assim, que aceitaria de boa assim, às vezes nem é porque tá com a cabeça infantil, é porque vai mais na brincadeira mesmo. Porque... não gostava, não se importaria de fazer uma brincadeira que outros não iam rir, E6, não entra mais na brincadeira. E21 entraria, porque o E21 não gosta de se negar a fazer uma coisa que você pede pra ele, está acostumado a fazer o que você pede, ele vai tentar. assim, porque é um pedido nosso, mas não sei se ele se sentiria tão à vontade. É, ele topa, assim, aí como ele vai topa, pode ser que o E18. Até faça, o E9 vai ficar no Meio, vai depender, se o E6 for pra lá, ele pode pensar que é interessante, se o E6 se negar, ele não vai.

Na sequência, comentou sobre as meninas da turma:

PR:/.../ As meninas participariam, assim, eu acho que quem participaria ali, assim, das meninas, Talvez a E4, que não participa de nada. Ela tem uma questão... Ela se sente muito desmotivada, ela não gosta da aparência física dela. Ela é mais ágil. Sempre ela se preocupou com o cabelo. É uma questão difícil pra ela. Mas assim, ela não se comunica muito comigo, assim. A mãe geralmente vem perguntar, mas aí eu vou falar com ela e ela diz que tá tudo bem. mas ele tem que ficar de olho, né. Aí a questão de a E13, a e16, acho que tudo que elas participariam, assim.

Após esse comentário sobre as características do comportamento, supondo a receptividade dos estudantes com a temática da DFA, a professora de Educação Especial evidencia a participação do E1.

PEE:/.../ O E1 depende NÉ... Ou ele começa a fazer e depois não vai querer parar.

E a professora regente da classe comum complementa:

PR:/.../ Se ele achar que é uma coisa tranquila, que ele vai conseguir fazer, ele topa mais fácil. Se ele achar que ele não dá conta, ele já meio que cria uma barreira, pelo menos em algumas atividades eu percebo isso. Quando é alguma atividade que ele sabe que ele vai ter uma dificuldade um pouquinho maior, ele já começa, ele não gosta de ainda conseguir alguma coisa.

Após isso, foi realizada uma discussão abrangente para alinhar estratégias e organizar os conteúdos para as próximas aulas do processo. Esse planejamento envolveu não apenas o cronograma de atividades, mas também o cuidado com a abordagem inclusiva, que contemplaria tanto estudantes com deficiência quanto os demais. Foi abordado a relevância cultural, a dinâmica de ensino e a adaptação das danças ao perfil dos estudantes, com uma sequência didática que facilitasse a assimilação dos temas e favorecesse um ambiente de aprendizado colaborativo.

PR:/.../ Eu acho que a gente tem que pensar no número de aulas também, então a gente poderia dar uma olhada, mais ou menos, em quantas semanas a gente tem ainda, porque o segundo trimestre é muito rápido.

Nesse momento, PEF e PR discutiram possíveis ajustes nos horários escolares para unir duas aulas de Educação Física consecutivas. No entanto, essa decisão depende da organização da escola e da viabilidade no cronograma.

Em seguida, foram debatidas quais danças seriam selecionadas para o processo. O professor de Educação Física destacou uma das danças apresentadas pela pesquisadora, *Der Müller*, argumentando que ela não possui características infantis.

Diante disso, a pesquisadora revisitou o vídeo da dança, o que levou a PR sugerir de como poderia começar o ensino da coreografia:

PR:/.../ acho que da pra falar para formarem a fila. Por exemplo, tem 14 alunos, faz duas filas com 7. Ou seja, um de frente para o outro. Aí vai depender de duas crianças, né? Porque daí a gente fala, né? Ah, a gente vai precisar de duas linhas, no caso. Lá na quadra tem a do meio que pode ajudar.

Nesse momento a pesquisadora começa a descrever os passos da coreografia, imaginando junto dos professores a aplicabilidade na quadra da escola. E se levanta, chamando o PEF para demonstrar os passos.

Para iniciar a demonstração da coreografia, a pesquisadora segura com a sua mão esquerda, a mão direita do PEF. A primeira figura são três passos para a frente – esquerda, direita e esquerda. Depois, separa as mãos e cada um bate palma três vezes. Repete as figuras voltando para o lugar, ou seja, indo para trás. O próximo passo é a formação do moinho, em que une duas duplas cada um estende seu braço direito e apoia na dupla.

Após essa demonstração inicial, a pesquisadora sugere que todos os professores participem da demonstração. Como a sala era pequena optou-se em realizar no corredor, e todos aceitaram. Ao finalizar o repasse da dança *Der Müller*, PEE sugeriu repassar a outra coreografia anteriormente apresentada pela pesquisadora que seguia no mesmo estilo, chamada *Her Schmitt*, para análise dos professores se seria uma possibilidade para aplicar com os estudantes. E assim foi feito.

Ao retornar para a discussão na sala, ficou decidido que inicialmente seriam repassados para os estudantes essas duas coreografias, e posteriormente seria analisado quais outras seriam inseridas.

Com as duas primeiras danças selecionadas, a pesquisadora sugeriu disponibilizar os áudios e vídeos das coreografias no Drive para que todos tivessem acesso.

PR:/.../ Minha sugestão seria a gente começar por essas duas. E se não der, a gente só continua com essas duas? Acho que assim, se por acaso ficar alguma aula e a gente não conseguir, a gente dá preferência pra brincadeira, pra começar com ela... mas acho que vale a tentativa... Outra coisa que eu acho muito importante é essa questão, que eles comecem a se acertar como parceiro de dança, aceitar trocar o par....

A pesquisadora complementa:

Pesquisadora:/.../ A ideia é que no começo, a gente não evidencia que é um par, e sim incentive a troca de duplas entre eles... E em algum momento, talvez na aula de artes, a gente poderia levar um outro vídeo, não sei o que vocês acham...

PR:/.../ Era isso que eu iria perguntar. O que a gente poderia fazer na ação da aula de artes? O que vocês pensam?

Pesquisadora Eu imaginei que depois que eles já pegaram a coreografia, eles poderiam, tipo, apresentar talvez pra você na aula.

PR:/.../ Não, eu acho que assim, na primeira aula, pensando até ver com você, a gente pesquisar coisas que são da cultura alemã. o que é da cultura alemã e o que tem também aqui, que é assim, que a gente não sabe o que é da cultura alemã, pra eles poderem ter esse contato. E se realmente a gente não tem nada na nossa realidade que lembre, vamos pensar, no caso de não ter nada, eles já conhecerem algumas coisas, né? Então, a gente pode pensar nisso, trabalhar na aula de artes que é, né? Eu pensei, nesse momento, não pedir pra eles pesquisarem a cultura em sim. Por quê? Você viu que eles tem realidade diversas né? Então, eu penso em fazer essa aula, a gente monta, envia no grupo do WhatsApp as sugestões pra todo mundo saber o que tá sendo trabalhado, né? Então, a gente vai apresentar isso da cultura, esse vídeo... E aí a pesquisa, a gente poderia falar, uma das maiores festas alemãs, seria a Oktoberfest lá, então aí a gente pediria para eles fazerem uma pesquisa. Então aí eles vão entrar, vão ver que tem vídeos, começar a ter esse contato, ver o que seria. Eles demoram para fazer a pesquisa, não tem jeito de ficar cobrando, e aí Só teria que saber o que pedir de volta pra eles.

A professora de Educação Especial sugere:

PEE:/.../ E se a gente pedir para eles elaborarem cartazes na aula? Tipo, vocês trazem algumas coisas e a gente produz. E a gente leva umas coisas impressas. Porque eu já fiz isso com outro professor, a gente fazia isso, a gente sabia que não ia voltar muita coisa. Por exemplo, você vai pesquisar sobre a culinária alemã, você sobre o tipo de festa, podia dividir assim, né? Você, os trajés alguma coisa assim. É, nem precisa ser muito.

Na sequência a pesquisadora faz um breve relato dos elementos que foram citados, afirmando que teria material disponível na internet para eles pesquisarem, e questiona como seria na prática. A professora regente da classe comum sugere:

PR:/.../ A gente joga pra eles, deixa uma semana assim que eles precisarem. É isso aí. Só que aí vai voltar pouquíssimas coisas. E aí então a gente traz o material pra fazer as produções. Então a gente pede assim: façam uma pesquisa, e aí, eu vou dizer que vai valer nota, porque eu sempre dou um ponto, uma nota mesmo pra quem faz alguma coisa da pesquisa, que a gente vai estudar melhor algumas das características da cultura alemã. E aí, depois, aí eu vou falar, porque a gente vai fazer trabalho com todo mundo em sala de aula.

PR:/.../ Após essa primeira aula, eu acho que a gente continuaria ainda falando da cultura. Vamos supor, na primeira aula a gente pinta a bandeira. Porque eles têm que ter uma coisa assim para materializar. Então a gente apresenta e aí a gente entrega uma bandeira pra cada um e a gente vai perguntar quais cores da Alemanha. Ah, tem um porquê de cada cor? Eu sei que na Alemanha e no Brasil a gente tem. Porque eles gostam de saber essas coisas assim. Ah, o porquê que é isso? Então aí, na próxima, vamos falar da flor, que é uma coisa que é bem usada, né? Aí você conta a lenda, que eu te mostro, e você pode tentar desenhar, tem ótimos desenhos que eu já ensinava. Conta o nome da flor mesmo, né? Eles gostam disso, então a gente tem que explorar. um pouco essa parte, se achar que é legal fazer com tinta depois,

Nesse momento PEF pergunta para a pesquisadora se ela estará em todas as aulas aplicadas, e ela afirma que sim, a PR faz um comentário:

PR:/.../ Acho importante, porque assim, eles gostam de ouvir você falando porque eles já percebem que não é o mesmo sotaque que nós, não é o mesmo professor que está ali todos os dias.

A partir disso foi organizado o cronograma com a sequência das aulas da implementação do processo. Ficou decidido que a próxima aula seria na disciplina de artes, aplicado pela pesquisadora que iria levar objetos pessoais que caracterizam os elementos da DFA, também utilizando vídeos para demonstrar. E que ao final da aula seria informado a turma sobre o trabalho de pesquisa que seria aplicado posteriormente.

Para a quarta aula, planejou-se o início das aulas práticas da DFA na disciplina de Educação Física. A sequência didática foi planejada com atenção à inclusão, visando tornar o processo de aprendizagem acessível e significativo para todos os estudantes. A repetição de figuras foi identificada como uma característica central da dança alemã e escolhida como uma estratégia para facilitar o aprendizado, especialmente para aqueles com pouca ou nenhuma experiência prévia

Além disso, foram sugeridas dinâmicas que alternassem momentos de dança coletiva e solos, permitindo que cada estudante explorasse o ritmo e os movimentos em seu próprio tempo.

Para PEF começar com danças em pares seria uma forma eficaz de introduzir os estudantes ao ritmo e à formação sem sobrecarregá-los: *“Iniciar com danças em pares simples pode ajudar na familiarização inicial dos alunos com a dinâmica da dança em grupo”*.

A equipe definiu que as aulas ocorreriam em um espaço amplo, adequado para a prática da dança em grupos. Esse local seria acessível e permitiria que os estudantes se movimentassem livremente, fator considerado essencial para que a experiência fosse inclusiva. Como sugerido por PEF

PEF:/.../ “um espaço com estrutura aberta facilita a formação em círculos ou linhas, comum nas danças alemãs, e permite que todos participem ativamente”

Além disso, o uso do espaço seria ajustado conforme o tipo de dança ensinado. Por exemplo, danças em círculo seriam empregadas para incentivar o senso de pertencimento, enquanto as danças em linha poderiam proporcionar uma experiência de sincronização e ritmo em grupo. A ideia é que os diferentes formatos

contribuam para o aprendizado e favoreçam a adaptação dos estudantes à variedade de movimentos.

Para a aplicação prática, a equipe decidiu intercalar aulas teóricas com sessões práticas, usando recursos visuais, como vídeos e imagens, para contextualizar os movimentos. Um exemplo dado por PR foi o uso de vídeos de danças tradicionais em festivais, como a *Oktoberfest*, para que os estudantes compreendam a conexão entre as danças e os eventos culturais.

PR:/.../ "Mostrar essas danças acontecendo ao vivo ajuda eles a entenderem que o movimento faz parte de uma tradição viva"

Além disso, o uso de trajes foi discutido como uma estratégia visual para engajar os estudantes e ilustrar a importância dos adereços e vestimentas na dança.

Para o ensino dos passos, os professores concordaram em adotar uma abordagem progressiva, que respeite o ritmo de cada aluno. Foi decidido que os passos mais complexos seriam ensinados de forma gradual, conforme os estudantes fossem ganhando confiança nas aulas iniciais. PEF ressaltou:

PEF:/.../ Os passos e formações em dupla podem ser complexos no começo, mas se começarmos com movimentos básicos e repetitivos, eles vão se sentir mais à vontade e seguros.

A inclusão de estudantes com deficiência foi uma prioridade discutida durante a reunião. A equipe concordou que as danças deveriam ser adaptadas conforme necessário para garantir a participação de todos os estudantes. PEF sugeriu o uso de movimentos de menor complexidade e pausas para que todos pudessem acompanhar. *"Se precisarmos adaptar os passos, podemos fazer isso, e podemos ajustar o ritmo para que todos consigam acompanhar no seu tempo"*.

O planejamento também incluiu estratégias de avaliação contínua para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Os professores pretendem observar a adaptação dos estudantes aos movimentos, seu engajamento com o grupo e sua capacidade de seguir o ritmo das danças. PEF sugeriu que os registros das aulas incluíssem anotações sobre o progresso individual e coletivo, comentando que "documentar o avanço deles vai nos ajudar a ajustar as aulas futuras, garantindo que ninguém fique para trás"

Por fim, a equipe estabeleceu que o planejamento seria revisado regularmente, com encontros periódicos para discutir os resultados e adaptar as atividades conforme as necessidades dos alunos. O grupo expressou seu compromisso em criar um ambiente inclusivo e colaborativo, em que o aprendizado

fosse acessível e todos os estudantes pudessem vivenciar a cultura alemã de forma enriquecedora.

Pesquisadora:/.../ esse trabalho colaborativo é essencial para que possamos oferecer uma experiência de aprendizagem completa para os estudantes.

Ao final da reunião, ficou estabelecido que as próximas etapas envolveriam a seleção de vídeos para auxiliar na demonstração dos passos e a elaboração de materiais complementares. Esses recursos visariam fortalecer o aprendizado e oferecer suporte visual e auditivo para os alunos, otimizando o tempo das aulas e promovendo uma experiência imersiva.

Em resumo, a segunda reunião representou um marco no planejamento das aulas de DFA, combinando um enfoque cultural com uma metodologia inclusiva e colaborativa. O compromisso dos professores em adaptar as atividades às necessidades dos alunos reflete um cuidado pedagógico que visa promover uma aprendizagem significativa, em que a DFA é vista não apenas como uma prática corporal, mas como uma forma de expressão cultural e social.

O quadro 9 apresenta uma sistematização detalhada das aulas 3, 4, 5, 6 e 7 que compõem o processo, abrangendo a disciplina correspondente, os objetivos a serem realizados, os materiais pedagógicos usados, a descrição do desenvolvimento das atividades e dos critérios e instrumentos de avaliação.

Quadro 9 – Planejamento das aulas 3, 4, 5, 6 e 7 do processo

	Disciplina	Objetivo da aula	Materiais utilizados	Desenvolvimento	Avaliação
3	Artes	Apresentar as características da DFA	Televisão, vídeos, objetivos pessoais da pesquisadora.	A aula iniciou com a apresentação dos elementos que caracterizam a dança folclórica alemã, incluindo a história da flor de <i>edelweiss</i> , símbolo da cultura. Será apresentado trajes típicos, explicando as diferenças entre os modelos femininos e masculinos. Também são mostrados vídeos sobre a Oktoberfest, destacando sua relação com a dança.	A avaliação dessa aula foi realizada de forma qualitativa, considerando a participação dos alunos nas discussões e atividades propostas.
4	Educação Física	Proporcionar aos alunos o primeiro contato com a dança alemã <i>Her Schmitt</i> promovendo o desenvolvimento do ritmo e expressão corporal, ao mesmo tempo em que se explora aspectos culturais da DFA.	Caixa de som, aparelho de celular, microfone.	A aula iniciou com uma breve introdução sobre a dança <i>Der Müller</i> , explicando suas origens e o contexto cultural da Alemanha. O professor realizou uma conexão com a aula anterior de Artes. Em seguida, foi realizada uma explicação básica dos passos e movimentos característicos da dança, com foco na coordenação motora e ritmo. A pesquisadora demonstrou os passos, e os alunos irão praticá-los em pares ou pequenos grupos, garantindo que todos consigam acompanhar o ritmo e a sequência dos movimentos.	Durante a atividade, foram feitas correções e ajustes, se necessário, para aprimorar a execução. A aula foi concluída com uma apresentação em grupo, onde os alunos poderão demonstrar o que aprenderam, destacando a importância do trabalho em equipe e da expressão corporal na dança.
5	Educação Física	Ensinar aos alunos a coreografia <i>Der Müller</i> , desenvolvendo habilidades de memorização, coordenação motora e expressão corporal.	Caixa de som, aparelho de celular, microfone.	A aula começou com uma breve explicação sobre a coreografia <i>Her Schmitt</i> , contextualizando seus aspectos culturais e históricos dentro da tradição da dança alemã. O professor e a pesquisadora demonstraram os primeiros passos e movimentos da coreografia, dividindo-os em seções para facilitar a aprendizagem. Os alunos praticaram essas seções individualmente e em duplas, com foco na memorização dos movimentos e na coordenação.	Durante a aula, o professor realizou correções e ajustes, enfatizando a importância da postura, ritmo e expressão corporal. A aula foi finalizada com a execução da coreografia completa em grupo, promovendo a integração e colaboração entre os alunos, reforçando o aprendizado e a execução precisa dos movimentos.
6	Artes	Desenvolver a compreensão dos estudantes sobre as principais características da dos elementos que compõem a DFA	Imagens impressas, cartolina, canetas coloridas, tesoura e lápis de cor.	Os alunos foram divididos em cinco grupos, e cada um ficará responsável por pesquisar e criar um cartaz sobre uma característica da cultura alemã: traje, culinária, arquitetura, flor <i>edelweiss</i> e a festa <i>Oktoberfest</i> . Eles utilizaram imagens previamente impressas pela professora. Após a criação, os grupos apresentarão seu trabalho para a turma, compartilhando o conteúdo aprendido	A avaliação foi baseada na criatividade do cartaz e clareza na apresentação. A professora observou a participação de cada aluno, o trabalho em equipe e como os grupos relacionaram sua característica com a dança folclórica.
7	Educação Física	Reforçar e aprimorar as coreografias <i>Der Müller</i> e <i>Her Schmitt</i> , promovendo a melhoria do ritmo e trabalho em equipe.	Caixa de som, aparelho de celular, microfone	Os alunos revisam e aprimoram as coreografias <i>Der Müller</i> e <i>Her Schmitt</i> , focando no ritmo, coordenação e sincronia em grupo. O professor realizou correções durante a prática, destacando a postura e a fluidez dos movimentos. Ao final, os alunos apresentam as coreografias em grupo.	A avaliação considera a participação, a capacidade de seguir o ritmo, a postura e a colaboração em grupo. A apresentação final foi avaliada pela precisão dos movimentos e pela interação entre os alunos.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

4.2.3 Terceiro encontro de planejamento com os professores

A terceira reunião ocorreu em uma sala de estudos do PPGEs, e teve duração de cerca de duas horas. Inicialmente foi apresentado pela pesquisadora trechos previamente selecionados das aulas em que foram aplicados a dança, para avaliar as aulas aplicadas até o momento. Foi discutido os avanços quanto os desafios específicos encontrados ao longo do processo de ensino. Esses desafios foram identificados principalmente na área de coordenação motora, engajamento e controle emocional dos estudantes.

A seguir, é destacado as principais discussões e intervenções dos educadores, transcritas com falas exatas dos participantes, para ilustrar o processo colaborativo e as estratégias pedagógicas adotadas.

Foi notado que a mudança das aulas que tinham o conteúdo de dança para outro dia e local causou inicialmente uma resistência entre os alunos. PEF compartilhou seu receio:

PEF:/.../ "A gente trocou então a aula de terça da quadra pra segunda, que é o dia que o E1 vem... E o que tava acontecendo é que como o outro professor que também utiliza a quadra uma vez por semana, eles estavam apresentando uma resistência, tipo, "a outra turma está jogando bola e nós não"

Essa mudança trouxe tanto desafios quanto uma nova perspectiva sobre o espaço e os recursos disponíveis para o ensino da dança, especialmente em termos de manter o engajamento dos alunos em um ambiente novo.

A questão da lateralidade foi amplamente discutida, sendo uma das maiores dificuldades dos alunos em realizar os movimentos coreografados. PEF observou que *"a dificuldade de fazer o andado do outro lado direito e esquerdo"* era constante, o que impactava a precisão dos passos.

Em resposta, os educadores sugeriram práticas repetitivas e o uso de analogias para ajudar os alunos a compreenderem a orientação correta. PEF propôs uma abordagem prática para reforçar a lateralidade:

PEF:/.../ "Vamos abrir a torneira, a gente abre pro sentido horário para a gente tomar. Porque se a gente ficasse só no horário, eu ia ter um tempo maior... Eu tinha a impressão que eles iam ter dificuldade no direito/esquerda."

Essa estratégia buscava associar movimentos cotidianos com os passos da dança, facilitando a compreensão e a execução dos movimentos por parte dos alunos.

As dificuldades emocionais e comportamentais dos alunos também foram foco da reunião. Em particular, PEE mencionou a situação da E5, que apresentava sinais de depressão: *“Ela tava comigo, aquela mais alta... nós descobrimos perguntando que ela tá com depressão.”* Para integrar a aluna nas atividades, houve uma tentativa de troca de pares e um acompanhamento mais próximo para que ela se sentisse incluída, com o professor oferecendo suporte individualizado ao longo das atividades.

Outro aluno, E1, demonstrou ansiedade e uma maior dependência emocional do grupo, o que também foi comentado por PEE: *“O E1 vai muito na dos outros, e também eu acho que é uma forma de se aceitar e ser incluso no grupo, né?”* Essas observações foram fundamentais para que os educadores ajustassem suas abordagens, levando em conta as necessidades individuais dos alunos, e estabelecessem uma estratégia de acompanhamento contínuo.

Outro ponto abordado foi o comportamento e as dificuldades emocionais de alguns alunos, que incluem ansiedade e resistência à participação. Para gerenciar esses aspectos, foram introduzidas técnicas de controle de comportamento, como o uso de “fichas” de comportamento e o sinal de “fechar a mão” para sinalizar a necessidade de silêncio. Essas estratégias visam incentivar a autorregulação e facilitar um ambiente mais focado e produtivo para todos.

Para manter o foco dos alunos e melhorar a disciplina nas atividades, foram discutidas técnicas específicas. PEF destacou o uso das “fichinhas de comportamento” e da técnica de “fechar a mão” como ferramentas visuais e simbólicas para ensinar autocontrole e promover atenção: *“Eu percebi que três fichas... Eu boto três bandonas, três e quatro, até... Eu tenho nove, né, pra brincar um pouco. Daí eu sempre falo, agora tá uma fichona, fichinha...”* A ideia era que os estudantes pudessem entender e responder melhor às expectativas de comportamento, criando um ambiente mais favorável ao aprendizado e à cooperação.

Na discussão sobre o andamento das coreografias, os educadores comentaram sobre a necessidade de ajustar o ritmo e de trabalhar a postura dos alunos durante as danças. PEF enfatizou:

PEF:/.../ A gente não tá cobrando nem a postura... eu acho que ele pode entrar com isso também... a gente precisa cobrar alguma coisa, dar uma limpada...

Esse ponto foi ampliado com a ideia de fazer ensaios preliminares em sala, em que os alunos estariam mais concentrados antes de praticar na quadra, o que garantiria uma maior retenção dos movimentos e a melhoria nas apresentações.

PR também mencionou a importância de incentivar a autonomia e a cooperação, destacando a formação de grupos em que cada aluno pudesse contribuir com uma tarefa específica:

PR:/.../ Esse grupo aqui, o E1... ele fez os desenhos, mas não sei se você já gostou do desenho dele... foi muito legal ver todos eles dividindo as tarefas".

Essa estrutura incentivava os alunos a colaborarem de forma mais ativa e a desenvolverem um senso de responsabilidade pelas tarefas atribuídas.

Durante a reunião, os professores puderam compartilhar experiências e sugerir abordagens pedagógicas, que foram discutidas e ajustadas em conjunto. A contribuição colaborativa foi essencial para moldar o planejamento, pois cada professor trouxe *insights* que enriqueceram a perspectiva sobre o ensino inclusivo e a valorização cultural. PEF apontou, por exemplo, a importância de adaptar a linguagem corporal e os ritmos para atender às capacidades dos alunos, o que foi bem recebido pelos demais participantes.

As discussões incluíram considerações sobre a integração das danças com outras disciplinas, como História e Geografia, a fim de aprofundar o entendimento dos alunos sobre as tradições alemãs e sua influência no Brasil. Essa perspectiva interdisciplinar favorece uma aprendizagem mais holística, pois permite que os estudantes compreendam a dança como expressão cultural vinculada a contextos históricos, geográficos e sociais.

Por fim, os relatos de fala dos participantes ilustraram a complexidade e a dedicação envolvidas no planejamento das aulas. As contribuições da pesquisadora e do PEF, que compartilharam suas vivências no ensino da dança, ofereceram um ponto de vista prático sobre os desafios e as possibilidades de aplicação desse conteúdo. A pesquisadora mencionou que *"integrar os conteúdos de forma lúdica facilita o engajamento dos estudantes"*, reforçando a importância de um ensino acessível e adaptável. Esse achado encontra respaldo em estudos recentes, como o de Proscêncio e Deliberato (2023), que evidenciam a dança como linguagem artística e lúdica com forte potencial para promover a participação de estudantes com deficiência em contextos escolares inclusivos, ao mesmo tempo em que favorece práticas pedagógicas culturalmente significativas.

A reunião finalizou com uma análise das estratégias aplicadas até o momento, levando em conta a diversidade das necessidades dos estudantes. Os educadores planejaram integrar mais elementos de controle emocional e comportamental ao

planejamento, reforçando o uso de analogias como recurso para simplificar a instrução dos passos e favorecer a compreensão de aspectos como coordenação e lateralidade. Essa prática refletiu o compromisso dos professores em desenvolver abordagens pedagógicas eficazes e inclusivas, como ressaltado por PEF: *“Eu acho que por conta disso ficou menos difícil isso do que direito/esquerdo... porque a gente repetiu várias vezes”*.

Resultados semelhantes são apontados por Rossi-Andrion e Van Munster (2021), ao demonstrarem que a adaptação de conteúdos de dança para crianças com deficiência física, por meio de estratégias graduais e contextualizadas, contribui para o engajamento e a participação ativa.

Durante a terceira reunião, essa perspectiva se materializou na definição de uma apresentação das coreografias aprendidas como ponto culminante do processo, seguida de ensaios e ajustes finais, incluindo prova de trajes com a participação da PEE, marcação dos locais com fitas e organização das duplas por cores. No dia do evento, os estudantes chegaram antecipadamente para se preparar, realizar o último repasse e se envolver integralmente na atividade, com a participação conjunta de PEF, PEE e da pesquisadora para assegurar que todos os papéis fossem preenchidos e que a experiência fosse inclusiva, organizada e culturalmente significativa.

Embora voltados especificamente para a Educação Física, os achados de Fiorini e Manzini (2016) ilustram que a inclusão escolar demanda mais do que adaptações pontuais de conteúdo, exigindo um planejamento comprometido com a valorização da diversidade e a adequação de estratégias e recursos às necessidades e potencialidades dos estudantes.

O quadro 10 apresenta a estrutura pedagógica das etapas seguintes do processo, detalhando a disciplina correspondente, os objetivos a serem alcançados, os materiais utilizados, o desenvolvimento das atividades e os critérios de avaliação previstos. Esta descrição tem como objetivo fornecer uma visão clara e integrada das ações planejadas para o avanço do processo, garantindo a continuidade do processo de ensino e aprendizagem de forma consistente e progressiva.

Quadro 10 – Planejamento das aulas 8, 9, 10 e 11 do processo

	Disciplina	Objetivo da aula	Materiais utilizados	Desenvolvimento	Avaliação
8	Educação Física	Reforçar a execução da coreografia <i>Der Müller</i> , com foco no acerto dos movimentos de giro, trabalhando a distinção entre horário de giro e anti-horário, e garantindo a sincronia entre os alunos durante esses movimentos.	Caixa de som, aparelho celular, microfone	O professor demonstrará a diferença entre os giros no sentido horário e anti-horário, explicando claramente o momento em que cada um deve ser realizado. Os alunos ensaiam os giros isoladamente, repetindo várias vezes para consolidar a compreensão do movimento correto. Em seguida, os alunos irão ensaiar uma coreografia completa, com o foco nos giros, ajustando a sincronia e corrigindo os erros à medida que surgirem.	A avaliação será realizada com base na habilidade dos alunos em os giros corretamente, distinguindo os movimentos no sentido horário e anti-horário durante a coreografia <i>Der Müller</i> . O professor observará a sincronia do grupo, avaliando se todos os alunos conseguem executar os giros de forma precisa e coordenada.
9	Música	Refinar a execução das coreografias <i>Her Schmitt</i> e <i>Der Müller</i> , com foco na melhoria da sincronia entre os estudantes e na precisão dos movimentos	Caixa de som, aparelho celular.	Nessa aula a pesquisadora irá aplicar, devido ao fato de o PM ter desistido da pesquisa. Será revisado passos das duas coreografias A proximidade entre os alunos no espaço limitado facilitará a observação e a correção de erros, permitindo maior integração e harmonia durante o ensaio.	A avaliação será focada na precisão dos passos, ritmo e sincronia entre as aulas. A participação ativa e o envolvimento dos alunos também serão critérios importantes para a avaliação.
10	Artes	Aprimorar as coreografias <i>Der Müller</i> e <i>Her Schmitt</i> , focando na interpretação dos movimentos, no ritmo e na coordenação	Caixa de som, aparelho de celular, microfone e fitas coloridas.	A aula começará com a revisão das coreografias <i>Der Müller</i> e <i>Her Schmitt</i> , destacando a expressão e a interpretação dos movimentos. Os alunos praticam as coreografias em grupos, focando no aprimoramento da coordenação e do ritmo. O professor observa e faz correções durante a prática.	A avaliação é contínua, observando a participação, a precisão dos movimentos e a expressão artística durante a aula. Também é considerado a colaboração e o envolvimento criativo dos alunos com a dança.
11	Educação Física	Ensaia e ajustar os detalhes para a realização da apresentação	Caixa de som, aparelho de celular, microfone, fitas coloridas.	A aula tarefa com a organização da quadra, delimitando as áreas para cada grupo e par, de acordo com a coreografia. O professor definirá os pares e grupos de alunos e os posicionará no palco (quadra), garantindo que cada um tenha o espaço adequado para a realização dos movimentos. Os alunos ensaiarão a coreografia <i>Her Schmitt</i> e <i>Der Müller</i> em seus respectivos locais, com atenção especial à sincronia e à execução correta dos movimentos, já pensando na disposição final para a apresentação.	A avaliação será baseada na sincronia entre os alunos, na execução correta dos movimentos e na capacidade de se adaptar ao espaço designado. O professor observará a postura, a expressividade dos alunos e como cada grupo se comunica com o restante da turma, buscando a harmonia nas apresentações.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

A experiência do planejamento do processo de ensino, evidencia que, para que o ensino seja colaborativo, é imprescindível que o planejamento também o seja com objetivos comuns, integração de perspectivas disciplinares e corresponsabilidade pelas decisões. Nos três encontros, observou-se convergência entre as áreas (Geografia, Artes, Educação Física, Música e Educação Especial), alinhando conteúdos culturais da DFA a estratégias corporais progressivas, recursos compartilhados (vídeos/áudios/objetos), adaptações e avaliação contínua.

Esse percurso dialoga diretamente com as condições para a colaboração sistematizadas por Friend e Cook (1990): (1) objetivo de equivalência entre participantes, reconhecendo e valorizando a contribuição de cada profissional; (2) participação efetiva de todos, em planejamento, tomada de decisão e execução; (3) compartilhamento de responsabilidades, com decisões construídas coletivamente; e (4) compartilhamento de recursos e voluntarismo, evidenciado pela mobilização de materiais, acervos e disponibilidade para além da rotina de cada disciplina.

De modo convergente, estudos têm mostrado que a colaboração docente e a organização de redes de suporte ampliam as oportunidades de participação e aprendizagem do público-alvo da educação especial, fortalecendo as adaptações pedagógicas no cotidiano (Vilaronga; Mendes, 2014; Mafezoni *et al.*, 2024). No âmbito da dança, a literatura recomenda superar usos episódicos ou meramente festivos, consolidando-a como conteúdo de currículo, histórica e socialmente significativo (Diniz; Darido, 2019; Alencar *et al.*, 2023).

Em síntese, o planejamento colaborativo constituiu, nesta etapa da pesquisa, um pilar para o ensino de DFA inclusivo, culturalmente fundamentado e metodologicamente consistente, assegurando o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

4.3 IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO DE DANÇA FOLCLÓRICA ALEMÃ

A implementação do processo ocorreu em 11 aulas interdisciplinares quando planejadas e aplicadas nas disciplinas de Geografia, Artes, Educação Física e Música. Cada encontro foi cuidadosamente registrado em registros de campo, contemplando as interações entre estudantes e professores, os recursos utilizados e os resultados observados. A pesquisadora esteve presente e atuou ativamente em todas as aulas, o que possibilitou o acompanhamento contínuo e a realização de ajustes conforme as demandas surgiam.

O Quadro 11 apresenta uma síntese das atividades desenvolvidas, indicando as disciplinas, os docentes envolvidos, os espaços utilizados e os conteúdos abordados.

Quadro 11 – Síntese das atividades do processo de ensino

Aula	Disciplina	Professores	Local	Conteúdo
1	Geografia	Professora regente da classe comum e pesquisadora	Sala de aula	Regiões do Brasil
2	Geografia	Professora regente da classe comum e pesquisadora	Sala de aula	Características da região Sul do Brasil, influência da cultura alemã
3	Artes	Professora regente da classe comum e pesquisadora	Sala de aula	Elementos característicos da DFA
4	Educação Física	Professor Educação Física e pesquisadora	Quadra coberta	<i>Oktoberfest</i> e coreografia da dança <i>Her Schmitt</i>
5	Educação Física	Professor Educação Física e pesquisadora	Quadra coberta	Coreografia <i>Der Muller</i>
6	Artes	Professora regente da classe comum, e pesquisadora	Sala de aula	Trabalho em grupo de pesquisa e apresentação sobre os elementos que compõem a dança alemã
7	Educação Física	Professor Educação Física e pesquisadora	Pátio	Coreografias <i>Der Müller</i> e <i>Her Schmitt</i>
8	Educação Física	Professor Educação Física e pesquisadora	Pátio	Coreografia <i>Der Müller</i>
9	Música	Professor de Música, regente e pesquisadora	Sala de aula	Coreografias <i>Der Müller</i> e <i>Her Schmitt</i>
10	Artes	Professora regente da classe comum, de	Quadra coberta	Coreografias <i>Der Müller</i> e <i>Her Schmitt</i>

		Educação Física e pesquisadora		
11	Educação Física	Professor de Educação Física, regente da classe comum e pesquisadora	Quadra coberta e saguão da escola	Coreografias <i>Der Müller</i> e <i>Her Schmitt</i>

Fonte: elaborado pela autora (2025)

O processo teve início em 08/05/2024, com uma aula de Geografia dedicada às regiões brasileiras. Durante essa introdução, os alunos foram apresentados às cinco regiões do país, destacando características gerais de cada uma. *"Os estudantes demonstraram entusiasmo ao identificar elementos culturais relacionados às regiões que já haviam visitado ou sobre as quais ouviram histórias familiares"* (Trecho retirado dos registros de campo do dia 08/05/2024). Esse momento foi fundamental para despertar o interesse inicial e contextualizar a continuidade do trabalho.

No segundo encontro, em 16/05/2024, ainda na disciplina de Geografia, os alunos exploraram especificamente a Região Sul do Brasil, com destaque para a influência da imigração alemã. Utilizando uma imagem de um grupo de dança folclórica alemã, presente no livro didático.

A figura 4 demonstra uma fotografia encontrada no livro didático da disciplina.

Figura 4 – Fotografia retirada do livro didático utilizado pela turma participante da pesquisa



Fonte: Livro didático de Geografia. Martinez e Garcia (2021, p. 112)

No momento em que a imagem foi apresentada, PR solicitou que a pesquisadora relatasse um pouco de como ocorre a *Oktoberfest* nos estados do sul do

Brasil A pesquisadora aproveitou para compartilhar sua experiência como dançarina e professora dessa modalidade. *"Ao verem a foto no livro, os alunos começaram a fazer perguntas sobre os trajes e os movimentos, demonstrando curiosidade. Esse interesse foi essencial para criar um vínculo com o conteúdo"* (Trecho retirado dos registros de campo do dia 16/05/2024).

A terceira aula, realizada em 24/05/2024, a pesquisadora introduziu elementos visuais e simbólicos da DFA na disciplina de Artes. Objetos como a bandeira da Alemanha, uma tiara florida e um modelo de casa enxaimel foram apresentados aos alunos, seguidos pela exibição de vídeos sobre a dança. *"O contato direto com os objetos aumentou o engajamento dos estudantes, que se mostraram interessados em compreender os significados culturais de cada elemento"* (Trecho retirado dos registros de campo do dia 24/05/2024). Como atividade prática, os alunos desenharam a bandeira alemã em seus cadernos, fixando os conceitos por meio de uma abordagem visual

Figura 5 – Objetos pessoais da pesquisadora que caracterizam a DFA



Fonte: arquivo de registro da pesquisa (2025)

Na primeira aula prática de dança e quarta aula do processo, em 27/05/2024, os alunos tiveram contato com a coreografia *Her Schmitt*, realizada na quadra durante a aula de Educação Física. *"A música animada e o ambiente descontraído ajudaram os estudantes a se soltarem. Apesar de um início tímido, logo todos estavam rindo e participando ativamente"* (Trecho retirado dos registros de campo do dia 27/05/2024).

A quinta aula, em 03/06/2024, trouxe a coreografia *Der Müller*. Os desafios foram maiores, especialmente em relação à coordenação dos passos e à lateralidade, mas o esforço coletivo foi evidente. *"A dificuldade em diferenciar direita e esquerda foi superada com paciência e repetição. Um dos alunos comentou: 'Estou começando a*

pegar o jeito!’, demonstrando progresso e confiança” (Trecho retirado dos registros de campo do dia 03/06/2024).

Houve participação entusiasmada dos estudantes, apesar de algumas dificuldades em distinguir os lados direito e esquerdo. No contexto do ensino de conceitos espaciais, como esquerda e direita, para estudantes com transtorno do espectro autista, Carvalho e Elias (2018) evidenciam a importância de métodos de ensino específicos e adaptados. Segundo os autores, a instrução clara e o uso de estratégias visuais e práticas são fundamentais para auxiliar esses estudantes na compreensão e aplicação de relações espaciais. O estudo revela que a abordagem pedagógica deve ser estruturada de maneira a permitir uma compreensão gradual e contextualizada desses conceitos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

A utilização de atividades práticas, como as que foram implementadas no presente processo de ensino colaborativo de DFA, pode ser eficaz, pois facilita a assimilação de noções espaciais por meio de movimentos físicos e representações visuais. Esse enfoque não apenas reforça a aprendizagem de habilidades espaciais, mas também promove a inclusão ao adaptar o currículo às necessidades específicas dos estudantes.

Na aula seguinte, em 07/06/2024, os alunos realizaram pesquisas sobre aspectos da DFA em grupos, criando cartazes para apresentar à turma.

"O envolvimento coletivo foi marcante, com os grupos se ajudando mutuamente para elaborar e explicar os materiais. Um dos cartazes chamou a atenção pela riqueza de detalhes sobre os trajes típicos" (Trecho retirado dos registros de campo do dia 07/06/2024).

Os ensaios começaram a ser integrados a partir da aula no pátio, em 10/06/2024, onde as coreografias foram praticadas juntas. *"O espaço amplo permitiu maior liberdade de movimento, e a energia dos alunos contagiou a equipe docente"* (Trecho retirado dos registros de campo do dia 10/06/2024). Nos encontros seguintes, em 17/06/2024 e 19/06/2024, os ensaios focaram na organização das posições e na finalização dos detalhes coreográficos. *"A escolha das duplas foi um momento de interação importante, promovendo colaboração e fortalecimento dos laços entre os estudantes"* (Trecho retirado dos registros de campo do dia 17/06/2024).

Por fim, nas últimas aulas, realizadas em 21/06/2024 e 24/06/2024, os ajustes finais foram realizados na quadra.

"A dedicação dos alunos era visível, com cada um buscando melhorar sua performance. Muitos demonstraram orgulho ao perceberem seu progresso ao longo do processo" (Trecho retirado dos registros de campo do dia 21/06/2024).

A preparação para a apresentação final foi um dos momentos mais significativos do processo de ensino da DFA. Durante as etapas finais, houve uma atenção especial aos detalhes que iriam compor a apresentação, desde a escolha das duplas até o envio dos convites para engajar a comunidade escolar e familiar.

A escolha das duplas foi realizada durante a aula do dia 17/06/2024, no pátio da escola. Após uma breve explicação sobre a importância da sincronia nos movimentos e o apoio mútuo durante a dança, a turma foi orientada a formar pares.

"Foi interessante observar como alguns alunos escolheram amigos próximos, enquanto outros, mais tímidos, preferiram aguardar para serem escolhidos. Houve momentos de diálogo e incentivo, o que fortaleceu a colaboração e o respeito entre os participantes" (Trecho retirado dos registros de campo do dia 17/06/2024).

A pesquisadora mediou os ajustes nas duplas, garantindo que todos estivessem confortáveis e motivados para o trabalho conjunto.

Uma vez definidas as duplas, a equipe docente e os alunos se dedicaram à elaboração dos convites para a apresentação, planejada como um evento cultural de integração. O convite foi elaborado pela pesquisadora com as ideias e dicas dos professores participantes da pesquisa por meio do grupo de *WhatsApp*. A imagem do convite incluiu desenhos temáticos da dança folclórica alemã, como trajes típicos, conforme a figura 6.

. Figura 6 – Convite divulgado na escola para a apresentação



Fonte: elaborado pela autora e participantes da pesquisa (2024)

Além disso, a turma também decidiu ampliar o público convidando os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que frequentavam a escola no período noturno. Essa iniciativa foi proposta pelos professores como uma forma de integrar diferentes grupos escolares. *"Quando o PEF comunicou aos alunos que a EJA poderia assistir, muitos se empolgaram e disseram: 'Eles vão gostar, é diferente de tudo que já viram aqui!'"* (Trecho retirado dos registros de campo do dia 21/06/2024).

No dia da apresentação, os alunos participaram de um último ensaio geral. Esse momento foi utilizado para ajustes finais nas coreografias, teste de equipamentos e organização do espaço.

"Enquanto ajustávamos os passos, percebia-se uma mistura de ansiedade e empolgação nos estudantes. Um deles comentou: 'Parece que agora é sério, todo mundo vai ver!'" (Trecho retirado dos registros de campo do dia 24/06/2024).

O evento foi realizado na quadra da escola, que foi decorada com elementos temáticos (Figura 7) incluindo bandeiras da Alemanha e fitas coloridas. Os familiares, professores e alunos da EJA formaram o público, e a apresentação final foi recebida com entusiasmo.

"O momento em que as duplas se alinharam e iniciaram a dança foi emocionante. Muitos pais registraram com fotos e vídeos, enquanto os colegas da EJA prestigiavam" (Trecho retirado dos registros de campo do dia 25/06/2024).

Figura 7 – Espaço de exibição dos materiais confeccionados na aula de artes pelos estudantes e objetos pessoais da pesquisadora



Fonte: arquivo de registro da pesquisa (2024)

Essa preparação para a apresentação final não apenas consolidou os aprendizados adquiridos ao longo do processo, mas também promoveu a valorização da cultura alemã e o fortalecimento de vínculos entre os diferentes atores da comunidade escolar. A participação dos familiares e da EJA reforçou o sentido de pertencimento e celebração coletiva, ampliando o impacto do projeto para além da sala de aula.

Figura 8 - Fotografia da apresentação dos estudantes para a comunidade escolar



Fonte: arquivo de registro da pesquisa (2024)

Figura 9 – Fotografia da apresentação dos estudantes para a comunidade escolar



Fonte: arquivo de registro da pesquisa (2024)

Após a apresentação das duas coreografias ensaiadas ao longo do processo, um momento especial foi reservado para integrar ainda mais os estudantes e a plateia que os prestigiava. A pesquisadora, assumindo o papel de mediadora, convidou todos os presentes a se juntarem na quadra para uma dinâmica de dança ao vivo. O convite foi feito com entusiasmo e gerou uma resposta imediata do público, composto por pais, familiares, colegas e professores.

“Ao chamar a plateia, notei sorrisos tímidos e uma certa hesitação inicial, mas logo muitos começaram a se levantar, incentivados pelos estudantes que, animados, puxavam seus pais pela mão” (Trecho retirado dos registros de campo do dia 25/06/2024).

Para tornar o momento acessível e descontraído, a pesquisadora escolheu ensinar uma dança folclórica com figuras simples e música animada, com passos básicos que permitissem a participação de pessoas de todas as idades.

Com o auxílio de um microfone e uma caixa de som, juntamente com o PEF demonstrou os movimentos lentamente, explicando cada etapa com clareza. Os estudantes, que já estavam familiarizados com o processo, atuaram como facilitadores, ajudando seus familiares a aprenderem os passos.

“Foi emocionante observar como as crianças assumiram o papel de professores, mostrando paciência e incentivando os mais tímidos a participarem” (Trecho retirado dos registros de campo do dia 25/06/2024).

A música começou a tocar e, gradualmente, a quadra se encheu de pessoas dançando juntas. O momento proporcionou uma interação rica entre diferentes gerações e membros da comunidade escolar. Professores se uniram aos alunos, e familiares, inicialmente tímidos, logo se soltaram e começaram a sorrir e aplaudir.

“Um pai comentou: ‘Tenho familiares que moram no Paraná, a dança me fez lembrar deles. Foi muito especial!’” (Trecho retirado dos registros de campo do dia 25/06/2024).

O ambiente tornou-se celebração cultural, quebrando barreiras e promovendo uma experiência coletiva de aprendizado e diversão. Ao final da dinâmica, aplausos e risadas ecoaram pela quadra, e muitos pediram que o momento fosse registrado em fotos e vídeos. *“Um dos estudantes disse: ‘Foi a melhor parte, porque todo mundo dançou junto’”* (Trecho retirado dos registros de campo do dia 25/06/2024).

Essa dinâmica não apenas reforçou o objetivo do processo de valorizar a dança como expressão cultural, mas também destacou a importância do engajamento comunitário no processo educacional. A interação direta entre alunos, professores e familiares promoveu vínculos afetivos e evidenciou a força da educação como meio de conectar pessoas e culturas.

Figura 10 – Fotografia do momento da dança de integração dos estudantes com o público



Fonte: arquivo de registro da pesquisa (2024)

As 11 aulas que compuseram o processo de ensino da Dança Folclórica Alemã (DFA) evidenciaram a relevância de práticas pedagógicas interdisciplinares para a promoção de um aprendizado significativo. A integração entre disciplinas, mediada pela colaboração entre professores de áreas distintas, permitiu que os conteúdos fossem abordados de maneira contextualizada, reforçando a articulação entre teoria e prática.

O envolvimento ativo dos estudantes foi potencializado pela diversidade das atividades propostas, abrangendo aspectos culturais, motores e sociais. Essa abordagem dialoga com a perspectiva de Crestani, Jesus e Morales (2022), para quem a dança, quando integrada ao contexto escolar, constitui-se como prática corporal que favorece a interação coletiva, estimula a percepção do outro e amplia as oportunidades de participação, configurando-se como estratégia efetiva de inclusão.

Além disso, a participação de familiares e da comunidade escolar na apresentação final consolidou a importância de incluir diferentes atores no processo educativo, favorecendo a construção de um ambiente colaborativo e de valorização cultural. Essas estratégias pedagógicas demonstraram eficácia em promover não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências sociais e culturais, reforçando a relevância de processos que incentivam o engajamento coletivo e a prática interdisciplinar.

4.4 Avaliação

A avaliação do processo de ensino da DFA foi estruturada de modo a contemplar diferentes perspectivas, permitindo uma análise ampla sobre seus impactos, pontos fortes e aspectos a serem aprimorados. Para isso, foram considerados três eixos complementares: (a) a percepção dos professores participantes, obtida por meio de entrevistas semiestruturadas, que revelaram impressões sobre a efetividade pedagógica, a inclusão e a interdisciplinaridade; (b) a análise do nível de colaboração docente, observando as interações durante o planejamento, a execução e a tomada de decisões, com base em referenciais teóricos consolidados; e (c) a avaliação externa realizada por juízes especialistas, que ofereceram um olhar técnico e independente sobre a integração curricular, as estratégias didáticas e a condução do processo.

Essa abordagem triangulada permitiu não apenas verificar o alcance dos objetivos propostos, mas também identificar caminhos para o aprimoramento de futuras edições, fortalecendo a relevância do projeto como prática pedagógica inclusiva, culturalmente significativa e potencialmente replicável em outros contextos educacionais.

4.4.1 Avaliação do processo de ensino pelos professores

A avaliação do processo de ensino da DFA foi conduzida por meio de entrevistas com os três professores envolvidos: o professor de Educação Física, a professora de Educação Especial e a professora regente da classe comum (que atuou como docente de Artes). As respostas forneceram uma percepção abrangente sobre o impacto do processo, seus aspectos positivos e negativos, bem como sugestões para aprimoramentos em versões futuras.

De maneira geral, os três professores afirmaram que o processo atendeu ou superou suas expectativas. PEF destacou

PEF:/.../ "o processo atendeu às expectativas ao proporcionar uma experiência interdisciplinar e engajadora para os estudantes. As atividades práticas, como as coreografias, foram bem recebidas e tiveram impacto positivo no desenvolvimento motor e social dos alunos"

PEE reforçou a relevância do processo no contexto da inclusão, afirmando que

PEE:/.../ o processo conseguiu integrar alunos com e sem deficiência de forma harmoniosa, promovendo a participação e o engajamento de todos, independentemente das suas limitações.

Por sua vez, a PR enfatizou

PR:/.../ o processo superou minhas expectativas, pois conseguiu envolver os alunos em um aprendizado significativo, unindo diferentes áreas do conhecimento de forma prática e contextualizada.

Entre os aspectos positivos, PEF destacou a integração entre teoria e prática, mencionando que *"a interdisciplinaridade com outras áreas, como Artes e Geografia, ampliou o significado das aulas, contextualizando os movimentos dentro de um panorama cultural"*

PEE valorizou o papel da dança como ferramenta de inclusão, destacando que *"as atividades foram pensadas estrategicamente para atender às necessidades de cada aluno, permitindo que todos participassem"*. PR, por sua vez, enfatizou o engajamento dos estudantes e o uso de materiais culturais, apontando que *"os alunos demonstraram interesse não apenas pela prática da dança, mas também pela história e pelos elementos culturais apresentados"*

Entre os desafios e limitações, o PEF mencionou dificuldades logísticas e o tempo limitado para ensaios:

PEF:/.../ Houve dificuldades relacionadas à logística, como a limitação de horários disponíveis para os ensaios, especialmente próximos à apresentação final, por conta de que precisamos dividir a quadra com outros professores.

PEE observou que *"alguns alunos apresentaram dificuldades em assimilar os passos das coreografias, exigindo estratégias adicionais para garantir sua participação plena"*. Também destacou a necessidade de mais momentos de interação entre alunos com e sem deficiência durante os ensaios: *"Maior tempo de interação poderia ajudar no fortalecimento dos laços e no desenvolvimento da confiança mútua"*.

PR relatou sobre a dificuldade de alinhar os conteúdos ao ritmo de aprendizado de todos os alunos:

PR:/.../ A principal dificuldade foi alinhar os conteúdos de forma a atender o ritmo de aprendizado de todos, especialmente em um projeto que exigiu habilidades específicas, como coordenação motora e expressão artística.

Quanto às sugestões para aprimoramentos futuros, PEF recomendou a inclusão de danças de outras culturas e atividades complementares, como a criação de instrumentos típicos:

PEF:/.../ Seria interessante incorporar atividades complementares, como a utilização de instrumentos musicais típicos ou a simulação de eventos culturais relacionados às danças.

PEE sugeriu ampliar o foco na inclusão, com atividades que enfatizem o trabalho colaborativo: *"Poderíamos explorar atividades que estimulem ainda mais a cooperação entre os alunos, como dinâmicas que valorizem as contribuições individuais em um contexto coletivo"*.

PR propôs a utilização de oficinas criativas e o registro das atividades por meio de vídeos ou diários reflexivos:

PR:/.../ Atividades como a confecção de miniaturas de trajes típicos ou a elaboração de painéis culturais coletivos poderiam enriquecer o processo.

Em relação às mudanças nos procedimentos e materiais, o professor de Educação Física apontou a necessidade de organizar os ensaios finais em espaços maiores e flexibilizar os horários: *"Organizar os ensaios finais em espaços maiores desde o início e flexibilizar os horários permitiria maior participação de alunos e familiares"*. A professora de Educação Especial sugeriu a utilização de mais materiais adaptados, pois foi utilizado apenas a fita colorida para demarcar o chão da quadra. Utilizar outros marcadores visuais para facilitar a compreensão dos movimentos: *"Materiais adaptados podem facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência e melhorar a experiência geral de todos"*. PR reforçou a importância de mais encontros interdisciplinares e maior sinergia entre as disciplinas: *"Planejar mais encontros interdisciplinares permitiria que os alunos observassem melhor a aplicação conjunta dos conteúdos"*.

Quando questionados sobre a recomendação do processo, todos responderam afirmativamente. PEF afirmou que *"o processo é recomendável por sua capacidade de promover aprendizado significativo, integração entre disciplinas e engajamento dos alunos"*. PEE destacou que *"esse processo é um exemplo de como práticas culturais podem ser adaptadas para promover a inclusão e o aprendizado"*. PR concluiu que *"é*

uma proposta inovadora que amplia o horizonte cultural dos estudantes e incentiva práticas colaborativas entre professores”.

Por fim, todos elogiaram o processo colaborativo. PEF destacou que *"a troca de experiências entre os docentes permitiu uma abordagem mais completa e alinhada às necessidades dos estudantes"*. PEE afirmou que *"a colaboração entre os professores foi essencial para criar um ambiente inclusivo e acessível, onde todos puderam contribuir e aprender juntos"*. PR observou que *"essa abordagem colaborativa alinhou os objetivos pedagógicos de maneira integrada e enriqueceu tanto o aprendizado dos estudantes quanto a prática docente"*.

Essa avaliação reforça o impacto positivo do processo, destacando sua eficácia em promover um aprendizado interdisciplinar e inclusivo. Por meio das sugestões dos professores é possível destacar a importância do aprimoramento de futuras edições, indicando caminhos para expandir o alcance e os benefícios de projetos educacionais dessa natureza.

4.4.2 Avaliação do nível colaboração entre os professores

A avaliação do processo incluiu a apresentação e sistematização do processo de ensino, seguida de discussões em reunião. Além disso, foi utilizado um roteiro de avaliação para medir o nível de colaboração entre os professores durante o planejamento do processo de ensino.

Essa avaliação teve o propósito de identificar o grau de interação e cooperação entre os docentes, bem como a eficácia das estratégias colaborativas adotadas. Para medir a colaboração do planejamento e aplicação do processo de ensino utilizou-se três diferentes estágios sugeridos por Gately e Gately (2001), sendo eles: estágio inicial, estágio de comprometimento e estágio colaborativo. Baseado na ficha de avaliação do processo de formação sugerido por Mendes *et al.* (2014).

De acordo com os participantes da pesquisa, de forma geral o desenvolvimento do processo esteve em sua grande maioria do tempo no estágio colaborativo, pois a comunicação entre os docentes aconteceu para além das reuniões. Tínhamos contato pelo grupo de WhatsApp e corredores da escola que facilitaram a colaboração. Apenas em dois momentos citou-se o estágio de comprometimento, pois no momento da aplicação das aulas o professor que estava ministrando precisava tomar decisões de acordo com as necessidades dos estudantes, e nesse caso, teve que agir de acordo

com o que julgou melhor para aquele momento. E somente levando a situação para o grupo no próximo encontro.

Proscêncio (2021) argumenta que a formação colaborativa no ensino de dança permite a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades diversificadas dos estudantes, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. Este enfoque não só facilita a participação de estudantes com diferentes habilidades, mas também fomenta uma maior compreensão e aceitação da diversidade dentro da sala de aula.

O processo foi estruturado para inserir conteúdos culturais na rotina escolar de uma maneira colaborativa. A pesquisadora destacou que o objetivo principal era avaliar as contribuições do processo: *“O objetivo inicial [...] era desenvolver esse programa de ensino de uma forma colaborativa, junto com vocês.”*

Durante a reunião, PEE e PR ressaltaram a relevância da interdisciplinaridade, reconhecendo que, embora o processo não tenha atingido plenamente o nível de colaboração ideal, aproximou-se significativamente desse objetivo. PEF observou:

PEF:/.../ Ainda tivemos muita cooperação. Acho que deveríamos ter conversado mais sobre como seriam as aulas de dança para que os conteúdos de cada disciplina se integrassem mais.

Ele sugeriu que, se as aulas de geografia, educação física e artes tivessem sido planejadas mais integradamente, o processo poderia ter alcançado um nível mais profundo de interdisciplinaridade.

A professora PR acrescentou: *“A cooperação foi significativa, mas a interdisciplinaridade poderia ter sido melhor aproveitada.”*

A equipe refletiu sobre a importância de um planejamento de aula que considerasse as diferentes perspectivas e desafios de cada disciplina para um desenvolvimento mais unificado do conteúdo.

Houve discussão sobre os desafios da colaboração, especialmente relacionados à diferença entre colaboração e cooperação. PR mencionou: *“Embora tivéssemos a colaboração, sentimos falta de um nível maior, onde todos soubessem em tempo real como o conteúdo estava sendo ensinado.”*

PEF concordou, afirmando que a colaboração total não foi completamente alcançada: *“Acho que, apesar de termos planejado juntos, cada um acabou atuando mais na sua área específica.”*

Segundo Damiani (2008), a cooperação envolve a execução conjunta de tarefas, mas nem sempre contempla a definição coletiva de objetivos e a partilha efetiva

de decisões, podendo manter estruturas hierárquicas ou segmentadas. Já a colaboração pressupõe a negociação conjunta das metas, a liderança compartilhada, a confiança mútua e a corresponsabilidade na condução das ações.

Sob essa perspectiva, ainda que os docentes tenham identificado suas ações como cooperação, os elementos presentes no processo — como o planejamento conjunto, a integração de conteúdos e a busca por um objetivo comum — aproximam-se mais da concepção de colaboração descrita pela literatura.

Esse contraste entre a percepção dos participantes e o enquadramento teórico reforça a importância de compreender e explicitar essas diferenças conceituais durante o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. A clareza sobre tais conceitos pode favorecer a consolidação de uma cultura colaborativa mais consciente, na qual as ações sejam reconhecidas e aprimoradas a partir de critérios compartilhados.

Nesse sentido, Costa *et al.* (2023) apontam que a cooperação, embora valiosa, nem sempre implica em partilha constante de decisões e responsabilidades, podendo resultar em ações coordenadas, mas conduzidas de forma mais segmentada. Essa distinção se evidenciou no processo analisado, uma vez que, apesar do planejamento coletivo inicial, cada docente acabou concentrando-se prioritariamente em sua área específica.

A experiência descrita pelos docentes e pela pesquisadora evidencia elementos que dialogam com o que a literatura aponta sobre o coensino e as práticas colaborativas. Conforme discutido por autores que abordam o tema, o trabalho conjunto exige mais do que a divisão de tarefas: implica reconhecer a interdependência entre os envolvidos, valorizar as contribuições individuais e cultivar um ambiente de apoio mútuo para que a ação coletiva alcance seu potencial.

Nesse sentido, Costa *et al.* (2023) destacam que a colaboração efetiva requer abertura para a construção conjunta, flexibilidade para adaptações e compromisso compartilhado com os objetivos estabelecidos, aspectos que se manifestaram na disposição dos professores em ceder espaços, auxiliar com recursos e reorganizar horários para favorecer o andamento do processo. PEE detalhou:

PEE:/.../ “O professor João [nome fictício] cedeu o espaço da quadra para utilizarmos quando precisamos, e a professora Maria [nome fictício] também no auxiliou com as roupas para a apresentação”.

Ao final, PR e PEE refletiram sobre os desafios e conquistas do processo, considerando a experiência com os alunos. PR comentou:

PR:/.../ “Foi enriquecedor para os alunos, mesmo que ainda tenhamos explorado essa interdisciplinaridade de forma experimental.”

Ela também sugeriu que o processo poderia ser um modelo inicial para outras escolas.

A pesquisadora relatou sua própria experiência como enriquecedora, mencionando o carinho demonstrado pelos alunos no final do processo:

Pesquisadora:/.../ “No último dia, recebi mensagens carinhosas dos alunos, o que me mostrou o impacto positivo do processo.”

Ela também destacou o apoio dos professores e a dedicação deles fora do horário escolar, o que foi um fator importante para o sucesso do projeto.

Para formalizar o nível de colaboração, foi utilizado um modelo de avaliação com três estágios (inicial, comprometimento e colaborativo). Ao avaliar o planejamento e execução das aulas, o grupo classificou a colaboração em vários aspectos:

Conteúdo e forma de aplicação do processo: O grupo decidiu em conjunto o conteúdo de dança alemã, o que foi classificado como nível colaborativo.

Integração de disciplinas e metodologias: Identificaram que o processo foi mais cooperativo que colaborativo neste aspecto, com a participação concentrada em disciplinas específicas.

Planejamento e aplicação das atividades com foco nas necessidades dos alunos: Foi considerado colaborativo, visto que a turma adaptou as atividades considerando as diversas condições dos alunos, como mencionado por PEE

PEE:/.../ “Pensamos nas condições de cada estudante, garantindo que todos pudessem participar igualmente.”

Os participantes concluíram que o processo teve um impacto positivo nos alunos e que o comprometimento dos professores foi essencial para que a colaboração ocorresse. Contudo, sugeriram que, para futuras implementações, seria importante um planejamento mais integrado das atividades, maior foco na interdisciplinaridade e mais oportunidades de interação colaborativa antes das aulas.

A reunião final foi uma oportunidade de refletir sobre a experiência, identificando sucessos e áreas para melhorias, enquanto reforçou a importância da colaboração e o potencial do processo para enriquecer o aprendizado cultural dos alunos.

É relevante salientar que as interpretações e conclusões apresentadas neste tópico correspondem à percepção manifestada pelos professores durante o período de

implementação do processo de ensino analisado. Dessa forma, as evidências aqui discutidas refletem um recorte temporal específico, condicionado às circunstâncias e dinâmicas estabelecidas no contexto da pesquisa. Não é possível assegurar que o mesmo nível de colaboração e interdisciplinaridade observado se mantenha após a saída da pesquisadora, uma vez que fatores institucionais, alteração na composição docente e demandas pedagógicas futuras podem influenciar a continuidade dessas práticas.

Nesse sentido, conforme demonstram Vilaronga e Mendes (2014), o ensino colaborativo exige mais do que a vontade individual dos docentes: demanda articulação organizacional, formação continuada e condições institucionais que garantam sua sustentabilidade. Assim, esta análise deve ser compreendida como um retrato situado, que evidencia potenciais e fragilidades de um processo colaborativo em contexto delimitado, o qual requer esforços adicionais para consolidar-se de maneira duradoura.

4.4.3 Avaliação dos juízes sobre o processo de ensino de dança folclórica alemã

O processo de ensino de dança folclórica alemã foi avaliado por três especialistas nas áreas de Educação Física e Educação Especial, por meio do Protocolo de Avaliação do Processo de Ensino de Dança Folclórica Alemã (Apêndice F). Os avaliadores tiveram acesso a informações detalhadas sobre a proposta e a 25% das gravações das aulas, respondendo ao instrumento com as opções *concordo* e *não concordo*, sendo obrigatória a justificativa em caso de discordância.

Quadro 12 – Avaliação geral do processo de ensino pelos juízes

Dimensão	Concordo (%)	Não concordo (%)
Integração curricular	100%	0%
Estratégias didáticas	100%	0%
Condução docente	100%	0%
Participação discente	100%	0%
Participação do aluno com TEA	100%	0%
Recursos	33%	67%
Organização temporal	67%	33%
Cronograma	67%	33%

Fonte: elaborado pela autora (2025)

De forma geral, os juízes avaliaram o processo de ensino de maneira amplamente positiva, com concordância integral em seis das oito dimensões analisadas. As atividades foram reconhecidas como coerentes com os objetivos

pedagógicos, diversificadas e capazes de integrar diferentes áreas curriculares. A integração entre disciplinas foi considerada um ponto forte, especialmente nas aulas iniciais de Geografia (1 e 2), nas quais a abordagem da região Sul e da cultura alemã serviu como porta de entrada para o conteúdo. Da mesma forma, as aulas de Artes (3 e 6) e de Música (9) foram vistas como complementares e bem articuladas às aulas práticas de Educação Física (4, 5, 7, 8, 10 e 11).

No que se refere às estratégias didáticas, a sequência das atividades (do reconhecimento cultural ao ensaio e apresentação das coreografias) foi avaliada como consistente e progressiva, permitindo aos estudantes compreenderem tanto os aspectos simbólicos quanto técnicos da dança folclórica alemã. A condução docente foi destacada pela clareza e pelo incentivo à participação, aspecto confirmado pelo elevado nível de engajamento observado nas aulas práticas, inclusive do aluno com TEA, cuja presença e envolvimento foram unanimemente reconhecidos.

As principais observações críticas concentraram-se nos recursos, na organização temporal e no cronograma. Em relação aos recursos, dois juízes destacaram que, embora tenham sido criativos e diversificados (livros, objetos culturais, cartazes, vídeos, equipamentos de som), houve momentos em que a limitação de espaço físico e a qualidade do som comprometeram parcialmente a execução das atividades.

A organização temporal foi apontada como um aspecto a ser aprimorado, sobretudo porque a carga horária de algumas aulas (como os ensaios finais) mostrou-se insuficiente para ajustes mais detalhados. Por fim, quanto ao cronograma, registrou-se a necessidade de maior flexibilidade diante de interrupções do calendário escolar, sugerindo que atividades alternativas poderiam ter sido planejadas para garantir a continuidade do processo.

A avaliação externa dos juízes indica que o processo de ensino de dança folclórica alemã foi considerado adequado em seus aspectos pedagógicos e metodológicos, destacando-se pela integração interdisciplinar, pela clareza das estratégias e pelo envolvimento efetivo dos alunos. As recomendações concentram-se em ajustes de ordem organizacional e estrutural, sem comprometer a qualidade do trabalho desenvolvido. Assim, os resultados reforçam a pertinência do processo de ensino como experiência formativa inovadora, coerente com uma perspectiva colaborativa e universalista.

De forma geral, as avaliações internas e externas convergiram no reconhecimento do potencial formativo do processo de ensino da DFA, evidenciando

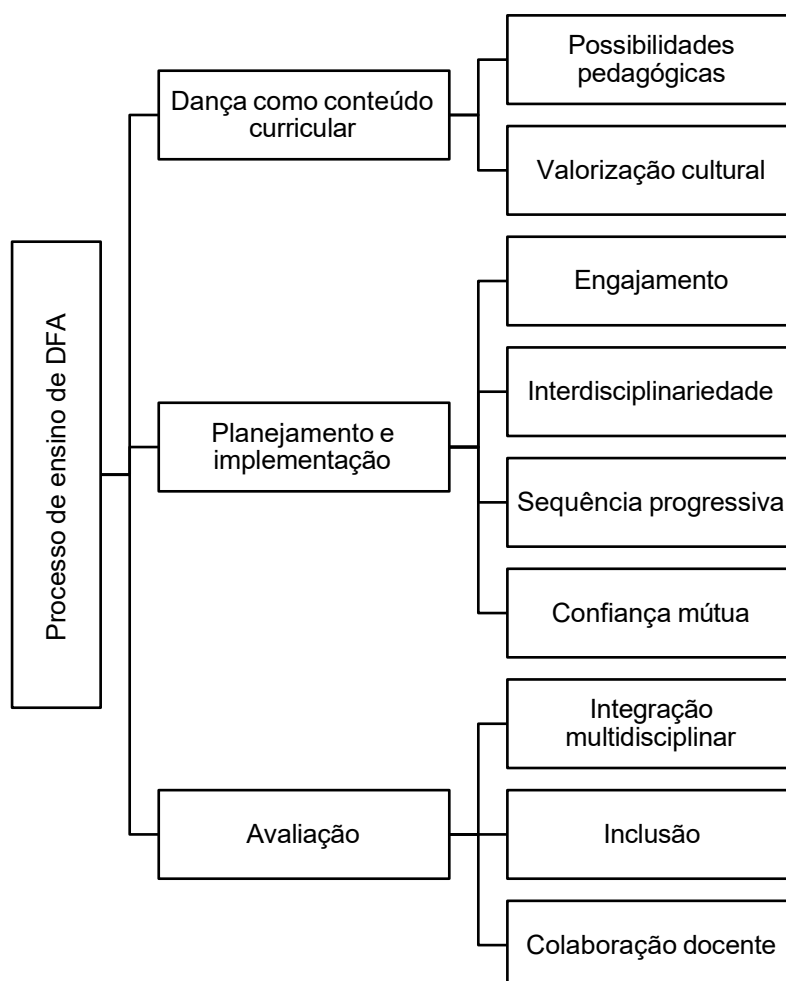
sua capacidade de integrar conteúdos curriculares, promover a colaboração docente e favorecer a participação de todos os estudantes. Os diferentes olhares (dos professores, da análise do nível de colaboração e dos juízes especialistas) ofereceram um retrato consistente dos resultados alcançados, assim como dos aspectos passíveis de aprimoramento. A partir desse conjunto de evidências, foi possível sistematizar os achados em eixos temáticos que sintetizam as principais dimensões pedagógicas, culturais e organizacionais do projeto, apresentados na seção seguinte.

4.5 Síntese temática do processo de ensino de dança folclórica alemã

O desenvolvimento e a implementação do processo de ensino de Dança Folclórica Alemã nesta pesquisa foram construídos a partir de uma abordagem colaborativa e interdisciplinar, articulando conteúdos culturais, estratégias pedagógicas inclusivas e integração entre diferentes áreas do conhecimento. Para sintetizar de forma visual os principais achados, elaborou-se um mapa temático que organiza os eixos centrais e os elementos-chave identificados ao longo da análise dos dados, possibilitando ao leitor compreender como as categorias emergiram e se relacionam no contexto da pesquisa.

O mapa temático apresentado na Figura 11 foi estruturado em três eixos principais, sendo ele: Dança como conteúdo curricular, Planejamento e implementação e Avaliação, os quais compõem o processo de ensino de DFA. Em cada eixo, destacam-se termos que sintetizam os resultados mais recorrentes e significativos, evidenciando as dimensões pedagógicas, culturais e organizacionais que sustentaram o trabalho.

Figura 11 – Mapa temático do processo de ensino da DFA



Fonte: elaborado pela autora (2025)

O primeiro tema, Dança como conteúdo curricular, reúne aspectos que evidenciam o potencial da DFA como componente formativo. Nesse sentido, a pesquisa apontou para as múltiplas possibilidades pedagógicas da dança, que se mostrou capaz de contribuir para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional dos estudantes, bem como de favorecer a integração de diferentes áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, destacou-se a valorização cultural, uma vez que o trabalho com a DFA possibilitou o resgate de tradições e a aproximação dos alunos com um patrimônio histórico de relevância social. Essa valorização não se deu apenas no plano informativo, mas também na vivência prática, que despertou engajamento e participação ativa dos estudantes, fortalecendo seu vínculo com o conteúdo.

O segundo tema, Planejamento e implementação, reflete o modo como o processo foi concebido e colocado em prática. A interdisciplinaridade foi um elemento

central, promovendo a articulação de conteúdos de Geografia, Artes, Música, e Educação Física, de forma que cada área contribuiu para a construção de um conhecimento integrado e contextualizado. Essa integração foi organizada segundo uma sequência progressiva, que partiu da apresentação de conteúdos teóricos e culturais, avançou para a aprendizagem de passos básicos e culminou na execução de coreografias completas. O percurso foi sustentado por uma relação de confiança mútua entre os docentes, caracterizada pela abertura ao diálogo, pelo respeito às diferentes perspectivas e pela disposição para ajustar estratégias conforme as necessidades surgiam. Além disso, observou-se uma integração multidisciplinar, que não apenas articulou conteúdos, mas também mobilizou as diferentes expertises dos professores, permitindo que cada área agregasse suas competências específicas ao processo.

O terceiro tema, Avaliação, contemplou dimensões voltadas à efetividade do processo e ao seu caráter inclusivo. A inclusão foi percebida como um resultado natural e espontâneo do processo, não configurando um objetivo isolado, mas emergindo da lógica de um planejamento fundamentado em uma abordagem universalista, no qual as adaptações, os ajustes metodológicos e as estratégias de ensino foram pensadas desde o início para contemplar todos os alunos. Nesse sentido, ao se buscar um ensino acessível e significativo para a turma como um todo, todos os estudantes foram beneficiados, incluindo aqueles com deficiência, o que reforça o potencial da DFA como prática educativa que favorece a participação plena e o sentimento de pertencimento coletivo. Complementarmente, a colaboração docente foi decisiva para a consolidação do trabalho, viabilizando decisões compartilhadas, trocas de saberes e construção coletiva das etapas de ensino.

A organização dessas categorias no mapa temático evidencia que o processo de ensino de DFA ultrapassou o âmbito da prática corporal, configurando-se como um projeto pedagógico amplo, fundamentado na valorização cultural, na integração entre áreas e na promoção de um ambiente inclusivo e colaborativo. Essa síntese final reforça a relevância do modelo aplicado como referência para futuras experiências educacionais que busquem articular cultura, interdisciplinaridade e inclusão de forma efetiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral desenvolver e analisar, o processo de ensino da dança folclórica alemã sob a perspectiva colaborativa, valorizando a diversidade e práticas universalistas. Os resultados obtidos permitem afirmar que tal objetivo foi atingido, demonstrando que é possível integrar um conteúdo tradicional, como a dança, ao currículo escolar de maneira contextualizada, interdisciplinar e adaptada às necessidades de todos os estudantes, o que se mostrou viável na medida em que o processo de ensino esteve ancorado na integração de uma abordagem universalista, orientada pela consideração da diversidade como princípio estruturante das práticas pedagógicas.

É necessário avançar no debate teórico sobre a inserção da dança, de forma geral, e da dança folclórica alemã, em particular, como conteúdo curricular. Esta pesquisa apresenta a DFA como uma possibilidade concreta de ser trabalhada nas escolas, articulando suas características (formações em grupo, repetição de figuras e possibilidade de adaptação a diferentes níveis de habilidade) com os conteúdos e competências previstas na BNCC. Essa articulação evidenciou que a dança alemã, ao mesmo tempo em que preserva elementos culturais e históricos, pode ser adaptada de modo a tornar-se acessível a estudantes com diferentes perfis, permitindo uma prática inclusiva e participativa.

Outro ponto relevante foi o comprometimento dos professores, que, mesmo diante de agendas já sobrecarregadas, utilizaram o horário de HTPC para os encontros de planejamento e chegaram a deslocar-se até a universidade para participar das reuniões, demonstrando interesse e corresponsabilidade no desenvolvimento do projeto. Tal engajamento reafirma a importância da valorização docente e evidencia que processos formativos colaborativos são fortalecidos quando os educadores reconhecem o sentido e a relevância da proposta para sua prática profissional.

Espera-se que a pesquisa inspire a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e de abordagens universalistas em diferentes áreas do currículo, fortalecendo a valorização da diversidade.

Por fim, este estudo sugere que futuras pesquisas aprofundem o impacto de processos de ensino de dança folclórica em diferentes faixas etárias e em contextos interculturais. Ampliar o escopo geográfico e cultural pode oferecer novas perspectivas sobre o papel da dança na construção de identidade e integração social, contribuindo para práticas educacionais que valorizem o patrimônio cultural e promovam a inclusão

em seu sentido mais amplo. Assim, a dança, quando concebida e vivenciada sob uma abordagem universalista, ultrapassa a dimensão estética e se consolida como prática pedagógica capaz de valorizar a diversidade, preservar o patrimônio cultural e contribuir para a formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Allana; BACKES, Ana Flávia; SILVA, Jaqueline da; FARIAS, Gelcemar Oliveira; RESENDE, Rui; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. A dança como tema da produção do conhecimento em Educação Física: uma análise bibliométrica em periódicos brasileiros. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, p. e29025, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/scN3DCLDKBThRQg5jpv8NXk/?lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- ALVES F.R.F, GIL, F.C.M., CATALDI C.L., PAULA O.R., FERREIRA E.L. Proposta metodológica de dança para crianças com deficiência intelectual. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp**. Campinas, v.10, n. 3, p 101-112, 2012.
- ASSUMPÇÃO, V.; MACARA, A.; JANUÁRIO, C. A. S. S. Práticas inclusivas na dança: estratégias de ensino das professoras de dança dos núcleos de arte. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 880-883, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12228>. Acesso em: 22 out. 2024.
- AZEVEDO, Priscilla Gonçalves. 71 - A contribuição da dança nas aulas de educação física escolar. **Fiep Bulletin - online**, [S. l.], v. 91, n. 1, p. 531 - 535, 2021. Disponível em: <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/6457>.
- BRANTLINGER, E. et al. Qualitative Studies in Special Education. **Exceptional Children**, p. 195–207, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2024.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2024.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology**, Virginia, vol. 3, n. 2. p. 77-101, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 31 de jul. 2024.

CARVALHO, E.; ELIAS, N. C. Ensino de relações espaciais de esquerda e direita a participantes com autismo e deficiência intelectual. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 1-8, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3325>. Acesso em out. 2024.

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: Uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, 2020.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da; SILVA, Márcia Altina Bonfá da; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; MENDES, Enicéia Gonçalves. Construindo “nós”: uma escola alicerçada nos princípios colaborativos e inclusivos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. p. 40-63. DOI: <https://doi.org/10.52695/978-65-5456-043-6.2>

CRESTANI, Juliana Regina; JESUS, Eduarda Eugenia Dias de; MORALES, Pedro Jorge Cortes. A dança como prática educacional inclusiva nos espaços escolares. In: SILVA, Maria Cristina (org.). **Diversidade e inclusão social**. [S. l.]: Atena Editora, 2022. p. 101-109. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/diversidade-e-inclusao-social>. Acesso em 30 mar. 2024.

CUNHA E SILVA, Elisa Barcellos da; GRUNENVALDT, Ana Carrilho Romero; GOMES, Cleomar Ferreira; COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues da Silva. Possibilidades da dança como conteúdo das aulas de Educação Física do ensino fundamental: para além das coreografias. **Temas em Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 128–138, 2020. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/possibilidades-da-danca-como-conteudo-das-aulas-de-educacao-fisica-do-ensino-fundamental-para-alem-das-coreografias/>.

DA CUNHA, Gisele Bizerra; GALVÃO, Marcus Vinícius Alves; TERRA, Welma Alegna. Dança e inclusão na educação básica vertentes na teoria das Inteligências múltiplas. **Revista Polyphonia**, v. 34, n. 1, p. 134-150, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/77905>. Acesso em 20 ago. 2024.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, n. 31, p. 213–230, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12795>. Acesso em: 31 ago. 2025.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 1. 2013 Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>.

DESGAGNÉ, Serge. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des sciences de l'éducation**, Montréal, v. 23, n. 2, p. 371–393, 1997. Disponível em:

<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1997-v23-n2-rse1842/031921ar/>. Acesso em: 31 ago. 2025.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. O que ensinar sobre dança no ensino médio? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1–23, 2019. DOI: 10.5007/2175-8042.2019e56603. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56603>. Acesso em: 7 set. 2025.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Formação continuada para professores de Educação Física: a Tecnologia Assistiva favorecendo a inclusão escolar. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 334-355, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0003>.

FONTANA, Evelline Cristhine; DE CARVALHO CRUZ, Gilmar; DE PAULA, Luana Aparecida. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia de inclusão e aprendizagem nas aulas de Educação Física. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 2, p. 118-131, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i2.188>.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne. Colaboração como preditor de sucesso na reforma escolar. **Journal of Educational and Psychological Consulting**, v. 1, n. 1, p. 69-86, 1990.

FRÖHLICH, Raquel. Práticas de apoio e inclusão escolar: do direito e justiça social para o capacitismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. e14/1–20, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71343. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71343>. Acesso em: 6 jun. 2025.

GATELY, S. E.; GATELY, E. J. Understanding co-teaching components. **Teaching Exceptional Children, Arlington**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001. .

GATTI, Melina Radaelli; VAN MUNSTER, Mey de Abreu. Coensino e Educação Física escolar: intervenções voltadas à inclusão de estudantes com deficiência. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X65968>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

IZUMI, Carolina Miyuki; MARTINS JUNIOR, Joaquim. A relevância do folclore nas escolas municipais: um estudo sobre a dança folclórica. **Iniciação Científica Cesumar**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 111–117, 2007. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/262>. Acesso em: 7 jun. 2024.

LACERDA, Graciela Dedé; BRANDÃO, Andréia Cavalheiro de Santana; ESCOBAR, Felipe Barros. 13 - Contribuições e benefícios da dança no desenvolvimento de estudantes com transtorno do espectro autista no ambiente escolar. **Fiep Bulletin** -

online, [S. l.], v. 91, n. 1, p. 58 - 62, 2021. Disponível em:
<https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/6399>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013. (Obra impressa.)

MAFEZONI, Andressa Caetano; VIEIRA, Alexandro Braga; MEDEIROS, Ricardo Tavares; SILVA, Isalém Angelo Vieira da. Redes de apoio à escolarização de estudantes da educação especial em sistemas públicos do Espírito Santo. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e270601, 2024. Disponível em:
<https://revistas.usp.br/ep/article/view/226797>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINEZ, R.; GARCIA, W. **Pitangüá Mais Geografia**. São Paulo: Moderna, 2021.

MENDES, E. G. (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. São Carlos: EdUFSCar, 2020. Disponível em: <https://www.editora.ufscar.br/product-page/pr%C3%A1ticas-inclusivas-inovadoras-no-contexto-da-classe-comum>. Acesso em: 16 nov. 2024.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2023. Disponível em: <https://www.editora.ufscar.br/product-page/ensino-colaborativo-como-apoio-à-inclusão-escolar>. Acesso em: 03 nov. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo; CALHEIROS, David dos Santos. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do observatório nacional de educação especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 84–95, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/3775>. Acesso em: 7 mar. 2025.

MILLAN, A. E.; BUENO, A. C.; PAVÃO, M. R.; VILARONGA, C. A. R. Práticas colaborativas como proposta na Educação Especial: revisão sistemática sobre formação docente. **Colloquium Humanarum**, v. 20, n. 1, p. 189-212, 2023. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4654>. Acesso em out. 2024

MIRANDA ROSA, Maria Inês; MONTEIRO, Maria Aparecida. Dança no contexto da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 46, p. e024010, 2024. DOI: 10.1590/rbce.2024.024010. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/380656041_Danca_no_contexto_da_educacao_fisica_escolar_uma_revisao_sistematica. Acesso em: 7 mar. 2025.

PASSOS, A. A.; TEIXEIRA-MACHADO, L. O entrelaçamento do movimento corporal expressivo de pessoas com deficiência no ambiente escolar. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 8, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17588>. .

PROSCÊNCIO, Ana Paula. **Formação docente e ensino da dança: processos colaborativos e práticas pedagógicas**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191234>. Acesso em: 09 mai. 2025.

PROSCÊNCIO, P. A. **O ensino de dança e a formação colaborativa na perspectiva da inclusão escolar**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215900>. Acesso em: 09 nov. 2024.

PROSCÊNCIO, P. A.; DELIBERATO, D. Dança como recurso para a participação de alunos na rotina escolar. **REPS – Revista Eletrônica Pesquisa em Educação em Dança**, v. 15, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/10581>. Acesso em: 28 out. 2024.

ROSSI-ANDRION, Patrícia; VAN MUNSTER, Mey de Abreu. Dança educativa para crianças com deficiência física: repercussões de um programa de ensino. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, e27020, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.102748. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/mp7Wjs7zTL7XRMYYTNpJY7mC/>. Acesso em: 8 jun. 2024.

SANTOS JUNIOR, Nei Jorge dos; MARINS, Renata Pacheco; DAMÁZIO, Iago Fonseca de Mello; SILVA, Pâmela Cristina Medeiros. A dança da escola: reflexões necessárias à Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**, v. 16, n. 1, p. 167-178, 2020.

SANTOS, R. F. *et al.* Dança para pessoas com deficiência: um possível elemento de transformação pessoal e social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 4, p. 396-403, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.09.002>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SILVA, I.; LOPES, B. J. S.; QUADROS, S. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. e17/1–32, 2024. DOI: 10.5902/1984686X74315. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74315>. Acesso em: 7 mar. 2025.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, n. 1, p. 7-8, 2019.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 496-505, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n2p496>.

SOUZA, B. G. *et al.* Dança e pessoas com deficiência em periódicos brasileiros: mapeamento da produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.256145>. Acesso em: 07 nov. 2024.

SOUZA, Fernanda; SANTOS, Lúcia; OLIVEIRA, Ricardo. **Dança folclórica e diversidade cultural: potencialidades na educação básica**. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0132>. Acesso em: 21 jun. 2025.

TARGINO, Kayssa Brunielly Braga de Souza; LIMA, George Almeida; MOURA, Diego Luz. A percepção de professoras experientes sobre o ensino de dança nas aulas de educação física. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 6, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v6.e13140>.

TAVARES, Marianna Thays Silva; TEIXEIRA, Raphaela Farias; DE FARIAS BISPO, Emanuella Pinheiro. Inclusão de crianças com deficiência física na escola regular: desafios, estratégias e a importância da consultoria colaborativa. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.09.p105>.

TRINDADE, F. A. C. T. Diálogo entre dança e deficiência: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0140>. Acesso em: 31 out. 2024.

VALLE, Flavia Pilla do; ZANCAN, Rubiane Falkenberg. Dança na Escola... Para Quê?. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 13, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-2660123696vs01>.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6723>. Acesso em: 25 out. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 240, p. 139-159, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.95i240.2147>. Acesso em: 12 nov. 2024.

VILARONGA, Carla Aparecida. *Colaboração no planejamento e desenvolvimento de um programa motor para alunos com deficiência intelectual*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231570>. Acesso em: 05 nov. 2024.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; PAULINO, V. C. Discutindo o papel do professor de educação especial na proposta de coensino em um município do interior de São Paulo. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência** – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO COM PROFESSOR PARTICIPANTE

IDENTIFICAÇÃO/ROTINA

1. Qual seu nome?
2. Data de nascimento
3. Gênero
4. Há quanto tempo leciona na rede? E nessa escola?
5. Trabalha em que período
6. Nessa rede de ensino qual a sua função?
7. Trabalha em outro local? Que local é esse e qual a função?
8. Carga horária

FORMAÇÃO

1. Qual a sua formação inicial?
2. Em que ano você se formou?
3. Você teve alguma disciplina ou algum conteúdo relacionado a dança em sua formação inicial? Se sim, foi optativa, obrigatória ou eletiva?
4. Você tem alguma formação continuada? Se sim, qual? (especialização “qual?”, mestrado, doutorado, qual área)
5. Você já fez algum curso/evento/especialização/formação livre relacionado com dança? Se sim, qual foi o interesse?
6. Você já teve algum contato mais pessoal com a dança? Se sim, como foi?
7. Você já teve ou tem experiência com algum conteúdo referente a dança (teórico ou prático)? Se sim, onde e como foi.
8. Você gostaria de receber uma formação ou ter mais contato com o tema dança?

ATUAÇÃO/DANÇA

1. Você enquanto professor trabalha de alguma forma o conteúdo de dança em suas aulas? Se sim, indique como e quais tipos de dança; Se não, por que?
2. Em quais momentos a dança está presente no contexto escolar? Exemplos.
3. Você considera importante trabalhar dança no contexto escolar? Justifique.
4. De forma geral a dança faz parte do currículo? Se sim, em quais componentes (único, mais de um) curricular você acredita estar inserido? Quais tipos de dança estão dentro dos documentos de base curricular?
*Nesse momento haverá um direcionamento a depender da resposta do entrevistado. Caso o professor já cite a dança folclórica, será introduzido o conceito, se não, a discussão se pautará na dança de forma geral.
5. Dentro desse conteúdo curricular da dança você sabe me dizer um pouco sobre a dança folclórica (características, objetivo)?
6. Durante o ano letivo você trabalha com o conteúdo de dança folclórica?
7. Se sim, em qual época, em quais momentos, e com qual frequência você trabalha com a dança folclórica?

8. De forma geral, sem especificar o tipo de dança você percebe benefícios da prática dança na escola. Se sim, quais? Traz mais benefícios coletivos ou individuais? Exemplos.
9. No trabalho com a dança na escola existem algumas barreiras? Quais?
10. Quais as atitudes para minimizar essas barreiras?
11. Como é a receptividade dos estudantes com essa temática? Você considera que o fator o gênero influencia nessa receptividade?
12. Como você percebe a receptividade dos professores com a temática dança na escola?
13. Neste mês, você tem alguma previsão de trabalhar com algum conteúdo sobre dança? Teórico ou prático? Se sim, quando? Se não, algum conteúdo que se aproxime.
Caso a resposta for “não”, será definido um dia aleatório para realizar a observação por uma semana, com o objetivo de identificar a rotina daquele professor.
Se a resposta for “sim”. Será combinado quando será realizada a observação > de quando ele trabalhar. Um dia elegível, mais um dia aleatório.

ATUAÇÃO/ALUNO COM DEFICIÊNCIA

1. Durante sua prática como professor você já teve com aluno com deficiência? Quais os tipos?
2. Nessa turma que você atua e que a pesquisa será realizada, me fale um pouco sobre os estudantes com deficiência dessa turma (características, comportamento...)
3. Como é a relação dos estudantes com deficiência com os demais da turma? E a relação da turma com esses estudantes com deficiência?
4. Por conta desse aluno com deficiência dessa turma, você teve que fazer alguma alteração na sua prática pedagógica? Se sim, quais foram?
5. Em relação as práticas pedagógicas que tem como base o trabalho com a dança você trabalha da mesma forma com todos os estudantes ou você faz alguma prática diferenciada por conta do aluno com deficiência? Justifique. Exemplos.
6. Você acha que o conteúdo de dança pode favorecer ou desfavorecer os aspectos de inclusão desse aluno com deficiência na sala de aula em relação a interação com os outros estudantes? Justifique, exemplos.

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

IDENTIFICAÇÃO/ROTINA

1. Qual seu nome?
2. Data de nascimento
3. Gênero
4. Há quanto tempo leciona na rede? E nessa escola?
5. Trabalha em que período

6. Nessa rede de ensino qual a sua função?
7. Trabalha em outro local? Que local é esse e qual a função?
8. Carga horária

FORMAÇÃO

1. Qual a sua formação inicial?
2. Em que ano você se formou?
3. Você teve alguma disciplina ou algum conteúdo relacionado a dança em sua formação inicial? Se sim, foi optativa, obrigatória ou eletiva?
4. Você tem alguma formação continuada? Se sim, qual? (especialização “qual?”, mestrado, doutorado, qual área)
5. Você já fez algum curso/evento/especialização/formação livre relacionado com dança? Se sim, qual foi o interesse?
6. Você já teve algum contato mais pessoal com a dança? Se sim, como foi?
7. Você já teve ou tem experiência com algum conteúdo referente a dança (teórico ou prático)? Se sim, onde e como foi.
8. Você gostaria de receber uma formação ou ter mais contato com o tema dança?

ATUAÇÃO/DANÇA

1. Você enquanto professor de Educação Especial trabalha de alguma forma o conteúdo de dança com seus estudantes? Se sim, indique como e quais tipos de dança; se não, por que?
2. Em quais momentos a dança está presente no contexto escolar? Exemplos.
3. Você considera importante trabalhar dança no contexto escolar? Justifique.
4. De forma geral a dança faz parte do currículo? Se sim, em quais componentes (único, mais de um) curricular você acredita estar inserido? Quais tipos de dança estão dentro dos documentos de base curricular?
*Nesse momento haverá um direcionamento a depender da resposta do entrevistado. Caso o professor já cite a dança folclórica, será introduzido o conceito, se não, a discussão se pautará na dança de forma geral.
5. Dentro desse conteúdo curricular da dança você sabe me dizer um pouco sobre a dança folclórica (características, objetivo)?
6. Durante o ano letivo você trabalha com o conteúdo de dança folclórica?
7. Se sim, em qual época, em quais momentos, e com qual frequência você trabalha com a dança folclórica?
8. De forma geral, sem especificar o tipo de dança você percebe benefícios da prática dança na escola. Se sim, quais? Traz mais benefícios coletivos ou individuais? Exemplos.
9. No trabalho com a dança na escola existem algumas barreiras? Quais?
10. Quais as atitudes para minimizar essas barreiras?
11. Como é a receptividade dos estudantes com essa temática? Você considera que o fator o gênero influencia nessa receptividade?
12. Como você percebe a receptividade dos professores com a temática dança na escola?

ATUAÇÃO/ALUNO COM DEFICIÊNCIA

1. Nessa turma que você atua e que a pesquisa será realizada, me fale um pouco sobre os estudantes com deficiência dessa turma (características, comportamento...) nos últimos anos, qual é o seu maior público
2. Como é a relação dos estudantes com deficiência com os demais da turma? E a relação da turma com esses estudantes com deficiência?
3. Você acha que o conteúdo de dança pode favorecer ou desfavorecer os aspectos de inclusão desse aluno com deficiência na sala de aula em relação a interação com os outros estudantes? Justifique, exemplos.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ANOTAÇÕES DE CAMPO DURANTE AS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Identificação da aula:

Turma:

Série (ano):

Aula: (Educação Física, História, etc):

Professor:

Tema (conteúdo abordado):

Tempo de aula:

Local da aula (sala de aula, ginásio, quadra):

Quantidade de estudantes:

Estudantes com deficiência (tipo) presente na aula:

DIDÁTICA PROFESSOR

Como foi a sequência da aula? – rotina

- Estratégias (COMO) de ensino, quais foram – organização
- Quais formas de instrução (A AÇÃO) do professor utilizou? (verbal – demonstrativo) chama um aluno por vez
- Quais os recursos pedagógicos utilizados?
- Precisou de alguma adaptação (aula ou do recurso ou conteúdo) para o(s) aluno(s) com deficiência?
- O professor realiza alguma ação diferente em relação ao aluno com deficiência?
- Como o professor faz a mediação entre os estudantes? Corrige quando está errado?
- Feedback > avaliação da aula – é realizada? Como é feita?

COMPORTAMENTO DOS ESTUDANTES

- Como os estudantes agem mediante a instrução do professor?
- Como é a receptividade dos estudantes quanto as estratégias de ensino?
- Como os estudantes reagem ao uso dos recursos pedagógicos proporcionados pelos professores?
- Como é o comportamento dos estudantes durante a realização das atividades

RELAÇÕES

- Como é a relação entre professor e aluno
- Estudantes > professor
- Como é a interação dos estudantes entre si?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE COLABORAÇÃO DOS
PROFESSORES DURANTE O PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DO PROCESSO DE
ENSINO**

PLANEJAMENTO	Estágio Inicial	Estágio de comprometimento	Estágio colaborativo
1) Decidimos qual o conteúdo de dança folclórica que vamos utilizar, baseado nos benefícios para estudantes e professores			
2) Decidimos qual é a forma/a maneira de trabalhar o conteúdo de dança folclórica que vamos utilizar, baseado nos benefícios para estudantes e professores			
3) Decidimos como será desenvolvido o conteúdo de dança folclórica			
4) Identificamos os recursos e potenciais para aplicação da aula do conteúdo de dança folclórica			
5) Planejamos a aula pensando em diferentes condições dos estudantes, para que possam realizar as atividades ao mesmo tempo (com e sem deficiência)			
6) Compartilhamos a responsabilidade de decidir quem irá aplicar a próxima aula			
7) Compartilhamos a responsabilidade de decidir o que e como ensinar			
8) Comunicamos livremente os nossos desafios, dúvidas e sugestões			
9) Usamos de forma produtiva o nosso tempo da nossa reunião			
10) Dependemos uns dos outros para seguir com as responsabilidades (			
11) Compartilhamos ideias, informações e “materiais” em relação a esse encontro para a desenvolvimento do processo			

APLICAÇÃO	Estágio Inicial	Estágio de comprometimento	Estágio colaborativo
1) Compartilhamos sugestões para aperfeiçoamento da aplicação da aula			
2) Demonstramos flexibilidade para fazer alterações e ajustes necessários, após a aplicação do plano			
3) Refletimos sobre a aplicação da aula			
4) Compartilhamos os resultados da aplicação			
5) Compartilhamos a responsabilidade da avaliação do envolvimento/da participação (do aprendizado dos estudantes) (envolvimento/participação)			
6) Identificamos na aplicação da aula que todos os estudantes foram incluídos para a aprendizagem sobre a temática dança folclórica alemã			
7) Compartilhamos a responsabilidade de (construir a avaliação) como avaliamos a aplicação da aula			

APÊNDICE D – ROTEIRO AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Adaptado de Vilaronga (2014).

- O processo correspondeu às suas expectativas iniciais? Comente:
- Destaque os aspectos positivos quanto a esse processo formativo:
- Destaque os aspectos negativos quanto a esse processo formativo:
- Faça sugestões de conteúdos e atividades que poderiam ser exploradas em versões futuras desse processo de ensino.
- Faça sugestões de mudanças quanto: aos procedimentos, conteúdo e atividade, materiais, espaços, horários.
- Aconselharia esse processo para outras pessoas/professores? () Sim () Não. Por quê?
- Registre um comentário que deseja fazer sobre esse processo de construção colaborativa do processo de ensino.

APÊNDICE E – SISTEMATIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROCESSO DE ENSINO DE DFA

AULA 1			
Data: 08/05/2024	Horário: 08h30 – 09h30	Local: Sala de aula	Disciplina: Geografia
Objetivo: Apresentar as regiões brasileiras norte, nordeste, centro oeste, sudeste e sul.			
Descrição das atividades: Rotina, seguida de conversa inicial sobre o adiantamento do conteúdo para que pudessemos aproveitar a pesquisa. Página 88 do livro didático. Leitura e explicações das cinco regiões do Brasil, apresentando características sobre cada uma delas. E na sequência a realização das atividades postostas pelo livro, e respondidas no caderno.			
Equipamentos e recursos utilizados: Livro didático			
AULA 2			
Data: 16/05/2024	Horário: 08h30 – 09h30	Local: Sala de aula	Disciplina: Geografia
Objetivo: Apresentar as características da região sul do Brasil			
Descrição das atividades: Rotina, e conversa inicial. Leitura e explicação especificamente sobre a região sul do Brasil. O livro didático traz uma imagem de um grupo de dança alemã ao apresentar a influência da cultura alemã devido a imigração. Ao ser apresentada essa foto, a pesquisadora participou da aula citando exemplos que envolviam a cultura alemã, também citou que era dançarina e professora dessa modalidade de dança.			
Equipamentos e recursos utilizados: Livro didático			
AULA 3			
Data: 24/05/2024	Horário: 09h30 – 11h00	Local: Sala	Disciplina: Artes
Objetivo: Elementos da DFA			
Descrição das atividades: A pesquisadora levou para a sala de aula alguns elementos que caracterizam a DFA, sendo eles: a bandeira da Alemanha, um relógio com a arquitetura enxaimel, um colar com uma flor de <i>edelweiss</i> , uma tiara florida utilizada em Oktoberfest e em apresentação da sala, e, um objeto decorativo representando um casal dançarino utilizando o traje típico. Além da apresentação dos materiais, foram exibidos vídeos para complementar a compreensão dos conteúdos abordados. Após a parte teórica, os alunos receberam a tarefa de desenhar, em seus cadernos de artes, a bandeira da Alemanha, promovendo a fixação visual e prática dos conceitos apresentados.			
			
Equipamentos e recursos utilizados: Objetos pessoais da pesquisadora.			
AULA 4			
Data: 27/05/2024	Horário: 10h10– 11h00	Local: Quadra	Disciplina: Ed. Física
Objetivo: Inserir a coreografia “Der Müller”			

Descrição das atividades:

A primeira aula de dança prática, foi na Educação Física. Conseguimos iniciar e concluir uma coreografia (Der Schmitt). Além do desafio do “passinho” com a música de Oktoberfest.

Equipamentos e recursos utilizados: Caixa de som e microfone.

AULA 5

Data: 03/06/2024

Horário: 10h10– 11h00

Local: Quadra

Disciplina: Ed. Física

Objetivo: Inserir a coreografia “Der Müller”

Descrição das atividades:

Foi iniciado uma nova coreografia “Der Müller”. Foi possível iniciar e concluir a coreografia. De forma geral os alunos foram bem participativos, estavam bem agitados. E1 participou, conseguiu acompanhar, mas também estava bem agitado. A dificuldade que eles tiveram foi com diferenciação de direita/esquerda.

Equipamentos e recursos utilizados: Caixa de som e microfone

AULA 6

Data: 07/06/2024

Horário: 08h30 – 11h10

Local: Sala de aula

Disciplina: Artes

Objetivo: Pesquisar sobre elementos da DFA e apresentar para a turma

Descrição das atividades:

Turma dividida em cinco grupos, cada um ficou responsável em pesquisar sobre um tema que compõem a DFA. Em sala, elaboraram um cartaz com imagens e escrita e na sequência apresentaram.



Equipamentos e recursos utilizados: Cartolina, imagens impressas, tesoura, cola, papel kraft, lápis de cor, canetinhas coloridas

AULA 7			
Data: 10/06/2024	Horário: 07h40 – 08h30	Local: Pátio	Disciplina: Ed. Física
Objetivo: Ensaiar as três coreografias			
Descrição das atividades: Durante essa aula foi retomado as três coreografias aprendidas nas aulas anteriores. Também foi utilizado um espaço alternativo na escola.			
Equipamentos e recursos utilizados: Caixa de som e microfone			
AULA 8			
Data: 17/06/2024	Horário: 07h40 – 08h30	Local: Pátio	Disciplina: Ed. Física
Objetivo: Definir as posições para apresentação			
Descrição das atividades: A aula iniciou com a demarcação da quadra para a localização dos alunos durante a apresentação. Também foram definidos quem seriam as duplas para realizar a apresentação. Após essas definições iniciais foi repetido por várias vezes as coreografias.			
Equipamentos e recursos utilizados: Caixa de som, microfone fita colorida			
AULA 9			
Data: 19/06/2024	Horário: 10h00 – 10h50	Local: Sala de aula	Disciplina: Música
Objetivo: Ensaiar para a apresentação			
Descrição das atividades: Na sala de aula, foi afastado as cadeiras para possibilitar o espaço. O professor de Música e a professora Regente da classe comum acompanharam a aula que foi ministrada pela pesquisadora. Na oportunidade, foram realizados os ajustes das coreografias, pensando na realização da apresentação.			
Equipamentos e recursos utilizados: Caixa de som			
AULA 10			
Data: 21/06/2024	Horário: 09h30 – 11h00	Local: Quadra	Disciplina: Artes
Objetivo: Ensaiar para a apresentação			
Descrição das atividades: Na quadra, os ajustes das coreografias foram feitos, visando a preparação para a apresentação.			
Equipamentos e recursos utilizados: Caixa de som, microfone e fitas coloridas.			
AULA 11			
Data: 24/06/2024	Horário: 07h40 – 09h20	Local: Quadra	Disciplina: Ed. Física
Objetivo: Ensaiar para a apresentação.			
Descrição das atividades: As coreografias foram ajustadas na quadra, com o objetivo de aperfeiçoar a apresentação final.			
Equipamentos e recursos utilizados: Caixa de som, microfone e fitas coloridas			

APÊNDICE F – PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO DA DFA

	Item avaliado	Sugestão de vídeo	Avaliação		
Interdisciplinariedade	A proposta contemplou integração entre disciplinas e organização das aulas de forma progressiva para favorecer a aprendizagem do conteúdo.	1, 3, 5 e 9.	Concordo	Não Concordo	Justificativa (caso não concorde)
Estratégias didáticas	As atividades e estratégias utilizadas, incluindo adaptações, favoreceram o aprendizado da dança folclórica alemã.	4, 5, 6, 8 e 11.			
Condução docente	Os professores demonstraram domínio dos conteúdos e incentivaram a participação e o engajamento dos alunos.	2, 4, 5, 6, 9, 10 e 11.			
Participação discente	Os alunos participaram ativamente das atividades propostas.	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11			
Participação do aluno com TEA	O aluno com TEA participou efetivamente das aulas e das atividades propostas.	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11.			
Recursos	Os materiais, espaços e equipamentos utilizados atenderam às necessidades das atividades e favoreceram a aprendizagem.	-			
Organização temporal	A duração das aulas e a carga horária atenderam às demandas para o desenvolvimento das atividades e alcance dos objetivos.	-			
Cronograma	O cronograma favoreceu o desenvolvimento das coreografias e a compreensão dos conteúdos.	-			

Espaço para deixar comentários que não foram mencionados no roteiro:
