

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PATRÍCIA ALZIRA PROSCÊNCIO**

**O ENSINO DE DANÇA E A FORMAÇÃO COLABORATIVA NA PERSPECTIVA DA  
INCLUSÃO ESCOLAR**

MARÍLIA/SP

2021

PATRÍCIA ALZIRA PROSCÊNCIO

**O ENSINO DE DANÇA E A FORMAÇÃO COLABORATIVA NA PERSPECTIVA DA  
INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP- Campus de Marília – SP, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Débora Deliberato

MARÍLIA/SP  
2021

P966e Proscêncio, Patrícia Alzira  
O ensino de dança e a formação colaborativa na perspectiva da inclusão escolar / Patrícia Alzira Proscêncio. -- Marília, 2022  
224 f. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Débora Deliberato

1. Educação Especial. 2. Professores Formação. 3. Dança.  
4. Educação Estudo e ensino. 5. Arte na educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

PATRÍCIA ALZIRA PROSCÊNCIO

**O ENSINO DE DANÇA E A FORMAÇÃO COLABORATIVA NA PERSPECTIVA DA  
INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese para obtenção do título de Doutora em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista - UNESP- Campus de Marília.

Área de Concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação Especial

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadora: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Deliberato  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

1º Examinador: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Garcia Gonçalves  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar  
Departamento de Psicologia

2º Examinador: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aila Narene Dahwache Criado Rocha  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

3º Examinador: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jáima Pinheiro de Oliveira  
Universidade Estadual Minas Gerais  
Faculdade de Educação, Departamento de Administração Escolar

4º Examinador: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Guimarães Batistella Bianchini  
Universidade Pitágoras Unopar

Marília, 10 de dezembro de 2021.

Aos meus pais Arnolfo e Fátima Proscêncio (*in memorian*)

Aos meus avós: Jaci e Anezio de Oliveira

Ao meu esposo: Eder Adriano Chimiti

Aos meus sogros: Carmem e Renato Chimiti

Ao meu tio Pedro Geraldo dos Santos (*in memorian*)

## AGRADECIMENTOS

... a DEUS por me dar forças quando precisei, por me dar perseverança e fé nos momentos em que pensei em desistir, por permitir a realização desse sonho.

...a meus pais com quem não pude partilhar minhas conquistas em vida, pois Deus os recolheu muito cedo, mas, Ele sabe de todas as coisas.

...a meus avós JACI e ANÉZIO DE OLIVEIRA, por tudo o que me proporcionaram nessa vida, pelo amor, pelo apoio e por acreditarem que eu conseguiria.

...ao meu amado esposo EDER CHIMITI, pelo incentivo, companheirismo e por sempre ter palavras de esperança e fortaleza.

...à minha tia MARIA e minha prima NEUSA GERALDO com todos seus familiares, que sempre me acolheram em sua casa carinhosamente durante o período em que precisei ficar em Marília para meus estudos.

... à minha orientadora prof. Dra. DÉBORA DELIBERATO pelo apoio, orientação e contribuições valiosas neste trabalho.

...aos professores que compuseram a banca e contribuíram para a melhoria desse estudo.

... aos meus filhos e enteados DANIEL, EDUARDO e LEONARDO PROSCÊNCIO DE OLIVEIRA e HENRY, LEVI e LIRIEL CHIMITI...cada um tem um espacinho especial no meu coração.

... aos meus sogros CARMEM E RENATO CHIMITI pela constante presença.

... especialmente à JACKELINE GUERREIRO e AGUINALDO MALANOTE, vocês são anjos em forma de gente! Estavam comigo no momento em que eu mais precisei e moram no meu coração...nunca vou esquecer!!!

... aos PROFESSORES de toda minha vida, principalmente aos dessa fase do doutorado EDUARDO MANZINI, JÁIMA OLIVEIRA e MIGUEL CHACON que contribuíram para meu crescimento acadêmico e profissional.

... às COLEGAS DA UNESP...em especial FERNANDA DELAI e DANIELLE WELLICHAN.

... especialmente à professora regente, à bolsista, professora da sala de recursos, coordenadora e diretor da escola em que o estudo foi realizado por todo o acolhimento, participação ativa e presteza.

...à SECRETARIA da EDUCAÇÃO do MUNICÍPIO e aos participantes diretos e indiretos nessa pesquisa, pela imensa colaboração e disponibilidade.

... a todos que direta ou indiretamente contribuíram para conclusão deste trabalho.

### **A dança e a alma**

A dança? Não é movimento,  
súbito gesto musical.  
É concentração, num momento,  
da humana graça natural.  
No solo não, no éter pairamos,  
nele amaríamos ficar.  
A dança - não vento nos ramos:  
seiva, força, perene estar um estar  
entre céu e chão,  
novo domínio conquistado,  
onde busque nossa paixão  
libertar-se por todo lado...  
Onde a alma possa descrever  
suas mais divinas parábolas  
sem fugir a forma do ser,  
por sobre o mistério das fábulas.

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

A dança, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma das unidades temáticas do componente curricular Arte com lugar garantido na escola. Porém, quando é o professor com graduação em Pedagogia quem deve ministrar esse conteúdo, poderá enfrentar desafios como: falta de formação específica e a inclusão de alunos com deficiência. Diante dessas necessidades, definiu-se a problemática: o desenvolvimento de um programa de formação em serviço voltado para o ensino de dança na escola contribuirá para que a professora implemente e transforme sua prática pedagógica para todos os alunos com ênfase nas ações com o aluno com deficiência? Essa pesquisa desenvolveu uma formação em serviço com intervenções em dança, com os objetivos de: identificar o uso da linguagem da dança na rotina da professora que tem alunos com deficiência e analisar as potencialidades, fragilidades e necessidades dessa professora no desenvolvimento da unidade temática dança; planejar e implementar de forma colaborativa com a professora de sala comum a formação em serviço a respeito dos conhecimentos da dança; avaliar o processo de formação em serviço. O estudo ocorreu em três etapas: I) diagnóstico da realidade; II) desenvolvimento e implementação da formação; III) avaliação do programa de formação. Trata-se de uma pesquisa colaborativa, cujos participantes foram: a professora regente, a estudante bolsista, uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, a professora da sala de recursos multifuncional, a coordenadora pedagógica e a pesquisadora. Tal formação foi realizada em município do Norte do Estado de Mato Grosso. Os procedimentos utilizados para produção dos dados foram: observações, entrevista, filmagem e diário de campo. Para a análise dos dados foram estabelecidas categorias e subcategorias, que foram submetidas a juízes da área. Na primeira etapa, as categorias de análise estabelecidas foram: formação do professor, dança na escola e participação da turma nas atividades. Na etapa dois, o tema gerador foi a formação em serviço, que se subdividiu em subtemas: conhecimentos em dança, dança como instrumento de mediação cultural e educacional e prática pedagógica. Na terceira etapa, avaliou-se o processo de formação em serviço por meio de fichas de avaliação respondidas pela professora regente, pela coordenadora pedagógica e pela professora da Sala de Recursos Multifuncional. Quanto aos resultados: verificou-se inicialmente, a dança presente nas aulas, porém, como coreografias prontas em momentos lúdicos e festivos ou como recurso para ensino de outros componentes curriculares. O estudo constatou que o desenvolvimento de um programa de formação em serviço, em forma de atuação colaborativa, favoreceu o sucesso de todos no contexto de sala de aula. Apresentou contribuições para que a professora implementasse e transformasse sua prática pedagógica no decorrer dos encontros nos seguintes aspectos: forma de condução das aulas e dos conteúdos abordados; forma de envolvimento e interação com a turma; utilização de estratégias e práticas condizentes com a realidade que inclui a todos oportunizando a participação ativa da aluna com deficiência; participação colaborativa entre professora, estudante bolsista e pesquisadora e o uso da dança, no contexto escolar, como prática consciente e criativa, para além do fazer e cópia de movimentos.

**Palavras-chave:** educação especial; inclusão escolar; formação colaborativa em serviço; ensino de dança; professores de Pedagogia.

## ABSTRACT

In the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), dancing is one of the thematic units of curricular compound "Art", guaranteed place at school. However, when a teacher with a Pedagogy degree must teach this content, he has faced two major challenges: the lack of a specific education on the subject and the inclusion of students with disabilities. Given these needs, the main issue was defined: will the development of an in-service training program aimed at teaching dance at school contribute to the teacher to implement and transform her/his pedagogical practice towards all the students especially those with disabilities? This research it was carried out an in-service training, with dancing intervention, focused on the following objectives: to identify the use of dancing language in the routine of a teacher who has students with disabilities and then analyze the strengths, weaknesses and needs of this teacher regarding the development of the dance thematic unit; to plan and to implement, collaboratively with the common room teacher, the in-service training regarding dancing knowledge; to evaluate the in-service training process. The study was performed in three stages: I) reality diagnosis; II) Training development and implementation; III) training program evaluation. This is a collaborative research, whose the participants were: a general teacher; a college scholarship holder student; a first-year elementary school class, a teacher from the multifunctional resource room, a pedagogical coordinator and a researcher. This referred training was performed in a city in north region of Mato Grosso State. The procedures used for data production were: review, interview, filming and field diary. For data analysis, categories and subcategories were established, each of them been submitted to area judges. At the first stage, the analysis categories established were: teacher education, dance at school and students participation in the activities. At stage two, the generative theme was in-service training, which was subdivided into sub-themes: dance knowledge, dance as an instrument of cultural and educational mediation and of pedagogical practice. At the third and final stage it was evaluated the in-service training process through evaluation sheets answered by the general teacher, the teacher from the multifunctional resource room and the pedagogical coordinator. As for the results: initially it was noticed the presence of dance in classes, however, only as ready-made choreographies in playful and festive moments or as a resource for teaching other curricular components. This study verified that developing an in-service training program, in a collaborative way, favored everybody's success within the classroom context. Over the meetings, it also presented contributions for the teacher to implement and transform her pedagogical practice, mostly in the following aspects: way of conducting classes and defined subjects; way of connecting and interacting with the students; the usage of strategies and practices consistent with the reality that includes everyone, thus providing opportunities for the active participation of students with disabilities; collaborative participation between the general teacher, the college scholarship holder student and the researcher towards the use of dance within the school context as an aware and creative practice, beyond just copying movements.

**Keywords:** special education; school inclusion. collaborative in-service training. dance teaching; Pedagogy teachers.

## Lista de Quadros

Quadro 1 – Síntese das etapas do estudo.....	67
Quadro 2 - Distribuição de encontros da formação em serviço – Etapa I.....	67
Quadro 3 – Distribuição de encontros da formação em serviço – Etapa II.....	69
Quadro 4 – Etapa III: objetivos e ações propostas.....	74
Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análise.....	77
Quadro 6 – Temas e subtemas para análise.....	80
Quadro 7 – Objeto de conhecimento e habilidades da unidade temática dança... ..	93
Quadro 8 - Aspectos positivos.....	156
Quadro 9 - Fragilidades.....	160

## Lista de Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PCI	Paralisia Cerebral Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	18
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	22
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	25
2.1 Ensino de Arte na escola: resumo histórico de 1971 à BNCC .....	25
2.2 O corpo: impedimentos, superações e potencialidades.....	32
2.3 A dança na escola e a formação do professor.....	34
2.4 Dança criativa ou educativa.....	49
<b>3 OBJETIVOS GERAIS</b> .....	54
<b>4 MATERIAL E MÉTODO</b> .....	55
4.1 Aspectos éticos.....	57
4.2 Critérios de inclusão.....	57
4.3 Seleção das escolas participantes.....	58
4.4 Caracterização dos participantes.....	59
4.5 Período.....	62
4.6 Materiais e equipamentos.....	62
4.7 Técnica, instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	63
4.7.1 Técnicas.....	63
4.7.2 Instrumentos.....	65
4.7.3 Procedimentos de coleta de dados.....	67
4.8 Procedimentos de análise dos dados.....	75
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	84

<b>5.1 Etapa I – Diagnóstico da realidade para planejamento e seleção dos participantes para a Formação em Serviço.....</b>	<b>85</b>
5.1.1 Formação do professor.....	85
5.1.1.1 Formação inicial.....	86
5.1.1.2 Formação continuada em serviço .....	87
5.1.2 Dança na escola.....	88
5.1.2.1 Conteúdos.....	88
5.1.2.2 Objetivos.....	92
5.1.2.3 Procedimentos.....	96
5.1.2.4 Recursos.....	98
5.1.2.5 Avaliação de habilidades.....	100
5.1.2.6 Adaptações realizadas em sala de aula.....	101
5.1.3 Participação da turma nas atividades.....	104
5.1.4 Considerações da Etapa I.....	105
<b>5.2 Etapa II – Desenvolvimento e implementação da formação em serviço.....</b>	<b>106</b>
5.2.1 Formação em serviço.....	106
5.2.1.1 Conhecimentos em dança.....	109
5.2.1.1.1 Organização conjunta do planejamento.....	109
5.2.1.1.2 Observações sem intervenção direta.....	120
5.2.1.1.3 Intervenções diretas entre pesquisadora, professora regente (P1) e estudante bolsista (E1).....	126
5.2.1.2 Dança como instrumento de mediação cultural e educacional.....	148
5.2.1.2.1 Objetos de conhecimento e habilidades estabelecidas pela BNCC.....	150
5.2.1.2.2 Adaptações para a turma.....	153
5.2.1.3 Prática pedagógica.....	155

5.2.1.3.1	Potencialidades.....	156
5.2.1.3.2	Fragilidades.....	159
5.2.1.3.3	Atuação colaborativa.....	164
<b>5.3</b>	<b>Etapa III – Avaliação do processo de formação em serviço.....</b>	<b>167</b>
5.3.1	Validade social: professora regente.....	167
5.3.2	Validade social: coordenadora pedagógica.....	169
5.3.3	Validade social:.....	170
<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>172</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>174</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>177</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>187</b>
APÊNDICE A	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	187
APÊNDICE B	– Termo de Assentimento.....	189
APÊNDICE C	– Roteiro de entrevista semiestruturado com a professora participante.....	190
APÊNDICE D	– TEXTO 1 discutido com a professora durante a formação.....	193
APÊNDICE E	– TEXTO 2 discutido com a professora durante a formação.....	197
APÊNDICE F	– Roteiro de validade social para coordenadora e professora da sala de recursos multifuncional.....	201
APÊNDICE G	– Planos de aula .....	203
<b>ANEXO</b>	.....	<b>220</b>

ANEXO A – Parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.....	220
ANEXO B – Ficha de avaliação objetiva da Formação.....	222
ANEXO C – Entrevista de avaliação da formação.....	223

## APRESENTAÇÃO

Por que enveredar-se por esse tema?

Minha relação com a arte, mais especificamente, com a dança é de longa data, diz minha avó materna que quando ainda estava no ventre de minha mãe, meu pai já dizia “Se for menina, será bailarina”.

Pois bem, eu sempre quis fazer balé. Quando criança, minha avó materna (quem me criou), para atender ao sonho do meu pai (que faleceu quando eu tinha um ano e meio) se desdobrou para que eu pudesse fazer dança.

Assim, começaram os passos que me levaram até os dias de hoje...

Com as aulas de balé, me profissionalizei aos 16 anos de idade e tenho uma vivência profissional de 28 anos na área, como artista, professora, coordenadora de escola e de projetos de dança realizados em escolas da rede pública do município de Londrina – PR, onde morei até 2018.

Minha primeira formação na área acadêmica foi em Geografia, escolhida ainda muito jovem quando o meu maior interesse estava em dançar, porém, já sonhava com o Ensino Superior e queria ser professora. Ao finalizar a graduação não tive condições de dar continuidade em uma especialização ou mestrado de imediato, pois, na área de meu interesse havia o curso somente em outro Estado e as condições financeiras não favoreciam.

Pausa nos estudos por 7 anos, continuei a dançar e iniciei como professora de balé para crianças e os questionamentos começaram:

- Tenho tanto conhecimento técnico, mas...e a didática? Como fazer essas crianças aprenderem a dança de um modo diferente? Mais lúdico? Será que precisamos ser tão rígidos com crianças tão pequenas, pois, nem todas vão se tornar bailarinas...

Como professora eu via que a arte tinha um potencial tão grande para a formação humana quanto para a formação profissional...pois, como parte natural do processo a profissionalização chegaria para poucas.

Comecei a ler Paulo Freire por conta própria, e, ao decidir parar de dançar profissionalmente em 2006, resolvi voltar aos estudos e ingressei na especialização em Metodologia da Ação Docente. Na busca do tema para a monografia, percebi que poderia unir a Arte e a Educação.

Ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) foi possível perceber que de um lado apresentava lacunas quanto ao ensino de Arte na Educação Básica, e, de outro lado, na realidade escolar percebia-se outro questionamento: “Como o professor com formação em pedagogia, sem formação em arte, poderia desenvolver os conteúdos dessa disciplina para além das colagens, recortes e decorações de paredes da escola?”

Desse modo têm-se no contexto da escola regular o inverso do que ocorre, muitas vezes, na academia de dança: conhecimento didático e pedagógico, mas sem os conhecimentos específicos.

Assim, ainda na especialização, desenvolvi um curso de formação para alguns professores da Educação Infantil com base na dança criativa de Rudolf Laban, adequando para a realidade da escola em parceria com a Secretaria municipal de Educação de Londrina-PR.

Com essa ideia continuei no Mestrado em Educação, mas minha orientadora, sugeriu a temática corporeidade. Esse estudo foi muito importante para minha formação e prática, a partir dele desenvolvi um curso de formação para professores em parceria com a Fundação Cultural e Artística de Londrina (FUNCART) e a Secretaria de Educação do município de Londrina em dois projetos coordenados por mim: Iniciação à Dança e Dança nas Escolas. Com um formato parecido também trabalhei com professores do município de Telêmaco Borba – PR.

Na dissertação de Mestrado desenvolvi como temática a concepção de corporeidade de professores da Educação Infantil e sua ação docente. Na qual considerou-se que a corporeidade é nossa presença no mundo, a maneira como as relações e interações que estabelecemos com o outro e com os objetos que nos rodeiam, influenciam e orientam nossa atuação na sociedade. Portanto, a corporeidade é um elemento presente no processo de ensino e aprendizagem. Investigou-se a compreensão de corporeidade de seis professoras da Educação Infantil em turmas com crianças entre quatro e cinco anos de idade. Verificou-se se havia relação entre sua concepção e sua ação docente. A pesquisa teve abordagem qualitativa e utilizamos entrevista semi-estruturada e observações em sala. Constatou-se que em muitos momentos, as crianças eram condicionadas, por exigência das professoras, a uma não mobilidade corporal como se esse não movimentar as fizesse aprender melhor. Com os resultados concluímos que os processos formativos para professores da Educação Infantil devem contemplar temas

peculiares como a corporeidade e que envolvam as questões do corpo em movimento. Essa discussão se faz importante, por tratar do “ser-estar-no-mundo”, uma vez que a aprendizagem passa pelas relações corporais, dialeticamente. A forma de intervenção do professor pode favorecer, ou não, às crianças a aprendizagem mais significativa e para que contribua para o desenvolvimento das qualidades humanas em seus alunos precisa ter construído isso em si durante seu processo formativo.

Ao finalizar o Mestrado, minha orientadora disse mais ou menos assim: “Você tem que ir para o Doutorado, mas precisa arrumar sua formação inicial. Com geografia não vai dar. Pense em outro curso de graduação que te oportunize continuar com dança: Arte, Educação Física ou Pedagogia”.

Ela estava certa eu precisava adequar e “costurar” minha formação, optei por fazer graduação em Pedagogia e ao mesmo tempo especialização em Arte-Educação.

Já atuando no Ensino Superior, em disciplinas relacionadas à Dança, Arte, Corpo e movimento nos cursos de Pedagogia, Educação Física e Artes Visuais, tinha recursos e condições para viajar e estudar em outros locais que não fossem muito distante do local onde eu residia.

Então fui fazer a pós *lato sensu* em Dança Educacional na cidade de Ponta Grossa e concomitantemente, realizei a prova do Doutorado na Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Marília apresentando um projeto que unia as temáticas da Dança e a Educação Especial.

Esse tema surgiu de inquietações e provocações que eu vivia no cotidiano do Ensino Superior: meus alunos perguntando como trabalhar com a inclusão em sala de aula.

Eu não atuava em sala de aula regular na Educação Básica, atuava somente no Ensino Superior e na coordenação de projetos de dança na Educação Básica. Então, minhas respostas se pautavam em teorias. E eu via a necessidade de não apenas discutir, mas de buscar práticas efetivas em relação à inclusão do público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação) no ensino regular e em trazer essas práticas para o processo formativo dos professores, tanto inicial quanto continuado.

Além disso, como mãe de autista, vivendo as intempéries diárias do TEA (Transtorno do Espectro Autista) sou defensora da inclusão escolar e considero de extrema importância os estudos na área da Educação Especial e Inclusiva.

Com a aprovação no doutorado, as “lapidações” começaram, não apenas no meu projeto, mas na minha vida de modo geral. Ao mesmo tempo em que as orientações e as disciplinas me traziam um outro olhar para a pesquisa que eu pretendia realizar, a minha vida também se transformava...e foi, infelizmente, com muito choro, por conta dos problemas pessoais que eu enfrentava, finalizei as disciplinas e reorganizei o meu projeto.

De todas as dificuldades eu sempre tentei extrair os aprendizados e a persistir mesmo nos diversos momentos em que achei que não conseguiria. Vieram as mudanças na vida pessoal e me fizeram mudar também os rumos da pesquisa. Em quinze dias, fiz todas as alterações necessárias para desenvolver a pesquisa não mais no Paraná, mas agora no Estado de Mato Grosso.

Durante o ano de 2019, me dediquei a conhecer a realidade da educação local, aproximei-me dos profissionais da área, iniciei a atuação como professora em cursos na Universidade Estadual e na Educação Básica – Ensino Fundamental. Envolvi-me em projetos de formação com professores da área de Educação Física e no chão da escola coletei os dados para a Tese.

Todo o processo de formação na área da Educação me levaram a considerar a linguagem da Arte de grande relevância, como estímulo à criatividade, expressão, autoestima e sensibilidade do ser humano. Principalmente como uma forma de conhecimento e construção do ser. É nesse sentido que se estabeleceu como problemática nessa tese o Ensino de Dança e a formação do professor que atua em turma dos anos iniciais do ensino fundamental com alunos com deficiência.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Arte, mais precisamente da dança, embora tenha lugar garantido no contexto escolar como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda enfrenta diversas problemáticas como: lacunas na formação do professor, formato das aulas e conteúdo que deve ser desenvolvido, entre outros.

Atualmente na BNCC, documento orientador para a educação brasileira, a Arte é compreendida como componente curricular, junto à área de linguagens, e, a Dança é uma de suas unidades temáticas ao lado das Artes Visuais, Música, Teatro e Artes integradas.

Nas escolas da rede pública de ensino do município investigado, os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) contam com o formato da unidocência. Nesse formato, um único professor, preferencialmente, com formação inicial em Pedagogia, é o responsável por ministrar todos os componentes curriculares, exceto Educação Física e Língua Inglesa que são ministrados por professor de área (com formação específica).

Desse modo, o professor regente deve obrigatoriamente ministrar a disciplina de Arte desenvolvendo suas unidades temáticas. Diante disso, sabe-se que para realizar seu trabalho com segurança e competência, o professor necessita de formação na área, pois, cada uma das linguagens artísticas possui conhecimentos específicos. Quando não há o professor especialista, ou seja, aquele com formação inicial nessa área, defende-se, nesse estudo, a necessidade de se oferecer a formação em serviço para esse professor.

Como pesquisadora na área defende-se a formação continuada em Arte para o professor com formação inicial em Pedagogia não como ação remediativa para suprir a lacuna da falta do professor especialista, mas como:

- a) Formação humana e ampliação de repertório cultural;
- b) Enriquecimento de suas práticas pedagógicas que oportunizam articulação dos conhecimentos nas mais diversas áreas e conseqüentemente possibilita o trabalho interdisciplinar com propriedade e qualidade.
- c) Possibilidade de pensar e planejar práticas que abarquem a diversidade em sala favorecendo a inclusão, nesse caso, enfaticamente a de alunos com deficiência.

Nesse sentido, esse estudo se propôs a desenvolver uma formação em serviço com intervenções em dança para ofertar ao professor condições para atingir os objetivos em relação a ampliar seus conhecimentos específicos. E ainda, a inclusão de uma aluna com deficiência nas práticas em dança, para além, da acessibilidade e permanência na escola, garantindo sua participação e aprendizagem.

Compreende-se a inclusão escolar em uma perspectiva que trata de todas as questões de diversidade, no acolhimento das diferenças e no desenvolvimento do senso de pertencimento e participação de todos os alunos.

Tal formação foi planejada e realizada em uma turma de primeiro ano do EF em um município do Norte do Estado de Mato Grosso, com a organização de práticas para atender ao professor graduado em Pedagogia que atue em sala de aula regular no contexto de inclusão com aluno com deficiência.

Partiu-se de algumas questões para essa pesquisa: como está sendo desenvolvida a unidade temática dança, compreendida no componente curricular Arte, no Ensino Fundamental em turma que tem aluno com deficiência? Qual a formação do professor da unidade para ministrar esse componente curricular e essa unidade temática?

A partir dessas questões iniciais definiu-se a problemática: o desenvolvimento de um programa de formação em serviço voltado para o ensino de dança na escola contribuirá para que a professora implemente e transforme sua prática pedagógica para todos os alunos com ênfase nas ações com o aluno com deficiência?

Na sequência, os objetivos gerais foram:

1. Identificar o uso da linguagem da dança na rotina da professora que tem alunos com deficiência e analisar as potencialidades, fragilidades e necessidades dessa professora no desenvolvimento da unidade temática dança.

2. Planejar e implementar de forma colaborativa com a professora de sala comum a formação em serviço a respeito dos conhecimentos da dança.

3. Avaliar o processo de formação em serviço.

A tese foi estruturada com os seguintes tópicos para a fundamentação teórica: o ensino de Arte na escola com resumo histórico, conceito de corpo, o ensino de dança no contexto escolar e a formação do professor, a dança criativa como possibilidade de metodologia de ensino de dança na escola para todos os corpos.

Na sequência do texto estão os objetivos, material e método descrevendo todo o percurso metodológico para a realização das etapas do estudo. Em seguida são apresentados os resultados e discussões de cada uma das etapas realizadas.

Para finalizar, as conclusões e considerações finais com reflexões acerca do objeto da pesquisa, retomando seus objetivos e identificando avanços e limites do estudo proposto.

Com a realização da formação em serviço nesse estudo esperou-se contribuir para o processo formativo do professor em relação ao ensino de dança nas ações com aluno com deficiência no contexto da sala de aula comum. Capacitando o professor para que ele se sinta empoderado e tenha domínio em relação às especificidades da linguagem artística desenvolvida. Uma vez tendo propriedade sobre esses conhecimentos, o professor também terá maiores condições de realizar trabalhos interdisciplinares em sala de aula, de modo que a dança possa dialogar com outros componentes curriculares.

Ainda, contribuir para construção de conhecimentos significativos para a pesquisadora e para os demais profissionais da área de Educação. Respeitadas as peculiaridades, possibilitar que se estendam a outros contextos, para manutenção e/ou modificação das ações para futuros programas de formação que sejam inseridos nas escolas com o mesmo objetivo.

Finalmente, compor o rol de estudos desenvolvidos nas áreas de formação de professores, da Educação Especial e Inclusiva e do ensino de Dança na escola, tão necessários em tempos atuais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Ensino de Arte na escola: resumo histórico de 1971 à BNCC

A definição de arte está ligada ao contexto sociocultural, com variações de acordo com o lugar, seu tempo histórico e cada expressão artística (PROSCÊNCIO; SOUZA, 2008; COLI, 2000; BOSI, 2003).

Corroborando com autores como Bosi (2003), Coli (2000), Barbosa (1986) e Micheleto (2009), a arte é um fenômeno cultural em que o homem busca satisfazer necessidades que mudam ao longo do tempo. É ainda, uma maneira de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmo, é uma forma de se expressar, comunicar-se, e atribuir por meio dela sentido a sensações, sentimentos e pensamentos.

No contexto escolar, a arte, de acordo com Marques (1999), deve buscar a integração e articulação de seus próprios conhecimentos com a realidade sociopolítico-cultural, para que se tenha uma escola transformadora na sociedade. Pois, “dessa forma, o conhecimento *em* arte articula-se com o conhecimento *através* da arte, problematizando e abrindo o leque de possibilidades de relações entre arte, aluno e sociedade” (p. 43, grifo da autora).

Historicamente, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 5692 criou a Educação Artística, “uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID/Ministério da Educação e United States Agency for International Development), reformulou a Educação Brasileira” (BARBOSA, 1989, p.170). Um mesmo professor era responsável por ministrar as aulas de música, teatro, dança, desenho geométrico e artes plásticas, da 1ª a 8ª série e às vezes no 2º grau (nomenclaturas antes utilizadas e que atualmente foram substituídas por 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente). Como não havia número suficiente de professores formados em nível universitário para atender a demanda, foram criados os cursos de formação polivalente realizado em dois anos, o que caracterizou uma diminuição qualitativa dos saberes de cada área (PROSCÊNCIO; SOUZA, 2008).

A LDB de 1996 (Lei nº 9394/96), em sua primeira edição, retirava a obrigatoriedade do ensino de Arte, mas, após um processo de discussão entre arte educadores e governantes, o componente curricular voltou a fazer parte do ensino

brasileiro. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96, art. 26, parágrafo 2º): “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Como pode-se verificar, o texto era bastante genérico, tornava o ensino de Arte obrigatório, porém, deixava lacunas em relação a quais linguagens deveriam ser desenvolvidas no contexto escolar. O que por sua vez, possibilitava ao professor ministrar apenas os conteúdos que tivesse maior afinidade, conhecimento ou interesse, deixando outros que possuísse menor domínio em segundo plano (SENE, 2016).

Devido a essas generalizações no texto, outras alterações foram ocorrendo, logo em seguida à LDB, como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). Nos PCN foram determinadas as linguagens a serem desenvolvidas no contexto do Ensino Fundamental: Artes visuais, Teatro, Dança e Música. Foi o primeiro documento a apresentar a dança no currículo.

Como comprovou os estudos de Proscêncio e Souza (2008), mesmo anos após a LDB e o PCN, a realidade identificada nas escolas era de um professor que nem sempre se apropriava dos conteúdos das quatro linguagens estabelecidas. Além disso, verificou-se que a maioria dos professores preferia os conteúdos de artes visuais relacionados ao desenho, pintura e colagem, para efeito decorativo das salas e pátios das escolas.

Nesta direção, Sborquia e Gallardo (2002) e Rocha e Rodrigues (2007) discutiram que a Arte estava sendo incorporada na escola somente em momentos relacionados às festividades, datas comemorativas, reforçando o uso de estereótipos. No início da década de 2010, o estudo de Souza, Hunger e Caramaschi (2014) também apontou que 62% dos professores de Educação Física entrevistados em sua pesquisa reconheceram que a dança ainda era vista como sinônimo de festividade.

Nesta perspectiva, a Arte ficou composta por práticas que relegam seu conteúdo a segundo plano, sem aprofundar conhecimentos específicos da área, em que deveriam ser voltadas para o desenvolvimento da sensibilidade de aprender a ver, a sentir, a ouvir, a pensar e a refletir sobre o mundo.

Outro fator importante alertado por Strazzacappa (2003, p. 74) foi que “quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular”. Pires e De bom (2015)

complementaram que, na dança também há possibilidades de compreender, desvelar, problematizar, e transformar as relações estabelecidas em nossa sociedade entre etnias, gêneros, idades, classes sociais e religiões. Para além das festividades e com propósitos de pesquisas, reflexões, comparações e conhecimento dos elementos da dança como linguagem artística. “Deve ser um meio de conhecimento que trabalha os aspectos do corpo em movimento com a linguagem corporal, aliando o fazer com o pensar” (PIRES; DE BOM, 2015, *online*).

Apenas em 2008, estabeleceu-se a Lei nº 11.769 que garantiu a obrigatoriedade do ensino de Música como componente curricular na escola e, vinte anos após a LDB 9394/96, que a Lei 13.278/2016 incluiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica. Esta última, alterou a LDB e estabeleceu prazo de cinco anos, a partir de sua publicação, para que os sistemas de ensino promovessem a formação de professores para implantar esses componentes curriculares na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Lei 13.278 de 2016 também alterou a LDB em seu parágrafo 6º:

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. Redação dada pela Lei 13.278 de 2016 (BRASIL, 2016).

E a Lei 13.415 de 2017 alterou o 2º parágrafo:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017).

Recentemente, foi aprovada a BNCC (BRASIL, 2017), documento de caráter normativo e referência nacional obrigatória às redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas. A partir desse documento ficaram definidos que os currículos e propostas pedagógicas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) poderiam ser elaborados ou adequados.

Em relação ao EF, a BNCC definiu as áreas de conhecimento e as competências específicas de área, os componentes curriculares e as competências específicas para cada componente. As cinco áreas de conhecimento definidas foram: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

A Arte é compreendida como componente curricular da área de linguagens, e a Dança é uma de suas unidades temáticas junto à Artes Visuais, Música, Teatro e

Artes integradas, essa última foi incluída com o intuito de realizar articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, e as possibilidades do uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Cada unidade temática apresenta objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas que expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.

Para a unidade temática Dança em turmas de 1º ao 5º ano do EF, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.198-9) os objetos de conhecimento (em negrito) e as habilidades são:

**- Contextos e práticas:** (EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

**- Elementos da linguagem:** (EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado; (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

**- Processos de criação:** (EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança; (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Para melhor compreensão cabe aqui ressaltar sobre o código entre parênteses que acompanha cada uma das habilidades. Eles indicam:

EF – Ensino fundamental

15 – do primeiro ao quinto ano

AR – componente curricular Arte

Último par de número - indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

A BNCC propõe que os objetos de conhecimento e as habilidades sejam articulados de forma indissociável e simultânea às seis dimensões do conhecimento que estão definidas como:

- **Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem, (...) processos permeados por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

- **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas

- **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo.

- **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo.

- **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

- **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

A partir dessas orientações, o professor, para suas aulas, tem autonomia para definir os objetivos de aprendizagem, selecionar os conteúdos a serem desenvolvidos e adequar à realidade da escola e de cada turma. O planejamento pode ser para um projeto, uma sequência didática ou mesmo um plano de aula que contemple as dimensões de conhecimento previstas.

Além de linguagem artística, a dança, é também uma linguagem corporal, em que por meio das práticas promove a interação das pessoas consigo mesmas, com os outros e com o meio. Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), a participação em práticas de linguagem diversificadas, permite que sejam ampliadas as capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas.

Desse modo, acrescentou-se que o ensino de Dança desenvolvido ao longo do EF, tem como intuito favorecer a ampliação do repertório de movimento e de acesso

ao conhecimento cultural dessa arte aos alunos; promover a fruição e reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conhecimentos artísticos; experienciar a pesquisa, invenção e criação. Enfim, possibilita ao aluno expressar seus sentimentos e emoções, além de capacitá-lo à leitura e interpretação dos signos de seu cotidiano.

Para conhecimento, ainda, é importante ressaltar que, a dança também é unidade temática do componente curricular Educação Física, ao lado das unidades: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. Dança juntamente com jogos e brincadeiras e lutas “estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial).” (BRASIL, 2017, p. 217).

Sendo assim, os objetos de conhecimento da unidade temática dança para o 1º e 2º ano foram determinados como: danças do contexto comunitário e regional, com as seguintes habilidades a serem desenvolvidas:

(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas (BRASIL, 2017, p.225).

E, do 3º ao 5º ano: danças do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, com o desenvolvimento das seguintes habilidades:

(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.

(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.

(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.

(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las. (BRASIL, 2017, p. 227).

Nos estudos de Motta (2017) o autor afirmou que os conteúdos de Arte e Educação Física poderiam ser trabalhados em conjunto, para que a dança pudesse ser vista de uma forma mais ampla, naquilo que ela é e em sua forma de inserção no cotidiano da escola considerando as habilidades, demandas e necessidades dos alunos.

Corroborando com essa ideia afirma-se que os objetivos do trabalho com a dança na Educação Física e na Arte podem ser diferentes, porém, seria extremamente enriquecedor que os professores a desenvolvessem no contexto da escola de forma complementar.

Ao discutir a presença da Dança na escola tanto em Arte como em Educação Física, além dos aspectos curriculares, é importante refletir sobre a formação desse professor. Na realidade do município em estudo, por exemplo, nem sempre o professor que irá desenvolver essa unidade temática terá formação para tal.

A formação para o ensino de dança perpassa pelos conhecimentos específicos dessa linguagem e notoriamente pelo olhar para os corpos, que convida a refletir acerca desse corpo em um sentido de totalidade, não apenas em seus aspectos físico-motores, mas como um corpo pensante e que atua no mundo. Inclusive rompendo com visões arcaicas, que não cabem mais na realidade atual e inclusiva.

Para exemplificar, historicamente, criou-se uma perspectiva de corpo ideal, perfeito e produto; assim, um corpo que fosse considerado “não produtivo” era um corpo inválido, que precisava ser escondido ou até eliminado.

Na contemporaneidade, ao invés de enfatizar as limitações e deficiências relacionadas ao corpo, propõe-se o olhar para as potencialidades, de modo a considerar que todos somos limitados e deficientes em algum aspecto, porém, temos qualidades que podem ser potencializadas.

Nesse sentido, propõe-se no próximo tópico ampliar as discussões a respeito do corpo, visto que a concepção que o professor possui sobre ele implica significativamente na condução de suas práticas.

## 2.2 O corpo: impedimentos, superações e potencialidades

Qualquer indivíduo é ao mesmo tempo indivíduo e humano: difere de todos os outros e parece com todos os outros.  
Fernando Pessoa

No mundo nos fazemos presente, nos expressamos, nos comunicamos, nos relacionamos e percebemos o que está à nossa volta por meio do corpo.

Medina (1987) afirmou que o corpo é apropriado pela cultura, ou seja, ao mesmo tempo em que se é influenciado pelo meio em que se vive, também se influencia. As experiências vividas direcionam a forma de pensar e de agir. Esse corpo sujeito, como o autor se refere é produtor e produto da cultura, porém, a sua singularidade e vivências únicas e particulares é que geram as diferenças entre cada pessoa: crenças, preconceitos, visão e modo de atuação no mundo.

Todos como sujeitos socioculturais e históricos que carregam impressos no corpo o aprendizado adquirido, resultado da formação cultural advinda da família, dos grupos sociais que se frequenta e das relações estabelecidas ao longo da vida.

O conceito de corpo utilizado nesse estudo é o de corpo como totalidade. Compreender o corpo como totalidade é considerá-lo como formado por partes, mas que integram esse todo, ou seja, de dimensões: físicas, intelectuais, psicológicas, éticas, morais e outras, e que estas se relacionam e constituem o nosso ser-estar-no-mundo-com-os-outros (SÉRGIO, 2003; PROSCÊNCIO, 2010).

Merleau-Ponty (1908 – 1961), sob a perspectiva fenomenológica, considerou o corpo como ser no mundo e corpo-mente como uma unidade, contrapondo o pensamento cartesiano que considerava o corpo dissociado em corpo e mente/físico e intelecto.

Rudolf Laban (1879-1958), também considerou o corpo como não separado entre corpo, mente e espírito, mas sim como um todo. Para ele era corpo mente espírito de *erlebnis*, que no alemão, quer dizer experiencialmente (RENGEL, 2003).

E quando se trata do corpo com deficiência?

Nesse trabalho não se pretende aprofundar em como o corpo com deficiência foi tratado ao longo da história, mas indica-se Paulino e Bareicha (2018) que apresentaram diversos estudos a respeito de como as concepções históricas moldaram o conceito da deficiência intelectual no Brasil e no mundo, e, Nascimento

(2013) que abordou as primeiras tentativas para educar o corpo com deficiência historicamente.

Os autores citados discutiram que em muitos momentos da história as pessoas com deficiências foram consideradas como possuídas por maus espíritos e até foram abandonadas para morrer, ou ainda, como na Idade Média tinham sua condição atribuída a um castigo de Deus. O corpo ideal deveria ser robusto e forte.

Reily (2008) em seu capítulo “História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na Educação Especial” apontou que há uma concepção de que determinadas linguagens de artes são possíveis para certos tipos de deficiências e inviáveis para outras, como a que, a pessoa com deficiência física não dança.

A mesma autora afirmou que:

O corpo diferente está em cena: na literatura, nas telas do cinema, nos palcos, dos teatros, museus galerias de arte. Mas aos olhos do espectador a diferença ainda pode parecer inquietante [...] A rejeição ou a comoção do público diante da diferença pode ser interpretada como um não reconhecimento uma negação à realidade apresentada como pluralidade humana (REILY, 2008, p. 67).

A arte representada por um corpo com deficiência inquieta e causa, muitas vezes, o estranhamento. Oliveira (2008) ponderou que, desse modo o espectador pode assumir uma atitude de rejeição, mas também é convidado a olhar criticamente para as suas representações estabelecidas, rever muitas vezes aquele pensamento de que um corpo com deficiência na dança seja um “corpo grotesco”, desafiando a imagem ideal do físico do bailarino/a.

Na atualidade, a sociedade tem sido chamada a rever seus pré-conceitos, e as próprias pessoas com deficiência tem tomado a palavra para determinar quais são os seus limites e suas possibilidades. Entretanto, ainda não se eliminou a condescendência por completo (REILY, 2008).

Amoedo Barral (2002) desenvolveu um trabalho com bailarinos com e sem deficiências e apesar de entender a denominação desse trabalho como Dança, reconheceu que a participação de intérpretes com deficiência não é vista como algo comum. Então preferiu a denominação de Dança Inclusiva para indicar trabalhos que incluem pessoas com e sem deficiência, com foco principal para a elaboração e criação artística. O autor acredita que a dança pode alterar a imagem social da

deficiência e inclusão destas pessoas na sociedade e que essa é uma visão necessária nos mais diversos países em que ocorra este tipo de trabalho.

Para além do contexto da performance, como o corpo com deficiência tem sido visto na escola?

Como exposto anteriormente, na escola, a presença do aluno com deficiência é real, é garantida por lei e tem sido cada vez mais constante, mesmo com a falta de formação adequada dos professores.

Lidar com a deficiência nesse contexto é um desafio e além do professor criar condições e até materiais adequados para ampliar a percepção do corpo e do movimento é preciso acreditar que esses alunos têm potencialidades, mesmo que às vezes caminhem em ritmo diferente aos dos demais. E, ainda, nas interações sociais com os colegas de turma é preciso exterminar o preconceito e o estigma.

Para Alarcão (2001) a escola deve preparar para a complexidade do mundo atual, a escola é um lugar, um tempo e um contexto, assim, a formação de cidadãos está para além da construção de conhecimentos disciplinares, também para o enfrentamento de situações da vida.

A dança, no contexto da escola e na perspectiva inclusiva, não deve basear-se em padrões sociais do corpo ideal, essa dança não exclui corpos. Trata-se da busca de outras possibilidades de dançar, de se expressar e de relacionar-se com o outro e que as singularidades sejam consideradas em um coletivo da escola e de uma turma.

### **2.3 A dança na escola e a formação do professor**

Nessa seção serão discutidas questões referentes aos desafios enfrentados pelo professor que atua no ensino fundamental e não possui formação em dança ou ainda, possui uma formação que tem sido considerada insuficiente.

A falta de formação específica na área se reflete significativamente na forma de atuação desse professor, desde como ele concebe a dança até como desenvolve as atividades.

Conforme exposto anteriormente, é válido retomar que a dança compreendida como linguagem artística e corporal apresenta conteúdos específicos e se constitui por um conjunto de ações corporais (saltos, giros, torções, entre outras). Por meio dessas ações, o corpo que dança, estabelece-se uma relação consigo mesmo, com o outro e com o espaço onde a ação é realizada.

A ação corporal pode ser definida como uma sequência de movimentações que envolve a pessoa como um todo: racional, emocional e físico ou seja, possui intencionalidade e é realizada pelo corpo como totalidade (RENGEL, 2003)

Desse modo, a dança é compreendida não como movimento mecânico e nem como reprodução de movimentos visando apenas a execução de coreografias ou atividade física, mas sim, como um processo de análise e experimentação de movimentos como forma de comunicação e expressão por meio do corpo.

Um corpo pensante que se movimenta de forma intencional, que tem suas limitações e busca formas de superá-las, mas principalmente que enfatiza suas potencialidades e formas de atuação crítica no mundo.

A dança, fugindo das técnicas específicas e dos padrões impostos pela sociedade em relação aos corpos perfeitos, valoriza a experiência de que diferentes corpos podem dançar e por meio dela se expressar e comunicar.

Afinal, é por meio do corpo que nos expressamos e nos comunicamos na dança. No entanto, nem sempre é por esse caminho que a dança tem sido desenvolvida no contexto escolar.

No contexto educacional, a literatura tem indicado aspectos relevantes a respeito do ensino de dança na escola e os principais desafios enfrentados pelos professores.

Os estudos de Oliveira (2008), Souza, Hunger e Caramaschi (2010), Cazé (2014) e Alves (2012), apontaram que embora exista a obrigatoriedade de sua presença no currículo de dois componentes curriculares (Arte e Educação Física), ainda depara-se com diversas lacunas, como: falta de formação de professores, dúvidas em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos, presença da dança somente nas datas comemorativas e eventos da escola, ênfase na coreografia a ser apresentada em detrimento do processo de desenvolvimento de criatividade e ampliação de repertório de movimento das crianças, entre outros.

Nesse sentido será discutido na sequência os seguintes aspectos: a formação do professor, o lugar da dança na escola, a desvalorização da disciplina e sua potencialidade para oportunizar a inclusão.

### **a) Formação do professor de dança**

A literatura descreveu lacunas na formação dos professores que ministram a dança na escola. Estudos apresentam que a formação inicial, seja em Arte ou Educação Física, quiçá em Pedagogia não tem oferecido subsídios suficientes para que os professores se sintam aptos para desenvolver esses conteúdos em suas aulas.

Conforme afirmou Marques (2003), a formação dos professores que ministram dança na escola é um ponto bastante crítico, pois, é um conteúdo desenvolvido tanto por professores de Educação Física, Educação Infantil, Ensino Fundamental, assim como de Artes. Mesmo a obra sendo de 2003, na realidade atual não tem se verificado muita alteração nesse quadro. A autora ainda apontou que seria essencial que esses professores buscassem conhecimento tanto prático quanto teórico, que favorecessem o fazer-pensar Dança e não somente seus aspectos pedagógicos.

Em consonância Barreto (2004) apresentou o relato de alunos formandos em dança, educação física e educação artística que participaram de seu estudo, afirmou que tanto os profissionais que estavam se licenciando em Educação Física quanto aqueles licenciandos em Artes, ao finalizar a licenciatura não se sentiam preparados para ministrar os conteúdos de dança. Os participantes alegaram ter recebido em sua formação universitária conhecimentos teóricos e práticos muito superficiais nessa área.

Atualmente a matriz curricular de cursos superiores de licenciatura em Educação Física e de Arte (exceto as específicas em dança) em muitas instituições apresentam apenas um semestre da disciplina na matriz curricular em todo o curso, quando muito aparecem também em cursos de extensão. Conforme explicita o estudo de Pereira (2007) realizado com alunos de Educação Física e que apontou que a disciplina obrigatória de dança havia sido ofertada apenas no primeiro ano e não apresentava relações com as demais disciplinas. Ainda mencionou como outro fator relevante: a falta de interesse e afinidade dos alunos pelo conteúdo.

Na pesquisa de Souza, Hunger e Caramaschi (2014) realizada com professores de Educação Física e Arte, em escolas públicas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo constatou-se que: os professores de Educação Física afirmaram não ter formação suficiente, conhecem, mas aplicam pouco os conteúdos de dança, pois, as disciplinas que tiveram durante a graduação foram apenas para aplicar o movimento.

Por outro lado, os professores de Arte acreditam que podem ministrar os conteúdos de dança, mas também apontaram lacunas em seu processo formativo nessa área.

Assim como no Brasil, em Portugal, Moura e Alves (2016) em seu estudo a respeito do lugar da dança no sistema educativo português concluíram que enquanto aprendizagem e vivência artística para integrar plenamente o sistema de ensino e a educação formal, necessita de investimento na qualidade do ensino, na melhoria da formação inicial e contínua de professores e na valorização das disciplinas artísticas.

De acordo com o que foi explicitado, as pesquisas realizadas entre 2004 e 2016, reforçam a discussão inicial apresentada anteriormente nesse estudo e verifica-se que os professores que deveriam ter uma formação mais consistente em relação à dança não a têm, no caso com formação em Arte e Educação Física.

Diante desse panorama em que muitos professores não possuem essa formação, porém são responsáveis por ministrar esse componente curricular, faz-se necessário qualificar os profissionais envolvidos, seja na formação inicial como na formação em serviço para o ensino de dança.

Vale lembrar que diante do panorama apresentado, os profissionais que já estão atuando na escola há mais tempo possivelmente se encaixem em situações similares às apresentadas nos estudos.

Nesse sentido concorda-se com Freire (2001a) que afirmou que o professor tem um compromisso ético, político e social e é responsável pela formação dos sujeitos, sendo assim tal profissional deve receber capacitação e se preparar continuamente.

Em complemento, Sborquia (2002) mencionou que é possível mudar atributos da formação inicial e da atuação do professor da Educação Básica por meio de uma capacitação, que leve o professor a pensar, refletir, pesquisar e reelaborar sua prática.

Finaliza-se esse tópico com Gatti (2010) que afirmou que a profissão docente está atrelada ao processo de ensino e aprendizagem e a sua formação deve contemplar conhecimentos teóricos e práticos que favoreçam à reflexão e enfrentamento dos desafios encontrados diariamente no exercício de sua profissão.

## **b) Lugar da dança na escola**

Para discutir a respeito de qual lugar a dança deve ocupar na escola Strazzacappa (2003) apresentou excelente reflexão quando afirmou que muitas vezes

ela não se caracteriza como área de conhecimento autônoma, com conteúdos ou objetos de conhecimento próprios. Ou seja, muitos elementos desenvolvidos pela dança como: o corpo e movimento, as atividades rítmicas, noções de espaço e tempo, expressão corporal, educação estética, desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade não são exclusivas dessa linguagem. Também são explorados pela educação física, o teatro ou pelas artes visuais. A autora então questiona o que realmente é exclusivo da dança.

Em outro ponto de seu texto, a autora acrescentou que quando o propósito é de ensinar dança como uma linguagem artística e abordar os conteúdos específicos da área, evidenciaram-se objetivos extremos e equivocados. Por exemplo, concepções românticas da dança como “salvação”, isso ocorre quando verifica-se a presença da dança na escola com o intuito de ocupação: quando a aula de dança ocorre para que o indivíduo não fique nas ruas e não use drogas, isso é muito visível em projetos sociais realizados em contraturno nas escolas.

Outra concepção é a utilitária: a dança utilizada como ferramenta apenas para os desenvolvimentos: motor, psicológico, social e afetivo, ou para a apreensão direta de conceitos de outras disciplinas (STRAZZACAPPA, 2003).

E qual seria o lugar da dança?

De acordo com Saraiva (2009), afirma-se nesse estudo, que o devido lugar da dança na escola, seja como conteúdo da Educação Física ou da Arte, seja como área de conhecimento, ou ainda ministrado pelo professor com formação em Pedagogia, deve ser para o desenvolvimento da sensibilidade e do comportamento estético, da educação pela arte/para a arte configurando um ensino que deverá atender à aprendizagem de linguagens artísticas.

Souza, Hunger e Caramaschi (2010) destacaram nos resultados de sua pesquisa que, dentre os professores participantes, 62% da área de Educação Física e 16% da área de Arte trabalham a dança somente em festas escolares ou datas comemorativas. A maior parte dos professores de Arte mencionou que trabalham com os conteúdos de dança nos mais diversos momentos, como, por exemplo, na orientação da criação coreográfica; em brincadeiras e jogos teatrais; em leituras de imagem que mostrem alguma manifestação de dança, ampliando o conhecimento sobre os movimentos artísticos que não se restringem exclusivamente a pintura e artes visuais, entre outros momentos.

Os mesmos autores também discutiram que os professores participantes se

dividem nas opiniões a respeito de quem deveria ministrar os conhecimentos de dança na escola: 23% da Educação Física defendem que sejam eles, enquanto 12% de Arte descreveram que caberia a eles. E, 30% dos professores de Arte citaram que os três profissionais (Educação Física, Arte e Especialista em Dança) poderiam ministrar essa aula, sendo necessário a orientação e acompanhamento por um especialista para contribuir com subsídios para um melhor desenvolvimento dos conhecimentos.

O estudo de Motta (2017) acrescentou que o professor deve trabalhar com a dança de acordo com o currículo escolar, porém para além dele, pois, não pode se ater somente aos documentos oficiais, é importante que também a desenvolva em suas pesquisas e em seu próprio corpo.

Associar a dança à prática de repetição de movimentos determinados é uma concepção reducionista que a faz ser tratada apenas como técnica ou lazer e passatempo. Cazé (2014) enfatizou que se faz necessária uma reflexão a respeito dos percursos para uma metodologia de ensino da dança no ambiente escolar. Para que estas ações favoreçam o aprendizado da Dança e sua incorporação crítica-reflexiva, criativa e criadora e que se estabeleça relações entre corpo, dança e sociedade.

Em estudo realizado em Lisboa por Alves (2012), apontou que em Portugal, a dança também têm sofrido ao longo dos anos com a definição de qual é o seu lugar na escola. Há um consenso em relação à sua importância no currículo, porém, historicamente, assim como no Brasil, há controvérsias em relação a que disciplina estaria relacionada e quem é o professor com formação mais adequada para ministrá-la. Outra problemática apontada pela autora é a questão da reprodução de coreografias prontas durante as aulas minimizando o potencial da dança no contexto escolar.

Ainda, Rocha e Rodrigues (2007) que trataram da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental do município de Barueri, verificaram com as respostas dadas pelos onze professores participantes que a dança está inserida no contexto escolar. Porém, nem sempre vinculada à vivência do profissional e é desenvolvida como uma obrigatoriedade no cronograma da unidade escolar em datas comemorativas e eventos especiais. Ainda, acrescentaram que o fato de os professores conhecerem os documentos orientadores não significa que irão trabalhar com dança e que contemplem os conteúdos específicos da área.

Para encerrar esse tópico, cabe-nos refletir e associar a questão da formação do professor apontada no tópico anterior e o lugar da dança na escola, pois, se em Educação Física e Arte têm-se visto que a formação se tem mostrado precária, pode-se afirmar que a formação do pedagogo, também é insuficiente nesse sentido.

O estudo de Ferreira (2010) com o objetivo de confirmar se o pedagogo tem condições ou não de atuar com a Dança-educação, analisou o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FC/UNESP. Constatou-se que não há essa possibilidade por não haver no Currículo disciplinas que aprofundem esta temática. No momento do estudo havia duas disciplinas que possibilitavam o trabalho com movimento, nas quais poderiam ser inseridos conteúdos e práticas relacionados à Dança. No entanto, o currículo não contemplava de forma suficiente as temáticas da Arte-educação e Dança-educação.

Galvão e Camargo (2020) ressaltaram a necessidade de que a dança possa integrar os espaços de formação de professores de crianças, em específico a Pedagogia, com intuito de questionar e refletir os sentidos e possibilidades do corpo em movimento.

Diante dessa deficiência apontada no processo formativo dos cursos de Pedagogia, concorda-se com Andrade e Godoy (2017) a emergência em realizar, formações continuadas para os professores que pretendem desenvolver a Dança na educação básica sem ter formação específica.

As autoras abordaram em seu estudo a formação continuada oferecida pelo desenvolvimento das pesquisas do Grupo de Pesquisa “Dança: Estética e Educação” (GPDEE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA/UNESP). A oferta da formação a esses professores tem como intuito estabelecer a interligação dos saberes em dança com temas desenvolvidos na escola e saberes trazidos pelos professores para fomentar o conhecimento sensível em dança.

Vale reforçar dois aspectos de acordo com o que foi apresentado até aqui para reflexão: de um lado, a necessidade e urgência em oferecer a formação em Arte (nas suas diversas linguagens) aos professores que atuam na educação básica para atender ao estabelecido por lei em relação ao prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino oferecessem adequada formação a esses professores. Por outro lado, não pensar essas ações como remediativas, pois, há uma necessidade de ampliar o número de profissionais na área e esses profissionais precisam de uma

formação de qualidade, o que, em concordância com Andrade e Godoy (2017) demanda tempo, orçamento e políticas públicas adequadas.

Desse modo, a formação continuada é uma alternativa, mas, que seja planejada e apresente reais possibilidades para uma formação com qualidade e que ofereçam suporte ao professor para que esse tenha propriedade, domínio e segurança para gerir as diversas situações de aprendizagem.

### **c) Desvalorização da disciplina**

Outro aspecto é a desvalorização do componente curricular Arte nas escolas, como se fossem conteúdos de segunda categoria, em que se prioriza, em grande parte, o ensino da língua portuguesa e matemática.

Oliveira (2008) já sinalizava a priorização nos currículos escolares de disciplinas de formação intelectual e de conteúdos técnicos científicos, não sendo seu objetivo a formação cultural e artística de sujeitos. Atualmente, o cenário não apresenta muitas mudanças, visto que, o professor especialista só assume o componente curricular a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, e, muitas vezes os próprios pares fazem essa diferenciação quanto à (des)valorização da disciplina.

O que isso traz de implicações para o desenvolvimento desse componente curricular na escola?

Falas e principalmente ações recorrentes no interior da escola de que o importante, principalmente pela questão das avaliações de nível nacional (SAEB), é trabalhar conteúdo de Língua Portuguesa e Matemática. Em detrimento da realização de um trabalho de formação desse aluno de forma integral e que associe os objetos de conhecimento e habilidades de todos os outros componentes curriculares para inclusive enriquecer o desenvolvimento dos componentes referentes à Língua Portuguesa e Matemática.

O que precisa ser refletido junto aos professores é que há formas de trabalhos interdisciplinares que não fugirão aos propósitos da alfabetização por exemplo, que é foco principal nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pode tornar muito mais rica sua prática e contribuir significativamente para a formação de um estudante autônomo, crítico e pensante.

#### **d) Potencialidade da dança para oportunizar a inclusão**

Em relação ao movimento de inclusão escolar, desde a década de 1990, vem sendo evidenciado no cenário mundial por influência da Conferência mundial sobre educação para todos realizada em Jomtien (1990), da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001). Diversos documentos foram referendados no sentido de garantir os direitos, o respeito e a compreensão das diferenças em um contexto que busca ser equitativo.

Com isso, reconheceu-se o direito de todas as crianças à educação no sistema regular de ensino. O que assegura espaço para alunos com deficiências, que antes frequentavam apenas escolas especiais ou atendimento clínico (REILY, 2010).

Desse modo, sobressaem novas políticas tanto em escala internacional como nacional, com vistas ao processo de inclusão no contexto das escolas regulares e a mudança de foco da deficiência para as potencialidades de cada indivíduo.

No contexto das políticas públicas nacionais mencionam-se: a primeira sinalização na LDB 4024 (BRASIL, 1961). Essa lei criou o Conselho Federal de Educação, e nela emergiu a expressão “educação de excepcionais” contemplada nos artigos 88 e 89: “Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.”

Para Mazzotta (2003) foi na referida lei o marco inicial das ações oficiais do poder público na área da Educação Especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional.

Mais tarde, a Constituição (BRASIL, 1988), a LDB 9394 (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014-2024), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em e ainda diversos Decretos e Portarias.

A BNCC explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver tendo na igualdade educacional suas singularidades consideradas e atendidas para oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica.

A BNCC (2017) com o intuito de superar as desigualdades expõe que além de igualdade é preciso considerar que as necessidades dos estudantes são diferentes,

desse modo, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com foco na equidade. A partir dessa perspectiva, é possível estabelecer o compromisso de reversão da situação de exclusão histórica que marginaliza grupos como: povos indígenas e populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes. E, ainda, comprometer-se com os alunos com deficiência, de acordo com a LBI (2015), a partir do desenvolvimento de práticas inclusivas e de diferenciação curricular.

Por outro lado, não há na BNCC maior aprofundamento em relação ao público-alvo da Educação Especial e a práticas inclusivas, é apresentada com pequenas colocações e de forma vaga, sem a atenção necessária. Estudos como Froehlich e Meurer (2021) e Silva e Menezes (2020) reforçaram que não há direcionamentos específicos, nem propostas de práticas educativas.

Ao se tratar de um documento referencial e de fundamentação curricular para todas as escolas do país, apesar de ressaltar a diversidade, não propõe reflexões no ensino em uma perspectiva inclusiva obrigatória e indispensável e não especifica como ocorrerá nas instituições ou como se trabalhar frente aos conhecimentos específicos. Nesse contexto, o estudo em questão impulsiona a reflexão sobre a necessidade de um currículo adaptado e inclusivo, mediante as especificidades dos alunos (SILVA; MENEZES, 2020).

Diante desse quadro, como bem afirmou Reily (2010), o professor precisa lidar diariamente com as dificuldades que a diversidade da turma apresenta, com a falta de envolvimento nas atividades e a falta de valorização da área.

Nesse sentido, como último aspecto a ser tratado nesse tópico, apresenta-se a dança com grande potencial para ser realizada em contextos inclusivos.

Mais uma vez associa-se à temática da formação do professor, pois, amplia-se aqui a discussão para a necessidade da formação do professor para ensinar dança, para todos, ou seja, formação para a inclusão, de modo a ter condições de realizar as adaptações que se fizerem necessárias para os alunos com deficiência que se encontram em sala comum do ensino regular.

O professor que ministra Arte, tenha ele formação em qualquer área, mas, sem formação pedagógica dos conteúdos de Educação Especial no contato com alunos com deficiência, precisa aprender a prover recursos e atender as especificidades de cada aluno (REILY, 2010).

Reily (2010) afirmou que a maioria dos cursos de licenciatura em Arte não forma o professor para atuar na inclusão e para lidar com a heterogeneidade. Reforçou também as poucas publicações na área. A autora considerou que a produção de conhecimento a respeito certamente contribui para consolidar esses saberes.

Nesse sentido, serão apresentados na sequência alguns estudos que relacionam a Arte, a inclusão escolar e formação do professor:

Lippmann (2002 apud SENE, 2016) considerou a arte eficiente para a inclusão, porém, reconhece que falta formação específica para os professores em geral, inclusive de artes, para atuarem na área de inclusão escolar. As pesquisas na área também são escassas o que dificulta a compreensão e ação dos professores no que diz respeito às adaptações curriculares, produção de materiais e metodologias específicas para garantir o sucesso da política de inclusão.

Na pesquisa realizada por Micheletto (2009) as três professoras participantes tinham curso superior, entretanto, nenhuma delas tinha graduação, formação continuada ou cursos de capacitação em Artes ou Educação Especial. As professoras evidenciaram em seus relatos dificuldades quanto à interação dos alunos com deficiência junto aos demais alunos e a necessidade de repensar suas práticas pois, apontaram que adaptaram algumas estratégias didáticas de trabalho na disciplina de Arte com o intuito de promover a interação dos alunos com deficiência junto aos demais, mas não obtiveram muito sucesso.

A autora acrescentou que as professoras participantes não demonstraram possuir conhecimento abrangente a respeito do planejamento de aula de Arte, embora demonstrassem acreditar que a Arte favoreceu o desenvolvimento dos alunos. Os resultados apontaram para a necessidade de ampliar a visão das professoras em relação ao fazer artístico, para a construção de uma aprendizagem mais significativa, com recursos e procedimentos que contribuam para uma prática mais inovadora, tanto para alunos com deficiência ou sem deficiência no ensino regular. Enfatizou que a arte pode ser desenvolvida em sala de aula, junto a esses alunos, com conteúdo simples, porém, bem trabalhados, sem que esse fazer seja mecânico ou repetitivo.

Oliveira (2008) afirmou que o papel do ensino de Arte na escola básica é o de fornecer sólida formação na área para todos os alunos, considerando as capacidades e possibilidades de todos, para conhecer e apreciar a produção artística em diferentes linguagens e iniciar em técnicas de produção artística e desenvolver seu potencial

criativo. O que implica, dentre outras ações, investir na formação dos professores com graduação em Arte ou não.

Reily (2010) mencionou que na escola geralmente a capacidade criativa do aluno com deficiência é subestimada, pois trabalham apenas com atividades de colorir contorno.

Rossi e Van Munster (2013) em sua pesquisa combinaram Dança e Deficiência física e verificaram que as pesquisas realizadas em dança, em nível de pós-graduação, estão relacionados aos contextos educacional, de reabilitação, com perspectiva cênica e artística ou ainda, esportivo. As finalidades também podem ser diversas: pedagógica, terapêutica, performática e competitiva. Em nova busca realizada na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando-se das combinações dos descritores: Dança, Educação Especial, Ensino Fundamental, Formação de professores e Arte, confirmou-se o encontrado por Rossi e Van Munster (2013) quanto aos contextos e finalidades da dança atualmente.

Em concordância com os estudos dos autores elencados nesse tópico, Proscêncio e Deliberato (2019) notabilizaram que os professores deverão estar preparados para realizar a flexibilização curricular e utilizar materiais adequados. No entanto, evidenciou-se que falta ainda conhecimento e formação por parte dos professores para que possam ser mais atuantes nesse sentido, para que redimensionem sua prática de modo a estabelecer objetivos e selecionar conteúdos que contemplem a possibilidade de o aluno com deficiência aprender, socializar-se e desenvolver sua autonomia. O professor deve preocupar-se em proporcionar a todos os seus alunos “o aprender”, respeitando as singularidades de cada um, incluídos em uma coletividade.

Em pesquisas realizadas na última década, como as que serão apresentadas na sequência do texto, foi possível verificar que a hipótese inicial de que estudos de interface da Dança e da Educação Especial com propósito educacional são escassos, é uma realidade. Mais que isso, pelo número reduzido de trabalhos identificados reforçou que a escassez desses estudos se dá em quaisquer dos seus contextos (educacional, de reabilitação, artístico ou esportivo) ou finalidades (terapêutica, performática e competitiva) e não apenas no pedagógico.

No estudo realizado por Proscêncio e Deliberato (2019), realizou-se uma busca, no primeiro trimestre de 2019, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a partir dos descritores: “dança” AND “Educação Especial” e “dança”

AND “Educação Especial” AND “formação de professores”. O critério de inclusão utilizado foi ser tese ou dissertação e apresentar os descritores ou indicativos em relação ao foco de estudo no título, palavras-chave e/ou no resumo. Foram excluídos os trabalhos que, após a leitura do resumo, não apresentavam relação com a temática proposta ou repetidos. Pela busca, foram obtidos 12 trabalhos, destes, quatro foram selecionados, sendo 3 dissertações e 1 tese.

Os estudos foram analisados e discutidos, a partir de seus resumos e o objetivo foi de identificar teses e dissertações brasileiras que tivessem realizado estudos com aproximação entre a dança e a Educação Especial e verificar qual a perspectiva desses estudos (educacional, de reabilitação, artística ou esportiva).

Serão pontuados a seguir os resultados mais relevantes de acordo com a discussão que aqui se propõe:

O estudo de Matsutacke (2014) tratou de processos criativos em teatro-dança por meio de vivências e experiências corporais para criação de movimento estético-expressivo para/por pessoas com quaisquer deficiências. Realizou-se uma análise da importância do reconhecimento de protagonismo dos participantes, do processo de estudo e compreensão sobre como o movimento realizado e o referencial utilizado foi a partir da Análise de Movimento de Laban.

Rossi (2014) investigou apenas crianças com deficiência física em contexto clínico e com finalidade pedagógica; nesse estudo a autora elaborou e analisou um programa de dança educativa voltado a quatro crianças com deficiência física com o intuito de verificar as repercussões desse programa que teve como fundamentação teórica a dança educativa de Rudolph Laban. Identificou-se que os participantes intensificaram suas relações interpessoais, autonomia e aumento do repertório motor em dança educativa e evoluíram com relação às habilidades envolvidas: lateralidade, ritmo de movimentos, exploração de direções (frente, lado e trás) e dos níveis de espaço (baixo, médio e alto), compreensão e realização dos fatores de movimento fluência, peso, tempo e espaço, o que demonstra a eficiência do programa.

Paulino (2017) realizou sua investigação em contexto de sala de ensino especial articulando as finalidades pedagógicas e performáticas. A ênfase foi quanto à reflexão a respeito do papel da Arte como resgate do sentido da experiência estética, que tem o professor como mediador do processo. Trata-se de uma análise da dança e a educação a partir das proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais em diálogo com a dança/educação/deficiência. O objetivo foi de compreender o processo

e o efeito da experimentação de movimentos corporais criativos para desenvolvimento da expressividade do aluno com deficiência intelectual; perceber a arte/dança como uma linguagem estética no contexto da Educação Especial; analisar o papel docente na mediação de experimentações interventivas com o movimento para a percepção do seu corpo, do espaço e do relacionamento com o outro na dança. Dentre os resultados obtidos, percebeu-se a construção de significados de dança que partem da percepção de si e do outro; rompimento da cópia de movimentos padronizados para criação em dança; ampliação de vivências significativas com o corpo na escola; dança compreendida como linguagem da expressividade subjetiva na qual se valoriza a presença de cada corpo em suas diferenças e possibilidades.

O trabalho de Sene (2016) abordou o currículo de Arte e suas linguagens e a necessidade do processo formativo do professor para o exercício de sua função e cumprimento das exigências legais quanto ao desenvolvimento dos conteúdos focados na contemporaneidade e nas quatro linguagens (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais). O estudo foi realizado com 9 professores de Arte atuando no Ensino Fundamental e Médio. Em seus resultados constatou-se que a formação exigida para sua atuação é mais ampla do que a recebida ao longo das graduações, que a postura tradicional se sobrepõe nas avaliações e dificulta a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. E ainda que, o professor domina mais a linguagem artística de sua formação inicial, em sua maioria: Artes Visuais.

Acrescenta-se que a mesma lacuna apresentada na formação para o ensino de Arte também é identificada no processo formativo em relação à Educação Especial e Inclusiva. Conforme visto, em três desses trabalhos analisados anteriormente, a abordagem de referência utilizada partiu das proposições de Rudolph Laban e a Dança Criativa foi uma característica comum identificada. Portanto, comprova-se com isso que essa metodologia possibilita um maior envolvimento do participante na experimentação e vivência corporal e também do processo criativo, respeitando as singularidades de cada um, portanto, bastante viável para o contexto com pessoas com deficiência, em busca de uma escola realmente inclusiva.

A inclusão escolar faz parte de um movimento mais amplo de uma escola inclusiva. Essa perspectiva trata de todas as questões de diversidade não só no acolhimento de todas as diferenças, mas também no desenvolvimento do senso de pertencimento e participação de todos os alunos, ou seja, trabalha a convivência com as diferenças, não apenas no âmbito das deficiências.

A escola, com o intuito de desenvolver as potencialidades de seus alunos promovendo a aprendizagem de todos, deverá encontrar possibilidades e estratégias para atender suas necessidades. De acordo com Martins (2008, p. 19) a escola inclusiva deve ser um “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”.

Silveira e Neves (2006) afirmaram que faltam muitos recursos nas escolas e formação especializada dos profissionais para que possam atender o aluno público-alvo da Educação Especial de forma qualitativa.

Na escola regular o estudante público-alvo da Educação Especial pode obter melhores resultados, pois a diversidade contribui para seu desenvolvimento. As adaptações curriculares devem considerar as diretrizes curriculares, a proposta pedagógica da escola e os recursos disponíveis. Oferecendo ao aluno o apoio adequado e com ações que promovam atividades autônomas (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2007).

Peterson (2006) pontuou que para real inclusão escolar é necessário o envolvimento e colaboração entre os educadores, alunos, família e comunidade, pois crianças com deficiência em classes comuns é uma prática promissora.

Luiz et.al (2008) considera o professor de ensino comum uma das figuras mais importantes para efetiva inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial, pois, ele é quem identifica o que é preciso ser ajustado no ambiente para que haja interação da criança com os colegas e criar condições para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) afirmaram que os professores do ensino regular geralmente atuam em sala de aula individualmente, o que dificulta encontrar respostas para parte as dificuldades que os alunos apresentam. Melhores resultados poderiam ser alcançados se houvesse parceria entre profissionais da Educação Especial e do ensino regular.

As autoras, em busca na literatura científica de outros países, identificaram algumas recomendações:

- a) oferecer informações de quebrar mitos e preconceito; b) garantir a formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; c) valorizar o professor responsável por importantes tarefas

da escola; d) estabelecer sistemas de colaboração e de cooperação criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio. (p. 11).

Os sistemas de ensino têm procurado solucionar essa situação com investimentos no processo formativo continuado de professores que já estão atuando no contexto escolar, porém ainda de forma pontual.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) os investimentos em recursos materiais e humanos, como a contratação de profissionais especializados ou equipes multidisciplinares ainda é muito baixo. Conseqüentemente, há uma sobrecarga sobre os professores de sala para o enfrentamento não apenas de uma formação insuficiente, mas, também do número excessivo de alunos em sala de aula, escassez de materiais e salários baixos.

Com o propósito de fugir dos estereótipos de dança (técnicas específicas, repetição mecânica de movimentos e/ou das danças midiáticas e padrões preconceituosos de corpos estabelecidos pela sociedade: feminino, magro, sem deficiência) de forma articulada ao previsto nos documentos de referência na educação até o momento, compreende-se que a Dança Educativa ou Dança Criativa é uma excelente indicação de trabalho a ser utilizada como uma das metodologias para o contexto escolar com a finalidade pedagógica.

## **2.4 Dança criativa ou educativa**

Nesse estudo, apresenta-se como proposta para o contexto da escola: a dança criativa a partir dos fundamentos de Laban (1990), complementadas com experiências de Rengel (2003; 2006).

A Dança criativa ou educativa, como alguns autores a chamam, tem como referência Rudolf Laban (1879-1958), foi criada em contraposição à técnica rígida e mecânica de que se apropriava o ensino do balé clássico na época. Surgiu a partir de observações e análises atentas ao movimento humano, considerando-o como elemento básico da vida.

Laban foi dançarino, nasceu no império austro-húngaro, atual Bratislava, e é conhecido no Brasil como teórico do movimento e educador. Junto a outros artistas de sua época se sentiu motivado a buscar novos rumos para a expressão artística. Ele criou um método de análise do movimento e de dança educacional, conhecido

como sistema Laban, Arte do Movimento ou Teoria do Movimento (RENGEL et. al, 2017).

Foi um importante pesquisador do movimento e da dança e é considerado, junto a Martha Graham e Mary Wigman, um dos fundadores da dança moderna (RENGEL; MOMMENSOHNN, 1992).

No Brasil, suas teorias foram introduzidas na década de 1940 por Maria Duschenes (RENGEL; MOMMENSOHN, 1992), são embasadas na filosofia da dança moderna e nas ideias da Escola Nova difundida pelo americano John Dewey. Segundo Marques (1999), Laban preocupado em fazer do ensino de dança um meio de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação tinha como objetivo uma educação por meio da dança.

A metodologia da dança criativa não apresenta modelos a serem copiados, a criança ou adulto sentem-se livres para criar seus próprios movimentos. Está associada aos princípios construtivistas com foco na participação do aluno na construção do movimento. Há autores como Capri, Proscêncio e Sborquia (2014) que apresentaram, a base dessa concepção pedagógica como românticista, pois, tem a finalidade da dança voltada para o aluno, porém, no contexto atual, a proposição de trabalho com essa ideia de movimento para o ambiente da escola, é tê-la como ponto de partida, mas, visando à transcendência dessa visão. Corroborando com Marques (1999) seria ultrapassar essa concepção, de modo a nortear intervenções e relações da dança com o mundo sociocultural iniciando a necessidade de sistematização, de intervenção, de mediação articuladas à ação e o pensamento nas suas inter-relações políticas, pedagógicas e filosóficas.

Sendo assim, essa proposta educacional preocupa-se com o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas do homem por meio da dança (CAPRI; PROSCÊNCIO; SBORQUIA, 2014).

Esse deve ser um entendimento claro ao profissional que irá ministrar a dança na escola para que não seja reprodução mecânica de movimentos, bem como não seja pautado apenas no espontaneísmo de improvisação e livre criação sem contribuir para a formação, conhecimento ou conscientização do corpo que dança (MARQUES, 1999).

Motta (2017) afirmou que essa é uma teoria que pode servir de parâmetro para o estudo do movimento na Educação, seja no componente curricular da Educação Física, seja em Artes.

Amoedo Barral (2002) em seu estudo a respeito da Dança inclusiva em um contexto artístico de performance, afirmou que a partir dos trabalhos de Isadora Duncan e Rudolf Laban é possível vislumbrar a inclusão de pessoas com deficiência motora no universo da dança, respeitando a individualidade dos bailarinos e a sua expressividade. Em concordância com esse autor, partilha-se desse pensamento e acrescenta-se que no contexto educativo também é extremamente viável.

A educação por meio da dança enfatiza a movimentação natural, espontânea e criativa, independentemente da fase de desenvolvimento do indivíduo e da sua experiência com a dança integrando o conhecimento intelectual e sua criatividade. Acrescenta-se que não só independente da fase, mas da condição de movimentação de cada um e de suas necessidades motoras. O objetivo principal é o processo (estudo e experimentação de movimentos) e não o produto (coreografia) portanto, não há priorização de técnicas específicas e nem perfeição (LABAN, 1990; ROSSI, 2014; MARQUES, 2003).

Por possibilitar a exploração de movimentos pelo indivíduo de acordo com suas limitações e potencialidades, a dança criativa torna-se uma possibilidade no contexto escolar para todos os alunos, tenham eles deficiência ou não.

Por exemplo, pode-se partir da movimentação espontânea da criança, que, de acordo com Laban (1990), tem impulso nato para realização de movimentos similares aos da dança, portanto realizados ainda de forma inconscientes. Cabe ao professor tornar esse impulso mais consciente, sem perder a espontaneidade, oportunizando o desenvolvimento da criatividade, expressividade e as possibilidades artísticas (ROSSI, 2014).

É na riqueza da combinação das ações corporais que a dança criativa se constrói. Laban, ao observar as atitudes corporais na experiência do movimento, identificou quatro fatores de movimento: fluência, espaço, tempo e peso (RENGEL, 2003).

O professor precisa conhecer as qualidades de movimentos para que possa instigar o aluno a movimentar-se com intencionalidade.

Com base nos estudos de Rengel (2003), Rossi (2014) e Rengel et.al (2017) expõe-se os fatores de movimentos estabelecidos por Laban:

- **Fluência** – é como a movimentação acontece, pode ser livre ou controlada. A fluência livre é expandida e fluente, enquanto a controlada é restrita e fragmentada.

- **Espaço** – Esse fator possui duas formas qualitativas básicas, o movimento pode ser direto, quando mantém uma trajetória ou direção a um ponto, com movimentos retos e lineares; ou pode ser, flexível, quando se trata de movimentos ondulantes, indiretos, torcidos.

- **Peso** – realização do movimento em termos da quantidade de força despendida para realizá-lo - é a energia do movimento. Tem qualidade leve ou firme, é leve quando apresenta movimentos que são mais fáceis de executar para cima e realizados suavemente; é firme quando os movimentos são resistentes e mais fáceis em sua realização para baixo.

- **Tempo** – Este fator abrange ritmo, pulsação, duração, andamento, indica em que ‘timing’ o movimento se produz, ou seja, se ele é métrico (medidas de tempo) ou não-métrico. Pode ser súbito ou sustentado, súbito quando os movimentos são rápidos e acelerados com curta duração; sustentados quando os movimentos são lentos e desacelerados com longa duração.

É por meio do estudo teórico e prático desses quatro fatores, que os professores que ensinam dança poderão pensar e repensar o movimento e a dança em seu corpo e no corpo do outro.

Conhecer as qualidades do movimento possibilitam ao professor orientar os alunos durante a execução das propostas em dança de modo a desenvolver a criatividade e experimentar formas diversas de movimento ampliando seu repertório e dinâmicas.

As aulas de dança devem proporcionar tanto para o professor quanto para o aluno o aprendizado motor, e ir além dele, pois, preocupar-se com a coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, postura e outros aspectos são fundamentais, mas também é necessário considerar o contexto e os conhecimentos que o aluno já traz consigo.

O professor deve ser capaz de relacionar os conhecimentos de Arte, de qualquer uma das linguagens, aos conhecimentos de outros componentes curriculares e com a vida, de forma significativa, partindo da realidade do aluno e indo para além dela.

Como bem afirmou Saviani (1992), o professor deve partir do conhecimento espontâneo do aluno para sistematizar este conhecimento, a escola deve oportunizar o conhecimento elaborado e propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber.

O ensino da linguagem da dança na escola deve propiciar vivências práticas e, também, conceituais, deve promover o acesso desses alunos à arte, de forma que sejam capazes de ler, criar, interpretar, refletir sobre e apreciar obras de arte com visão crítica.

Há outras possibilidades de trabalho com a dança na escola, inclusive com uma abordagem interdisciplinar, como apontou o estudo de Leandro, Monteiro e Melo (2014). Os autores propuseram uma pesquisa, realizada em duas escolas de Coimbra cujos participantes foram 166 crianças do 2º ano do ensino básico. O estudo associou a dança criativa e o ensino de matemática e concluíram que é possível nessa proposta interdisciplinar, interligar os elementos de movimento da dança com os conteúdos da matemática com efeitos no processo de aprendizagem. Pois, a dança promove a assimilação dos conhecimentos e a descoberta de noções e conceitos abstratos a partir do que é concreto.

### **3 OBJETIVOS GERAIS**

Diante das problemáticas evidenciadas até o momento quanto ao ensino de dança e a formação do professor e com o intuito de verificar se o desenvolvimento de um programa de formação em serviço voltado para o ensino de dança na escola pode contribuir para instrumentalizar a prática pedagógica da professora que atua em sala de aula com aluno com deficiência, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

1. Identificar o uso da linguagem da dança na rotina da professora que tem alunos com deficiência e analisar as potencialidades, fragilidades e necessidades dessa professora no desenvolvimento da unidade temática dança.
2. Planejar e implementar de forma colaborativa com a professora de sala comum a formação em serviço a respeito dos conhecimentos da dança.
3. Avaliar o processo de formação em serviço.

## 4 MATERIAL E MÉTODO

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa por propiciar uma inter-relação entre sujeito e pesquisador na construção do conhecimento. Tem suas raízes teóricas na fenomenologia e surgiu em contraposição à pesquisa quantitativa no final século XIX, em busca de outro modelo a ser aplicado nos estudos dos fenômenos humanos e sociais.

Estudiosos como Dilthey e Weber, afirmaram que, como os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos, necessitam de uma abordagem metodológica de investigação que se preocupe com a interpretação e compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, e, que para compreender tais significados é necessário inter-relacioná-los dentro de um contexto (ANDRÉ, 2004, p. 16-17).

Lüdke e André (1986), com base em Bogdan e Biklen (1982), afirmaram que na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem contato direto com a realidade a ser estudada, e dela extrai os elementos para sua pesquisa, sendo, portanto, ele o principal instrumento de coleta de dados, os dados são analisados de forma indutiva e as informações e conhecimentos são construídos durante o processo de pesquisa. Inicialmente, são estabelecidas orientações para coleta e análise de dados, mas estas são remodeladas ao longo do estudo.

O pesquisador, em contato direto com a realidade do seu estudo realiza observações e anotações e procura compreender a essência dos fenômenos, para descrevê-los, analisá-los e atribuir lhes significados.

Pela hermenêutica procurou-se compreender os significados das ações dos sujeitos dentro de seu contexto. De acordo com Santos Filho (1995, p. 43):

[...] uma interpretação significativa mediante um processo de movimento constante entre as partes e o todo. [...] Assim, a compreensão de uma ação particular requer a compreensão do significado-contexto no qual ela se dá e esta compreensão depende daquela da ação particular.

A produção de conhecimentos por meio de pesquisa se faz necessária diante do atual cenário de inclusão escolar para que se prepare a escola para acolher os

alunos que estão sendo matriculados no ensino regular (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Neste estudo optou-se pela realização da pesquisa colaborativa e tem como aporte a concepção do pesquisador Desgagné (2007). Segundo o autor a pesquisa classificada como colaborativa é aquela que possibilita aos pesquisadores organizarem a reflexão crítica e preocupar-se também com a sistematização de relações colaborativas, o que implica no pensar-agir, agir-refletir dos agentes participantes. Caracterizada pela prática colaborativa entre pesquisadores e professores que atuam na Educação Básica.

Esse tipo de investigação pressupõe relação direta entre pesquisa e formação, em que há inter-relação entre os atores do processo de modo a apresentar caráter de participação, colaboração e reflexão crítica (FERREIRA; IBIAPINA, 2011).

Sendo assim:

[...] pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los (FERREIRA; IBIAPINA, 2011, p. 122).

O desenvolvimento de pesquisas colaborativas nas escolas tem partido de problemas identificados nesse contexto, em busca de resultados que possam contribuir com a formação e atuação desses docentes, de modo a enriquecer e potencializar o seu trabalho. No qual compartilham o planejamento de suas ações, a atuação e a avaliação da intervenção realizada.

Cook e Friend (1995) afirmaram que a colaboração necessita da interação entre, pelo menos dois parceiros, para um processo de tomada de decisão coletiva em torno de um objetivo, para tanto os parceiros necessitam ser equivalentes, participativos, compartilhar as responsabilidades e recursos e ter vontade como fator básico.

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) o trabalho em conjunto exige um compartilhar coletivo de conhecimentos e práticas em prol do sucesso de escolarização de todos os alunos. Na pesquisa colaborativa pesquisadores e profissionais se aproximam a partir da tomada de consciência, por parte de ambos, de que todos são coautores no processo, e que pesquisarão juntos no contexto de sua prática.

A construção conjunta de conhecimento possibilitado pela realização da pesquisa colaborativa em sua função de formação, cria condições para a transformação das práticas do profissional, o que conseqüentemente refletirá na aprendizagem do aluno. O pesquisador é o responsável por orientar e balizar todo esse processo de co-construção em uma dinâmica de interação entre eles: professor e pesquisador (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

O pesquisador na pesquisa colaborativa tem o papel de formador, pois oferece aos profissionais uma atividade reflexiva e, também, de pesquisador na produção de novos saberes relacionados à prática.

A pesquisa colaborativa compreende todas as etapas de uma pesquisa formal, de acordo com Desgagné (2007): definição de um objeto de pesquisa, metodologia de coleta e análise de dados e apresentação de resultados.

Na sequência, será detalhado o percurso realizado durante o processo de formação em serviço realizado nesse estudo.

#### **4.1 Aspectos éticos**

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP- Campus de Marília/SP, atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, sob o número 3.411.145 (ANEXO A).

Professora, estudante bolsista, responsáveis pelos alunos e alunos, receberam os devidos esclarecimentos a respeito do projeto, o resguardo da privacidade do participante e utilização dos dados para fins científicos. Desse modo foram convidados a assinar o termo de consentimento e assentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A e B).

#### **4.2 Critérios de inclusão**

Os critérios estabelecidos para a seleção das **escolas** participantes foram:

1. Ser escola indicada pela Secretaria de Educação e que a direção aceitasse participar da pesquisa;

2. Ter turma com aluno com deficiência que estivesse matriculado nos anos iniciais do EF em sala regular;
3. Ter professor que aceitasse participar da pesquisa;
2. Ter professor que atuasse com um aluno com deficiência matriculado nos anos iniciais do EF em sala comum;
3. Ter professor com formação em Pedagogia e que tivesse que ministrar conteúdos de Arte com sua turma;
4. Ter aluno com deficiência que frequentasse o ensino regular em turma dos anos iniciais do EF e os pais permitissem sua participação na pesquisa.

### **4.3 Seleção das escolas e participantes**

Para a seleção das escolas e turmas participantes da pesquisa, protocolou-se o projeto de pesquisa junto à Secretaria da Educação do município. Após a aprovação e aceite pela Secretária da Educação foi agendado um horário com profissionais da gerência de Educação Especial.

Nesse primeiro contato foi exposto o interesse em desenvolver a pesquisa em escolas da rede municipal de ensino, em turmas do EF – anos iniciais. Foram solicitados os dados referentes às matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial que são atendidos atualmente em salas comuns. Solicitou-se uma indicação dessa gerência sobre quais escolas teriam professores interessados em participar deste estudo.

A gerência da Educação Especial indicou quatro escolas para que fossem contactados os coordenadores pedagógicos, elaborou uma carta para ser apresentada à direção e coordenação e nos disponibilizou os contatos telefônicos para o agendamento de uma reunião com a equipe pedagógica de cada escola.

Após contato telefônico, das quatro escolas indicadas, três nos receberam, uma delas manifestou que não tinha interesse no estudo nesse momento. Em cada escola a pesquisadora apresentou o projeto primeiro para os diretores e coordenadores pedagógicos. Após essa conversa duas escolas aceitaram participar da pesquisa, uma delas não.

Nas escolas que aceitaram o desenvolvimento da pesquisa, os coordenadores indicaram e apresentaram à pesquisadora as professoras que poderiam aceitar

participar do estudo. Foi então agendada uma data para que o projeto pudesse ser apresentado para as professoras.

A pesquisadora no dia e horário combinado se apresentou às professoras explicou o seu projeto e ficou acertado o início das observações para o segundo semestre do ano de 2019.

As observações iniciais foram realizadas em duas turmas, porém após esse momento, uma professora aceitou prosseguir com sua participação no estudo. Portanto, devido ao critério de aceite ou não em participar do estudo, permaneceu até o final deste: uma escola, uma turma, uma professora regente, uma professora da sala de recursos multifuncionais, uma estudante bolsista e a coordenadora pedagógica.

Desse modo, no início do segundo semestre a pesquisadora levou os termos de consentimento e assentimento para serem entregues aos pais de todos os alunos da turma. Em uma reunião de pais na escola foi entregue os termos aos que compareceram e aos demais foi enviado para casa. Os pais que consentiram assinaram os termos e reenviaram à escola.

#### **4.4 Caracterização dos participantes**

A partir dos critérios de inclusão definidos foram selecionados os participantes para essa pesquisa: professora regente (P1), estudante bolsista (E1) que acompanha a aluna com deficiência (A1), uma turma de primeiro ano em que a aluna com deficiência fazia parte e a pesquisadora, ainda, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a coordenadora pedagógica.

A caracterização da turma participante ocorreu a partir das observações realizadas em sala como descrita a seguir:

**Turma participante:** os dados foram produzidos em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) – EF anos iniciais - de um município do norte do Estado de Mato Grosso - localizada em bairro periférico, com média de 565 alunos. Totalizam 25 turmas de EF e 4 turmas para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escola possuía nesse período 6 turmas de primeiro ano. A turma selecionada totalizava 27 alunos, na faixa etária de cinco a seis anos, divididos em 13 meninas e 14 meninos, sendo duas meninas público-alvo da Educação Especial. Porém, uma delas não permaneceu durante toda a pesquisa porque mudou-se de escola.

Quanto às características físicas da sala: à frente, havia um quadro com o alfabeto, o calendário com os meses do ano, números até 20, nome completo dos alunos da sala em um cartaz e outro cartaz de ajudante do dia. Nas laterais, havia varais com as atividades, nomes e números dos alunos. Ao fundo estava localizada a TV, armários, uma árvore em papel com o nome de todos e suas respectivas datas de aniversário e livros para leitura.

As crianças demonstraram bastante interação entre elas e com as professoras.

Dando continuidade à caracterização, as informações a respeito da professora regente e a estudante bolsista foram obtidas por meio de entrevista, e, da aluna com deficiência, por meio da professora de sala de recursos multifuncionais.

A coordenadora pedagógica e a professora da SRM acompanharam o processo de forma indireta, conforme será descrito ao longo do estudo e ao final tiveram importante participação para a realização da Etapa III.

**Professora regente** será identificada ao longo do estudo como **P1**, é nascida no ano de 1987, tem 34 anos de idade, possui formação em Pedagogia. Segundo seu relato, em sua formação inicial: Pedagogia, teve contato com conteúdo de Arte em um trabalho a respeito de reciclagem, confecção de fantoches, contação de histórias e teatro. Também durante a faculdade de Pedagogia, na disciplina de Educação Física, vivenciou algumas cantigas de roda. Possui curso de pós-graduação em Alfabetização e Letramento e estava cursando Psicopedagogia Clínica e Institucional durante o período de realização desse estudo. Já atuava como professora há 9 anos e há mais ou menos cinco anos que em todas as suas turmas recebe algum aluno com alguma deficiência.

Importante frisar que desde o momento de apresentação do projeto à professora e durante as observações em sala, ela mostrou-se interessada e manifestou o desejo de participar da pesquisa. Sempre perguntava a respeito de como seria o estudo, comentava a importância dessas pesquisas, do seu interesse em fazer Mestrado e dos diversos alunos com deficiência que já havia trabalhado.

**Estudante bolsista** será identificada como **E1**, com idade de 29 anos era quem acompanhava a aluna com deficiência durante as aulas. Estava cursando primeiro semestre da faculdade de pedagogia e era contratada com um valor mensal de bolsa para atuar em escolas do município nas mais diversas atividades. Sua função era de acompanhante da aluna com deficiência para auxiliá-la em sua locomoção pela escola e na realização das atividades propostas em sala. Inicialmente, essa estudante não

queria aparecer nas filmagens, porém, com o desenvolvimento da proposta ela envolveu-se significativamente, e trouxe importantes contribuições para o processo das ações colaborativas em sala de aula. O que permitiu a articulação do trabalho entre pesquisadora - professora regente – estudante bolsista, nas ações de intervenção direta realizadas com a turma.

Acrescenta-se que os estudantes bolsistas no município pesquisado atuam nas escolas. Alguns fazem curso de pedagogia, outros estudam psicologia, letras, matemática ou outro curso, e são contratadas para um estágio remunerado para atuar em sala de aula junto aos alunos com deficiência ou outras funções. Esse contrato tem duração de 6 a 12 meses e podem se candidatar para exercer essas funções a partir do seu ingresso no ensino médio.

**Aluno com deficiência** selecionado era do sexo feminino e estava no momento da realização do estudo com 6 anos de idade. A aluna será identificada como **A1**. As informações aqui descritas estão de acordo com os laudos médicos encaminhados pela família à escola e foi relatado à pesquisadora pela profissional da SRM que a acompanha. A1 é cadeirante, como consequência de paralisia cerebral infantil (PCI), lesão ou agressão encefálica de caráter irreversível e não progressivo. Apresenta atraso no desenvolvimento da fala, necessitando de acompanhamento com fonoaudióloga, porém comunica-se e interage muito bem com a professora e com os colegas de turma. Tem acompanhamento de atendimento educacional especializado na escola, duas vezes por semana em horário de contraturno. Apresenta crises de ausência, desligando-se por alguns instantes, retomando o que estava fazendo em seguida. Apresenta atrofia nos membros inferiores necessitando locomover-se por meio da cadeira de rodas. Apresenta dificuldades em relação à organização e noções de tempo/espço. Em consideração aos membros atingidos pelo comprometimento neuromuscular, tem paresia: comprometimento dos membros inferiores. De acordo com os laudos e relatório da escola, as alterações nos processos neurais cognitivos levam à dificuldade de aprendizagem que acarreta prejuízos consideráveis como: distúrbios motores, psicomotores, na atenção, memorização, desinteresse e problemas de comportamento.

Segundo relatos da professora de SRM e P1, a aluna necessita de acompanhamento de profissionais especializados como fisioterapeuta e fonoaudiólogo, porém, a família não tem condições para levar aos atendimentos.

No início da pesquisa, A1 não possuía professora acompanhante, porém, após a transferência de uma aluna com deficiência que fazia parte da turma para outra escola passou a ser acompanhada por E1.

Inicialmente A1 sentava-se na primeira carteira, na segunda fila da lateral à direita da sala, próximo à porta e em lado oposto à mesa da professora. Ao seu lado sentava-se E1.

Ainda de acordo com os laudos e relatos: a aluna apresenta funcionalidade de tronco e completa de membros superiores, possui sustentação de cabeça, porém, com dificuldades principalmente com coordenação motora dos braços e paresia: perda da função muscular na metade inferior do corpo.

Embora faça uso de cadeira de rodas, consegue realizar a transferência para o solo e locomover-se apoiada nos joelhos. Necessita de suporte humano nas orientações verbais e em algumas funções de auxílio para locomoção pela escola. Sendo assim, a escola providenciou um par de joelheiras para que ficasse mais confortável e sem agressão ao local provocada pelo rastejamento.

**Coordenadora pedagógica** – possui formação inicial em Letras e Mestrado em Educação. Atuava nessa escola há 15 anos e há 2 como coordenadora.

**Professora da sala de recursos multifuncional** – possui formação inicial em Pedagogia, especialização em projetos de Educação e em Educação Especial. Atua há 22 anos como professora, sendo 15 anos na alfabetização e 7 na Educação Especial. Está nessa escola há 15 anos.

#### **4.5 Período**

As atividades previstas foram organizadas em três etapas que ocorreram entre abril e dezembro de 2019, sendo: a primeira - de 25 de abril a 08 de maio; a segunda - de 09 de agosto a 06 de dezembro; a terceira etapa - ocorreu no ano de 2021 após a escrita das Etapas I e II.

#### **4.6 Materiais e equipamentos**

Foram utilizados como materiais e equipamentos para a coleta de dados: gravador digital/aplicativo no celular para registrar as entrevistas com as professoras;

celular com tripé para filmagem e registro das situações em sala de aula; computador para transcrição das entrevistas, para registro em editor de texto das observações em sala de aula, para salvar e editar os vídeos; TV pendrive, caixa de som e bambolês para as intervenções diretas realizadas com a turma.

#### **4.7 Técnica, instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

As técnicas de pesquisa utilizadas foram observação e entrevistas, com a utilização de instrumentos para registros: diário de campo, filmagem em vídeo, roteiro de entrevista e gravação em áudio.

##### 4.7.1 Técnicas

###### **a) Observação**

A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com a realidade e os elementos a serem estudados. O principal instrumento durante a coleta de dados, neste tipo de pesquisa é o pesquisador, que, de acordo, com a sua formação, conhecimento e experiências pessoais, é aquele que interpreta, reflete e analisa aquilo que observou. É essa proximidade do observador com o seu objeto de estudo, inserido no seu contexto e envolvido a ele, que permite uma melhor compreensão da visão de mundo e dos significados que os sujeitos participantes atribuem à sua realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

É por meio das observações realizadas, que o pesquisador descreve os fenômenos ali ocorridos e, posteriormente, reflete a respeito deles, analisando-os de acordo com o decorrer do processo de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ludke e André (1986) ainda alertaram que durante as observações é importante que o pesquisador esteja atento e tenha clareza quanto aos seus objetivos, para que possa identificar informações possíveis e relevante; não perdendo de vista as questões socioculturais (ANDRÉ, 2004).

Desse modo, a observação foi utilizada como procedimento para registro detalhado das ocorrências e reflexões acerca das ações dos sujeitos. Como afirmou André (2004), pela observação participante o pesquisador busca a compreensão do

contexto cultural da sala de aula e seus múltiplos sentidos, realiza registros de campo por meio de entrevistas, fotografias, entre outros.

Esses registros são importantes para manter o observador focado em seus objetivos principais de estudo e devem apresentar uma parte descritiva e uma parte reflexiva (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

## **b) Entrevista**

De acordo com Manzini (1990/1991) a entrevista como método de investigação social tem sido cada vez mais aperfeiçoada e apresenta vantagens como: muitas vezes, é a única forma de se obter um determinado dado; é eficaz para obter dados relevantes e significativos e os dados podem ser mensurados e analisados. Portanto, um procedimento muitas vezes indicado para coleta de dados acerca de determinados temas de pesquisa.

Manzini (2003) orientou que alguns cuidados precisam ser tomados durante a elaboração de um roteiro para a entrevista: com a linguagem, com a formulação da questão quanto a tamanho, a não indução à resposta a ser dada, deve-se preocupar com a sequência em que as questões serão realizadas, utilizar blocos temáticos, e, realizar uma análise pormenorizada do roteiro antes de sua realização.

Manzini (2020, p. 27) definiu a entrevista como:

[...] um processo de interação social, verbal e não-verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

Desse modo, concorda-se que a definição de entrevista está para além de ser designada técnica, pois antes, ela é processo de interação social. Ainda de acordo com o autor citado, o entrevistado pode “dispor de várias técnicas no momento da entrevista [...] é possível utilizar: técnicas de manutenção do diálogo que se materializam na fala do entrevistador em expressões como: “anhanh”, “sei”, “sim”, “tá”. (MANZINI, 2020, p.29).

#### 4. 7.2 Instrumentos

##### **a) Diário de campo**

O diário de campo que é caracterizado pelo registro minucioso das observações quanto aos acontecimentos, comportamentos, diálogos, entre outros. É um instrumento de trabalho de campo muito útil e auxilia o pesquisador principalmente na visão de conjunto da organização social e da cultura (NOGUEIRA, 1977).

Nesse instrumento foram registrados pontos complementares considerados importantes pela pesquisadora durante as observações e durante a entrevista. Por exemplo, as informações não verbais: que são as expressões faciais, forma que gesticulam, postura de relaxamento ou tensão, emoção, olhares, aprovações e reprovações (MANZINI, 2020).

##### **b) Filmagem em vídeo**

Nesse estudo a filmagem em vídeo foi realizada com o intuito de registrar os dados e acontecimentos, para que posteriormente fossem revistos quantas vezes necessário, direcionando o olhar do pesquisador para aspectos que tenham passado despercebidos. É utilizada quando há um conjunto de ações complexas sendo observadas por uma única pessoa, portanto, difíceis de serem descritas enquanto se desenrolam (LOIZOS, 2008).

##### **c) Roteiro de entrevista**

Nesse estudo a entrevista foi organizada como procedimento para coleta de informações por meio de roteiro semiestruturado (APÊNDICE C). Tal instrumento foi elaborado e validado por juízes durante a disciplina “Coleta de Dados por meio de Entrevistas e Diálogos” ministrada pelo professor Dr. Eduardo Manzini – programa de pós-graduação em Educação (Doutorado - UNESP-Marília).

Além dos dados de formação inicial e continuada de P1, o roteiro de entrevista foi composto pelos seguintes blocos temáticos:

a) Arte e dança na escola – com questões que buscavam identificar quando, como e se a unidade temática dança era desenvolvida durante as aulas de Arte.

b) Dança e Educação Especial – com o intuito de saber se a professora costumava realizar adaptações para a aluna com deficiência durante as aulas de dança, no caso de resposta afirmativa se ela realizava essas adaptações com a colaboração de algum profissional da escola, e, por fim, se encontrava dificuldades nesse processo.

#### **d) Gravação em áudio**

O registro da entrevista foi realizado por meio de gravações em áudio e em seguida, os dados foram transcritos na íntegra somando-se às observações, ações, comportamentos registrados em diário de campo.

A gravação apresenta vantagens ao pesquisador pois permite que, no momento da transcrição, possa ouvir várias vezes o áudio para transcrever fielmente as verbalizações (MANZINI, 2020).

#### 4.7.3 Procedimentos de coleta de dados

Com o propósito de elaborar o programa de formação em serviço o estudo foi desenvolvido em três etapas: I) diagnóstico da realidade; II) desenvolvimento e implementação da formação; III) avaliação do programa de formação.

O quadro 1 apresenta a organização das etapas e o período de realização enquanto os demais quadros 2, 3 e 4 apresentam os objetivos do estudo a serem atingidos e descreve os procedimentos realizados em cada etapa:

Quadro 1: Síntese das etapas do estudo

<b>Etapa</b>	<b>Formação em serviço</b>
<b>I</b> <b>25/04 a</b> <b>08/05/2019</b>	Diagnóstico da realidade para planejamento e seleção dos participantes.
<b>II</b> <b>09/08 a</b> <b>06/12/2019</b>	Desenvolvimento e implementação: a) planejamento e elaboração; b) Intervenções diretas em sala.
<b>III</b> <b>2021</b>	Avaliação

Fonte: Autora, 2021.

Na sequência, observe no quadro 2 que na Etapa I o intuito era familiarizar-se com a turma, com o professor e conhecer sua rotina para identificar como e em que momentos da rotina de uma turma dos anos iniciais do EF os conteúdos em dança foram desenvolvidos; conhecer o perfil e formação dos professores que a tem utilizado; verificar qual a participação da turma como um todo, principalmente da aluna com deficiência, nessas propostas.

Quadro 2: Distribuição de encontros da Formação em serviço – Etapa I

<b>Etapa I</b>	
25/04 a 08/05 de 2019	<b>Objetivos:</b> - Identificar como e em que momentos da rotina da turma os conteúdos em dança foram desenvolvidos; - Conhecer o perfil e formação dos professores; - Verificar a participação da turma nessas propostas.
<b>Observações iniciais em sala e entrevista com P1</b>	<b>Ação proposta:</b> - 20h de observação em sala para diagnóstico da realidade e familiarização com a turma. - Entrevista com P1. A partir dessa avaliação foram estruturados os demais encontros.

Fonte: Autora, 2020

Na Etapa I os dados foram produzidos durante 20h de observações em sala no período vespertino, com registros em diário de campo e entrevista realizada com P1. Durante as observações a pesquisadora permaneceu sentada o tempo todo ao fundo da sala.

Nessas observações foram acompanhadas as aulas de todos os componentes curriculares durante uma semana. No horário escolar o componente curricular Arte ocorre uma vez na semana com duração aproximada de 1 hora. É ministrada por P1 que não possui formação específica em Arte, e é responsável por ministrar todos os componentes curriculares exceto Educação Física.

Durante a semana de observação, os trabalhos desenvolvidos com dinâmicas próximas à Arte foram: pintura do desenho impresso de um coelho que foi recortado e colado pelos alunos no caderno, pintura de animais impressos em uma atividade de elaboração de gráfico em matemática, pintura de desenho de um dente impresso após explicação da professora sobre saúde bucal, música presente na recepção dos alunos em todas as aulas e em momentos de alfabetização.

Todas as atividades foram realizadas por todos os alunos. As alunas com deficiências (até esse momento do estudo eram duas em sala) eram acompanhadas por E1, que as auxiliava. Geralmente executavam as atividades com ritmo mais lento que os demais alunos. P1 ia trazendo atividades extras para os alunos que já haviam terminado até que todos finalizassem, ou guardavam as atividades delas para finalizarem em outro dia quando precisava passar para outra atividade com todos juntos.

Em todos os dias, P1 utilizou-se de recursos da pintura (desenhos impressos para colorir) e da música (recepção dos alunos, diversão, aprendizagem de conteúdos de outros componentes curriculares) para complementar outras áreas de conhecimento, mas em nenhum momento utilizou-se de objetos de conhecimento específicos da área de Música e Artes Visuais.

A pesquisadora, antes de observar a aluna com deficiência em seu dia a dia na escola, por ter conhecimento de que ela fazia uso do dispositivo cadeira de rodas imaginou ter que elaborar propostas a serem realizadas com a cadeira. Porém, com o início das observações verificou que não seria necessário e percebeu que a aluna tinha, inclusive, preferência em realizar as atividades sem a cadeira.

Já a entrevista, foi realizada no momento de hora atividade de P1, na sala dos professores, procurou-se deixá-la à vontade e tranquila e teve a duração de 17min59s.

Conforme o quadro 3 na Etapa II, o objetivo foi identificar potencialidades e fragilidades na ação pedagógica da professora e suas estratégias no desenvolvimento da dança em sua rotina em sala de aula com toda a turma e especificamente com a aluna com deficiência, bem como, as capacidades e limitações referentes aos movimentos realizados pela aluna pesquisada.

Quadro 3: Distribuição de encontros da Formação em serviço – Etapa II

<b>Etapa II</b>	<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar potencialidades e fragilidades na ação pedagógica da professora.</li> <li>- Desenvolver propostas por meio de atuação colaborativa entre P1, E1 e pesquisadora, que associassem a dança às exigências da BNCC em turma com aluno com deficiência.</li> </ul>
<b>Encontros em 2019</b>	<b>Ações propostas:</b>
<b>1º 09/08</b>	<p>Leitura dos termos de consentimento para P1 que se responsabilizou por entregar aos pais.</p> <p>Explicação sobre temas de trabalho para as aulas: conversa com P1 expondo a necessidade de observar o desenvolvimento da unidade temática dança durante as aulas de Arte e de conhecer o seu planejamento de acordo com as orientações da escola.</p>
<b>2º 05/09</b>	<p>Reunião de planejamento com a professora regente: a professora apresentou o seu planejamento: Projeto Brincando com o Folclore.</p> <p>A pesquisadora organizou a forma que esses conhecimentos estão previstos nos documentos: BNCC e Referência do Estado do Mato Grosso de acordo com as dimensões propostas, objetos de conhecimento e habilidades para estudo posterior com a professora.</p>
<b>3º 12/09</b>	<p>Período matutino: Reunião de planejamento em que a professora expôs seu planejamento com detalhamento das atividades propostas.</p>

	<p>Entrega do primeiro texto para leitura, elaborado pela pesquisadora para discutir o que é Arte e a dança como linguagem artística.</p> <p>Período vespertino: primeira filmagem e observação em sala da prática de P1 durante a aula de Arte.</p> <p>Atividades desenvolvidas:</p> <p>a) término do boto cor-de-rosa: recorte e colagem;</p> <p>b) apresentação da lenda do boi bumbá e festa de Parintins por meio de vídeos;</p> <p>c) ouvir e dançar a música do grupo carrapicho;</p>
<p><b>4º</b> <b>17/09</b></p>	<p>Planejamento com a professora regente em hora atividade.</p> <p>A professora regente apresentou o plano de aula do próximo encontro e o projeto completo para todos os últimos meses do ano. Seu planejamento previa desenvolvimento da linguagem da dança, do teatro, de artes visuais e música em suas propostas.</p> <p>Com a pesquisadora foram discutidas as temáticas: campos conceituais da Arte-Educação de Ana Mae Barbosa, processo formativo do professor que atua com dança na escola e sobre as adaptações realizadas para a aluna com deficiência.</p>
<p><b>5º</b> <b>26/09</b></p>	<p>Filmagem e observação em sala da prática de P1 da segunda aula de Arte.</p> <p>Atividades desenvolvidas:</p> <p>a) Contação das lendas: origem da mandioca e da vitória-régia;</p> <p>b) Pintura da imagem da vitória-régia;</p> <p>c) Distribuição dos personagens para o teatro da lenda do boto;</p> <p>d) Pintura e formação do nome de personagens do folclore brasileiro.</p>
<p><b>6º</b> <b>02/10</b></p>	<p>Discussão sobre as observações realizadas durante as aulas na primeira etapa e o estudo do primeiro texto.</p>
<p><b>7º</b> <b>03/10</b></p>	<p>Planejamento com a professora regente em hora atividade:</p> <p>a) Discussão do texto sobre a Dança no contexto escolar e resumo da história da dança e sua inserção no contexto da escola e nos documentos legais como a LDB e BNCC e a obrigatoriedade do ensino da dança.</p> <p>b) P1 apresentou o planejamento das atividades para a Semana da criança.</p>

<b>8º</b> <b>10/10</b>	Filmagem e observação em sala da prática de P1: Atividades desenvolvidas: a) Assistir a episódios de Chapolin Colorado; b) Dançar livremente com fantasias; c) Ensaio para apresentação teatral.
<b>9º</b> <b>14/10</b>	Discussão do segundo texto: a) BNCC: determinações relacionadas à igualdade, diversidade e equidade na busca de práticas inclusivas. b) Dança como unidade temática do componente curricular Arte: objetos de conhecimento e habilidades.
<b>10º</b> <b>28/10</b>	Início da elaboração dos planos de aula para atuação colaborativa: a) Seleção de conteúdo; b) Estrutura do plano de aula; c) Envio à coordenação pedagógica e professora da sala de recursos multifuncional.
<b>11º</b> <b>31/10</b>	Filmagem e observação em sala da prática de P1: Ensaio geral para apresentação teatral
<b>12º</b> <b>01/11</b>	Filmagem e observação em sala da prática de P1: Apresentação teatral no pátio para todas as turmas do período vespertino.
<b>13º</b> <b>27/11</b>	Finalização do planejamento das práticas: discussão e realização de ajustes nas práticas elaboradas para atuação colaborativa em sala.
<b>14º</b> <b>29/11</b>	Filmagem das práticas com atuação colaborativa entre P1, E1 e pesquisadora. - Dança e suas modalidades: conceitos e apreciação. - Práticas: atividades rítmicas, orientação espacial, imitação e percepção corporal.
<b>15º</b> <b>02/12</b>	Filmagem das práticas com atuação colaborativa entre P1, E1 e pesquisadora.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas: atividades rítmicas, percepção corporal, desenvolvimento da criatividade.</li> <li>- A Ciranda: contextualização e prática;</li> <li>- Espaço cênico e localização espacial: conceituação e prática.</li> </ul>
<b>16º 05/12</b>	<p>Filmagem das práticas com atuação colaborativa entre P1, E1 e pesquisadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas: atividades rítmicas, ciranda, criação coreográfica em grupo e apreciação.</li> </ul>
<b>17º 06/12</b>	<p>Filmagem das práticas com atuação colaborativa entre P1, E1 e pesquisadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação coreográfica, percepção corporal e desenvolvimento da criatividade.</li> </ul>

Fonte: Autora, 2020

Ao finalizar a Etapa I, foram organizados e realizados os encontros de formação em serviço para a Etapa II, que compreenderam: estudo e planejamento com P1 e E1 durante a hora atividade da professora, observação em sala de aula da prática de P1 durante aulas de Arte e intervenção direta em sala de aula com atuação colaborativa entre pesquisadora, professora P1 e estudante bolsista E1.

P1 atuava 20 horas em sala de aula no período vespertino e mais 10 em hora atividade para a realização do planejamento.

Nos encontros de planejamento, pesquisadora e P1, organizaram juntas as intervenções que seriam realizadas em forma de atuação colaborativa, tendo como embasamento o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e os conteúdos previstos para esse momento.

Foram discutidas as observações realizadas pela pesquisadora durante as aulas na primeira etapa e o estudo dos dois textos que foram elaborados pela pesquisadora (APÊNDICE D e E). Esses textos foram fundamentados em documentos e referenciais de dança, entregues à professora previamente para leitura e tratavam sobre os conceitos de Arte, Dança e sua inserção no contexto escolar: formas de trabalho com a dança nos anos iniciais do EF, conhecimentos a serem explorados, entre outros.

Foram realizadas mais 5 observações em sala, exclusivas em aulas de Arte, para as quais foi estabelecido junto à P1 que seria desenvolvida, nessas aulas, conteúdos referentes à unidade temática dança. Pesquisadora e P1 organizaram as ações para atuação colaborativa a ser realizada em sala de aula.

P1 trabalhava em suas aulas com desenvolvimento de projetos que se caracteriza por apresentar a junção de atividades realizadas pelos alunos ou assuntos a serem trabalhados pelo professor. É desenvolvido a partir da escolha de um tema e possibilita colocar o aluno frente a desafios e situações-problema. Sendo assim, além de considerar as características da turma, também foi considerado o projeto que estava em andamento, com o título: “Resgatando e vivenciando a cultura das várias regiões do Brasil” – folclore. Com base nele foram selecionados conteúdos e organizada a estrutura e elaboração dos quatro planos de aula que foram implementados.

Após a finalização dos planos, estes foram encaminhados à coordenação pedagógica e para a professora da SRM para conhecimento e validação. Pois, ao compartilhar os planos com essas profissionais, elas tinham a liberdade para opinar a respeito deles, e, caso fosse necessário seriam realizadas adaptações ou alterações, no entanto, na visão dessas profissionais não foi preciso, havendo sempre concordância em relação às propostas apresentadas. Essas ações caracterizam a participação das profissionais no momento de planejamento.

Para finalizar essa etapa, os planos de aula elaborados foram postos em execução por meio de 4 intervenções diretas com a turma, com atuação colaborativa entre pesquisadora, P1 e E1. As observações e as práticas foram filmadas e complementadas por registro em diário de campo, posteriormente assistidas e transcritas na íntegra, conferidas com as imagens de vídeo e associadas aos registros em diário de campo.

Sendo assim, para a etapa II, inicialmente foram programados 8 encontros, porém, ao final totalizaram 18. Os encontros foram assim distribuídos:

- a) 9 encontros de planejamento sendo eles: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10 e 13;
- b) 9 encontros de prática pedagógica sendo eles: 3, 5, 8, 11, 12, 14, 15, 16 e 17.

Pode-se observar que o terceiro encontro foi dividido em dois momentos, um de planejamento no período matutino e outro de prática no período vespertino, por isso ele aparece duas vezes na distribuição.

Os 9 encontros de prática pedagógica foram filmados e totalizaram 5 horas e trinta minutos de filmagens e se subdividiram em:

- a) 5 encontros com observação da prática de P1 em aulas de Arte: 3, 5, 8, 11 e 12.
- b) 4 encontros com intervenção direta e atuação colaborativa em sala de aula: do 14 ao 17.

Para a Etapa III, foi adaptado um roteiro do instrumento elaborado por Vilaronga (2014), com questões objetivas e subjetivas em uma ficha de avaliação (ANEXO B e C) para a professora participante (P1), à coordenadora e à professora da SRM (APÊNDICE F).

Essa etapa foi realizada apenas no ano de 2021 porque no ano de 2020 as escolas permaneceram fechadas, devido ao COVID-19, com aulas apenas remotas.

Quadro 4- Etapa III: objetivos e ações propostas

Etapa III	
<p style="text-align: center;"><b>Avaliação 2021</b></p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar o processo de formação em serviço, a possível transformação da prática pedagógica e forma de desenvolvimento dos conhecimentos em dança;</li> <li>- Verificar a percepção de P1 sobre as ações realizadas durante o processo.</li> </ul>
	<p><b>Ação proposta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionários para validade social para professora regente, coordenadora pedagógica e professora da SRM.</li> </ul>

Fonte: Autora, 2020

De acordo com o quadro 4 com o intuito de avaliação do processo de formação foram entregues questionários de validade social para P1, coordenadora pedagógica e professora da SRM.

Para a ficha de avaliação objetiva (ANEXO B) da formação entregue à P1, ela deveria atribuir pontuação de 1 a 5 para cada questão variando o grau de satisfação e importância, sendo:

- 1 – Insatisfatório/sem importância
- 2 – Pouco satisfatório/pouco importante
- 3 – Regularmente satisfatório/regularmente importante
- 4 – Satisfatório/ importante
- 5 - Muito satisfatório/muito importante.

As questões trataram a respeito de:

- a) Os textos elaborados e discutidos: clareza, estrutura, qualidade das informações, escrita e linguagem utilizada;
- b) Pesquisador/formador: clareza nos assuntos, sua didática, domínio do assunto proposto, compromisso com as atividades;
- c) Participação e envolvimento pessoal da professora regente: no planejamento, na realização das atividades práticas;
- d) Participação e envolvimento da turma: dos alunos de modo geral nas atividades, da aluna com deficiência nas atividades, da interação das crianças entre si.
- e) Contribuições para sua atuação: possibilidade de reflexão sobre as atividades realizadas, contribuição para melhoria do trabalho, alteração da sua prática como profissional;

Quanto às questões da entrevista semiestruturada (ANEXO C), buscaram avaliar se a formação correspondeu às expectativas iniciais, destaques a aspectos positivos e negativos do processo e sugestões de melhorias para formações futuras.

Para a coordenadora e professora de sala de recursos foram elaboradas três questões para avaliar (APÊNDICE F), segundo a perspectiva delas, se houve mudança na prática pedagógica de P1 quanto à forma de planejar e executar as atividades que envolvem o ensino de dança e incluir a aluna com deficiência nessas propostas.

#### **4.8 Procedimentos de análise dos dados**

Devido ao estudo ter sido dividido em etapas, os procedimentos de análise também foram estruturados de acordo com as necessidades de cada momento e situação e assim serão descritos na sequência.

### **a) Procedimentos de análise da Etapa I**

Na Etapa I, para a definição das categorias foi realizada a pré análise por meio da leitura flutuante de todos os dados coletados e a junção de todos eles em processo analítico.

Em seguida, as informações foram organizadas em um texto único de acordo com a sequência temporal. Seguiu-se a triangulação dos dados, os quais foram agrupados e categorizados de acordo com Triviños (1987), procurando abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Realizou-se a exploração do material para extrair os recortes do texto em unidades de registro classificando e agrupando em temas correlatos.

Segundo Silva e Fossá (2015) unidades de registro podem ser: parágrafos das entrevistas, textos de documentos ou anotações de diários de campo. Dessas unidades identificam-se as palavras-chave para categorização.

Ao definir as categorias foram enviadas a dois juízes para avaliação e validação. Os juízes foram escolhidos por serem pesquisadores da área da Educação e Educação Especial.

O material encaminhado aos juízes continha as informações necessárias a respeito do trabalho (objetivos, o quadro com as categorias e subcategorias), com as respectivas definições. Foram selecionadas as unidades de registro: trechos de relatos da professora coletados na entrevista, situações observadas no contexto de sala de aula e registrados no diário de campo e trechos dos documentos analisados, em relação a cada subcategoria estabelecida.

Após a análise do material pelos juízes foram obtidos os índices de concordância. O parâmetro aceitável entre juízes e pesquisadora, relativo às ocorrências, foi calculado de acordo com Fagundes (1982).

A concordância referia-se à comparação dos dados totais, obtidos pela pesquisadora (P) com os do juiz A (P-A); pesquisadora com os do juiz B (P-B); O índice de concordância entre os juízes: P – A; P – B; obtido foi superior a 85%, considerando, portanto, satisfatório, tendo sido obtido um índice mínimo de 87,5 %; e máximo de 93,76%.

A organização das categorias e subcategorias foi estabelecida conforme o quadro a seguir:

Quadro 5: Categorias e subcategorias de análise

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>1. Formação do professor</b>	a) Formação inicial
	b) Formação continuada em serviço
<b>2. Dança na escola</b>	a) Conteúdos
	b) Objetivos
	c) Procedimentos
	d) Recursos
	e) Avaliação de habilidades
	f) Adaptações realizadas em sala de aula
<b>3. Participação da turma nas atividades</b>	

Fonte: Autora, 2020.

As categorias e subcategorias estabelecidas no quadro 5, em pormenores, apresentam as seguintes singularidades:

A categoria 1. **Formação do professor**: o processo formativo do professor, seja inicial ou continuado, contempla conhecimentos teóricos e práticos que irão auxiliá-lo em suas reflexões e no enfrentamento dos desafios que serão encontrados durante sua carreira docente. Em acordo com Charlot (2000), afirma-se que a formação do professor está articulada com aspectos de cunho social, político e cultural e influenciará significativamente na postura e condutas assumidas por esse profissional em sua atuação.

Esta categoria dividiu-se em duas subcategorias:

a) **Formação inicial**: para esse estudo foi considerada formação inicial aquela evidenciada durante os cursos de graduação.

b) **Formação continuada**: trata-se da formação que ocorre após a formação inicial e deve ser entendida como processo permanente na vida do professor oportunizando conhecimento em relação às tendências educacionais e atribuição de novos significados às práticas. A formação continuada pode se dar por meio de formação em serviço, palestras, cursos informais, oficinas, aulas particulares, especializações, mestrados, doutorados, entre outros. Nesse estudo, foi abordado

especificamente a **formação em serviço**, definido como o processo realizado pela pesquisadora junto à professora regente e que é uma das possibilidades de formação continuada.

Em consonância com a BNCC (2017), tanto a formação inicial quanto a continuada devem basear-se nas dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento, de modo que o professor tenha domínio dos conteúdos e condições para criar e gerir os ambientes de aprendizagem.

A categoria 2. **Dança na escola** nesse estudo é considerada como a unidade temática do componente curricular Arte conforme a BNCC (2017).

Esta categoria dividiu-se em 6 subcategorias e estão relacionadas aos conhecimentos em dança:

a) **Conteúdos:** são valores, conhecimentos, atitudes e habilidades que devem ser desenvolvidos pelo professor com sua turma, e é um instrumento básico para poder atingir os objetivos, devem ser significativos para os alunos e estar vinculado à sua realidade.

Na BNCC propõe-se que a unidade temática Dança seja desenvolvida de acordo com os objetos de conhecimento e para atingir as habilidades definidas nesse documento. O professor tem autonomia para selecionar e organizar os conteúdos que pretende trabalhar com seus alunos e de que forma.

b) **Objetivos:** descrevem o que se pretende alcançar como resultado da atividade docente (intencionalidade). O intuito é identificar o que ensinar em dança e para quê, em quais momentos a dança está presente na rotina de atividades desse professor e com qual propósito.

c) **Procedimentos:** são ações planejadas pelo professor para colocar o aluno em contato direto com o objeto de conhecimento, possibilitando modificar sua conduta em função dos objetivos previstos. É o caminho seguido pelo professor para o desenvolvimento do conteúdo. O intuito é identificar como ensinar dança e quais estratégias utilizar para isso, de modo que as crianças aprendam e participem ativamente.

d) **Recursos:** são todos os materiais que foram utilizados para orientar a aprendizagem dos alunos e construir o conhecimento a partir da interação em sala de aula.

e) **Avaliação de habilidades:** a BNCC (2017) apresenta as habilidades como conhecimentos necessários para desenvolver as competências, que são as

dimensões de formação do aluno como um ser integral. As avaliações dessas habilidades devem ser processuais e funcionais porque se realizam em função dos objetivos previstos. Ainda, devem ser orientadoras porque indicam os avanços e dificuldades do aluno, desse modo, o professor ao identificá-las podem ajudá-los a progredir na aprendizagem. As habilidades estão associadas ao saber-fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida.

f) **Adaptações realizadas em sala de aula:** a palavra adaptação tem como significado a busca de um ajuste para algo. No caso das adaptações para o contexto escolar se remetem a transformar qualquer barreira existente para a aprendizagem do aluno e que busque atender a todos em sala de aula e não apenas aqueles com deficiência. Assim, oferecendo o mesmo currículo, porém, com estratégias diferenciadas, compreendendo a cada um como sujeito único, com individualidades e necessidades. Essas adaptações podem ser físicas (no sentido de propiciar acessibilidade quanto ao seu deslocamento pelos espaços) e/ou curriculares (alterações no planejamento, objetivos, atividades, entre outros) com o intuito de favorecer a participação ativa e real inclusão para todos.

A categoria 3. **Participação da turma nas atividades:** está sendo compreendida como o envolvimento da turma nas atividades propostas, atentando-se às relações, interações e mediações estabelecidas entre professoras e alunos com e sem deficiência, e, alunos-alunos, evidenciando as ações realizadas com os alunos público-alvo da Educação Especial. Essa categoria tem como objetivo identificar se todas as crianças, indistintamente, participavam (interagiam e realizavam as propostas) ativamente da aula.

Com o diagnóstico desta primeira etapa, a pesquisadora teceu as coordenadas e prosseguiu para as etapas seguintes.

## **b) Procedimentos de análise da Etapa II**

Na Etapa II, a pesquisadora assistiu a todas as filmagens em vídeos pelas quais os dados foram coletados e descreveu cada encontro em sua totalidade. A partir dessa transcrição foram definidos os temas e subtemas para realização da análise e organização da apresentação dos resultados e discussões. Esses temas e subtemas foram submetidos a dois juízes da área da educação para validação.

O material encaminhado aos juízes continha as informações quanto ao tema principal e seus subtemas. Foram selecionadas as unidades de registro: situações observadas no contexto de sala de aula registrados no diário de campo e na filmagem.

Após a análise do material pelos juízes foram obtidos os índices de concordância. O parâmetro aceitável entre juízes e pesquisadora, relativo às ocorrências, foi calculado de acordo com Fagundes (1982).

A concordância referia-se à comparação dos dados totais, obtidos pela pesquisadora (P) com os do juiz A (P-A); pesquisadora com os do juiz B (P-B); O índice de concordância entre os juízes: P – A; P – B; obtido foi superior a 80%, considerando, portanto, satisfatório, tendo sido obtido um índice mínimo de 83%; e máximo de 100%.

A organização do tema gerador e dos subtemas foi estabelecida conforme o quadro a seguir:

Quadro 6: Temas e subtemas para análise

<b>Tema gerador</b>	<b>Subtemas</b>	
<b>1. Formação em serviço</b>	1.1 Conhecimentos em dança	a) Organização conjunta do planejamento
		b) Observações sem intervenção direta
		c) Intervenções diretas entre: pesquisadora, professora regente (P1) e a estudante bolsista (E1).
	1.2 Dança como instrumento de mediação cultural e educacional	a) Objetos de conhecimento e habilidades estabelecidas pela BNCC.
		b) Adaptações para a turma
	1.3 Prática pedagógica	a) Potencialidades
		b) Fragilidades
		c) Atuação colaborativa

Fonte: Autora, 2021.

De acordo com os objetivos estabelecidos para a Etapa II definiram-se para que sejam analisados e apresentados nos resultados e discussões: o tema gerador - Formação em Serviço; e os subtemas: conhecimentos em dança, a dança como instrumento de mediação cultural e educacional e prática pedagógica.

O subtema **conhecimentos em dança** será discutido sobre três aspectos, sendo: como eles foram desenvolvidos durante os encontros de planejamento; durante os encontros em que foram realizadas as observações sem a intervenção direta e nos momentos em que foram realizadas as intervenções diretas em sala de aula com a atuação colaborativa.

O subtema **dança como instrumento de mediação cultural e educacional** será discutido em dois aspectos: analisados de acordo com os objetos de conhecimento e habilidades estabelecidos pela BNCC e as necessidades de adaptações físicas e curriculares para a turma evidenciada.

O subtema: **prática pedagógica**, com o intuito de identificar as potencialidades e as fragilidades nas práticas realizadas por P1 e a realização da atuação colaborativa nos momentos de intervenção direta.

Cada um dos temas e subtemas foram assim definidos:

O tema gerador principal:

**1. Formação em serviço** foi o processo realizado pela pesquisadora junto à professora regente como proposta de formação continuada ofertada para ser realizada na própria escola oportunizando o exercício de movimento reflexivo de ação-reflexão-ação apoiando-se em Freire (2001b).

Subtemas:

**1.1 Conhecimentos em dança:** referem-se à descrição da forma que foram desenvolvidos os conhecimentos em dança durante o processo formativo nos encontros de planejamento, nas práticas realizadas em sala pela professora regente e observadas pela pesquisadora e nas intervenções diretas realizadas entre pesquisadora, professora regente e a bolsista.

- **Organização conjunta do planejamento:** momentos em que foram organizados e elaborados os planos de aula e discutidas as práticas que seriam realizadas em sala.

- **Observações sem intervenção direta:** momentos em que a pesquisadora observou e filmou as aulas de arte com conteúdo de dança desenvolvidos pela professora regente sem realizar a intervenção direta.

- **Intervenções diretas entre pesquisadora, professora regente (P1) e a estudante bolsista:** momentos em que pesquisadora, professora regente e bolsista atuaram de forma colaborativa desenvolvendo os conteúdos de dança com a turma.

**1.2 Dança como instrumento de mediação cultural e educacional:** aconteceu por meio da contextualização, apreciação, criação e apresentação de coreografias, e ainda por meio da relação da dança com a vida do aluno e outras artes ou componentes curriculares.

- **Objetos de conhecimento e habilidades estabelecidas pela BNCC:** nesse subtema propôs-se discutir e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em consonância às orientações do documento da BNCC quanto ao componente curricular Arte na unidade temática Dança.

- **Adaptações para a turma:** esse subtema tratou da dança criativa e danças da cultura popular brasileira que possuem conteúdos inclusivos e possibilita a participação de todos. Serão apresentados nesse tópico as discussões acerca das adaptações que foram realizadas de acordo com as necessidades da turma.

**1.3 Prática pedagógica:** é a ação do professor repleta de intencionalidades que implicam na sua busca em ensinar para que o outro aprenda. Compreende exercícios reflexivos, críticos e constantes do professor sobre suas práticas e a consciência sobre sua prática docente, que só se torna pedagógica quando realiza esse exercício reflexivo. Manifesta-se no comprometimento do professor com o ensino e a aprendizagem de seu aluno, quando provoca o aluno, sensibiliza, amplia e modifica conceitos e relações dos e entre os alunos. Ainda, apresenta o conhecimento para ser ampliado e transformado, com olhar atento para as particularidades de cada educando e instiga descobertas a partir do repertório pessoal de cada um.

- **Potencialidades:** são as qualidades apresentadas na prática pedagógica da professora e identificados pela pesquisadora como: a articulação entre contextualização, apreciação e criação em dança, bem como a utilização de recursos e estratégias diversificadas.

- **Fragilidades:** nesse subtema salientaram-se as fragilidades apresentadas na prática pedagógica da professora observada de acordo com os aspectos previstos pela BNCC e na forma de desenvolvimento dos conteúdos de dança quanto à

articulação entre contextualização, apreciação e criação, percepção de si e do outro, fuga de estereótipos bem como imitação gestual e mecânica de movimentos.

- **Atuação colaborativa:** ações que foram realizadas entre pesquisadora, professora regente e estudante bolsista, ações que implicam desde o planejamento até o momento da intervenção direta em sala.

### **c) Procedimentos de análise da Etapa III**

Wolf (1978) apresentou o conceito de validade social com relação aos julgamentos subjetivos coletados de membros da comunidade. O autor considerou a importância social de um julgamento subjetivo de valor.

Para finalizar os procedimentos de análise recorreu-se à validade social, em que foi solicitado à professora regente (P1), à professora da SRM e à coordenadora da escola que respondessem a três questões acerca do processo de formação em serviço realizado.

As respostas encaminhadas foram avaliadas e utilizadas para completar a Etapa III.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção da pesquisa, serão apresentados os resultados e discussões seguindo a ordem das etapas realizadas.

Para organização dos dados, conforme descrito anteriormente, estabeleceram-se: categorias e subcategorias para serem analisadas e discutidas na primeira etapa; temas e subtemas na segunda etapa e as fichas de avaliação de validade social na terceira etapa.

Desse modo os resultados serão apresentados nos seguintes tópicos:

### - **Etapa I:** categorias e subcategorias

- a) **Formação do professor:** inicial e em serviço;
- b) **Dança na escola:** conteúdos, objetivos, procedimentos, recursos, avaliação de habilidades e adaptações realizadas em sala de aula.
- c) **Participação da turma nas atividades.**

### - **Etapa II:** em que a **formação em serviço** é considerada o tema gerador e será discutida como resultado do trabalho, os subtemas são:

- a) **Conhecimentos em dança:** para análise desses subtemas, os encontros realizados durante a formação em serviço foram organizados em três grupos: 1) de organização conjunta do planejamento; 2) de observações sem intervenção direta e 3) das intervenções diretas.
- b) **Dança como instrumento de mediação cultural e educacional:** objetos de conhecimento e habilidades estabelecidas pela BNCC e adaptações para turma.
- c) **Prática pedagógica:** potencialidades, fragilidades e atuação colaborativa.

### - **Etapa III:** avaliação do processo de formação em serviço

- a) **Validade social:** professora regente, coordenadora pedagógica e professora da SRM.

Para melhor identificação dos participantes estabeleceu-se a seguinte legenda:

P1 – Professora participante da pesquisa

E1 – Estudante bolsista que acompanhava a aluna com deficiência

A1 – Aluna com deficiência

Para que seja possível distinguir as informações e identificar a origem dos dados, foi definido o seguinte padrão de apresentação:

a) Letra Arial, em modo Itálico, para as informações provenientes das observações registradas em diário de campo;

b) Letra Arial sublinhada para as informações provenientes da entrevista;

c) Letra Arial, em negrito, para as informações dos documentos consultados.

d) Letra Times New Roman para as informações provenientes da transcrição das filmagens.

## **5.1 Etapa I – Diagnóstico da realidade para planejamento e seleção dos participantes para a Formação em Serviço**

### 5.1.1 Formação do professor

Nessa etapa como mencionado anteriormente o principal objetivo foi realizar um diagnóstico da realidade pesquisada.

Para refletir a respeito dessa primeira e importante categoria partiu-se do seguinte questionamento: qual a formação, seja inicial ou continuada, que o professor que atua no EF anos iniciais na rede municipal de ensino pesquisada possui na área de Arte, especificamente, com conhecimentos acerca da dança?

A formação do professor contempla conhecimentos teóricos e práticos que os prepara para o enfrentamento dos desafios em sua profissão.

Há ainda uma concepção equivocada no interior da escola e, também, de muitos pais, que o professor com formação em qualquer área pode ministrar o componente curricular Arte.

Oliveira (2008) apontou que para muitos é uma área menos valorizada que outros componentes como Língua Portuguesa e Matemática, e que há uma

priorização nos currículos em relação às disciplinas de conteúdos técnicos científicos e não de formação cultural e artística.

Ter formação na área de Arte para ministrar os conteúdos de suas unidades temáticas é fundamental para que não se perca em ações padronizadas em: reproduções, pintura e colagem, com propósitos voltados para o momento de prazer e descontração. Ainda, para que o professor tenha conhecimento e condições de ensinar os elementos formais e conteúdo específicos que cada unidade temática exige.

#### 5.1.1.1 Formação inicial

Em relação à formação inicial de P1, questionou-se se ela em algum momento durante o curso de Pedagogia teve contato com conteúdo voltado para o ensino de Arte. P1 respondeu:

Eu tive a minha formação na graduação foi a questão da reciclagem, na questão de arte mesmo de como trabalhar o material reciclado, enfim... a questão teatral, tive também, tinha uma disciplina que trabalhava, (...) tínhamos sim, e em um dos bimestres, se não me engano no segundo ou terceiro, nós tivemos a educação física, mas que era voltado para questão das cantigas, da dança, cantiga de roda, mais pra essa parte, mais pra uma questão cultural e não pra dança em si, com coreografias, né, foi bem específica, não trouxe muita novidade.

Nessa fala, comprova-se o que tem ocorrido nos processos formativos, em que os conteúdos de Arte são ministrados em apenas um semestre e têm-se que contemplar as linguagens artísticas da dança, música, teatro e artes visuais.

Como identifica-se na fala de P1, o conteúdo com o qual teve contato estava relacionado às artes visuais (trabalho com recicláveis) e teatro. Já em relação aos conteúdos de dança, teve contato na disciplina de Educação Física e com um trabalho mais voltado para cantigas e brincadeiras de roda.

Com base na vivência prática da pesquisadora como professora que atua na rede de ensino do município em questão e tendo conhecimento dos últimos editais para processos seletivos, verificou-se que o problema em relação à formação do professor de Arte nessa localidade se concretiza pela não existência de número de profissionais suficientes para atuar nesse contexto; bem como, não haver editais

específicos para contratação desses profissionais. Por isso se vê no interior da escola, professores com formação em outra área ministrando esse componente curricular nos anos iniciais do EF para completar sua carga horária semanal.

#### 5.1.1.2 Formação continuada em serviço

É uma realidade nacional, em algumas regiões do país mais e em outras menos, a questão da falta de formação do professor em Arte.

Embora, legalmente até o ano de 2021, estivesse previsto que para ministrar esse componente curricular devia-se ser professor com formação inicial ou continuada em alguma linguagem artística, isso ainda está longe de tornar-se realidade.

De acordo com Guerreiro et. al. (2017, p. 896) a “formação continuada pode se dar por meio de formação em serviço, palestras, cursos informais, oficinas, aulas particulares, especializações, mestrados, doutorados, entre outros”.

No caso da professora participante P1, de acordo com os dados extraídos de sua entrevista possui:

formação continuada em curso de pós-graduação em Alfabetização e letramento e estava cursando psicopedagogia clínica e institucional.

Em complemento, de acordo com conversa em sala com P1, segundo informações registradas no diário de campo:

*Além dos cursos buscados pela própria professora, o município oferece palestras formativas sobre diversos temas, organizados pela Secretaria da Educação. Ainda, há formação em serviço realizado e organizado pelos profissionais da própria escola que convidam outros profissionais para ministrar cursos, oficinas e palestras realizadas internamente de acordo com as necessidades identificadas na escola pela equipe pedagógica.*

A formação permanente é necessária para que motive o professor em sua postura investigativa e criativa para desenvolver habilidades como o pensamento reflexivo, flexível, divergente, e possa ter soluções independentes e autônomas no contexto de sala de aula, no enfrentamento das diversas situações do dia a dia.

Como bem afirmou Soares (2020) o exercício da docência exige uma constância no processo formativo, diante da consciência de incompletude e

necessidade de se manter como pesquisador, aprendente e problematizador da realidade.

Freire (2001b) também defendeu que a formação permanente ocorra na própria escola exercitando o movimento reflexivo de ação-reflexão-ação, compreendendo desse modo, a análise de sua prática pedagógica: reflexão sobre a prática e a reflexão teórica. Para uma educação problematizadora, formadora de sujeitos críticos da realidade na qual está inserido(a). Por meio de uma ação transformadora da realidade contribui para a construção de uma escola democrática.

### 5.1.2 Dança na escola

Nessa categoria de análise, para adentrar a realidade desse estudo e analisá-la, expõe-se as seguintes questões: qual o lugar da dança na escola segundo a legislação e os documentos da educação? Qual a prática real em sala de aula?

Conforme exposto nas obras de Sborquia e Gallardo (2002), Strazzacappa (2003), Rocha e Rodrigues (2007), Proscêncio e Souza (2008), Pires e De bom (2015) entre outros autores, a linguagem da dança, ao longo das últimas décadas tem buscado seu espaço no contexto da escola.

Geralmente presentes na escola, conforme afirmam, em momentos relacionados às festividades, datas comemorativas, reforçando o uso de estereótipos.

Na sequência será analisada a forma como a dança se apresenta na realidade estudada em relação aos conteúdos, objetivos e procedimentos planejados e executados pelos professores, a utilização de recursos e avaliação de habilidades e como se dá a participação e o envolvimento de todos os alunos durante as aulas.

#### 5.1.2.1 Conteúdos

Em relação aos conteúdos de dança procurou-se verificar se estão sendo desenvolvidos no dia a dia da escola como prevê e determinam os documentos.

Em consonância com a LDB n.9394/96, os documentos: BNCC e o Documento de Referência Curricular de MT, também apresentam orientações sobre o ensino de Arte para o Ensino Fundamental:

**A Arte consiste em uma área do conhecimento que compreende o patrimônio histórico e cultural da humanidade, sendo que na Educação Básica é componente curricular centrado em algumas linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro (MATO GROSSO, 2018, p. 78).**

Conforme o exposto verifica-se que o Documento de Referência do Estado de Mato Grosso alinhado com a BNCC estabelece para o Ensino Fundamental o desenvolvimento da linguagem da Dança. Apresenta concordância também em relação aos objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhadas no sentido de articular saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos. (BNCC, 2018, p. 191).

Em complemento, a BNCC (2017, p. 193) afirma que a dança

**[...] se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.**

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os documentos: BNCC e o Documento de Referência do Estado do Mato Grosso estabelecem as mesmas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas do 1º ao 5º ano. O que sugere ao professor que sejam enriquecidas ao longo dos cinco anos, com momentos de retomada e ampliação dos conteúdos anteriores.

Esses documentos também não determinam o que se deve ensinar em cada unidade temática, é o professor quem seleciona e organiza os conteúdos para atingir cada uma das habilidades estabelecidas.

Sendo assim os conteúdos de dança devem estar presentes na escola, porém o professor tem a liberdade de escolha sobre 'o que' deseja ensinar.

Diante disso, questiona-se: na realidade da turma pesquisada o que foi trabalhado e em que momentos aparecem Arte e respectivamente conteúdos de Dança?

Atendendo à legislação educacional, a aula de Arte está presente no horário da escola participante do estudo ocorrendo uma vez na semana com duração aproximada de 1 hora.

Durante as observações,

*verificou-se que as propostas com arte foram diluídas ao longo da semana utilizando-se de elementos da dança, música e artes visuais.*

No relato de P1, ao ser questionada se trabalhava a dança em sua rotina de atividades ela respondeu que:

Trabalho bastante...bastante dança, não só inculcida no conteúdo, mas no dia-a-dia mesmo, músicas, as cantigas, né... vídeos, quase todo dia, (...) trabalha a lateralidade e dentro do conteúdo também, (...) por exemplo agora, eu tô trabalhando a temática mãe, então a gente tá trabalhando a temática, que é o conteúdo proposto, que é o tema gerador, a problemática é trabalhar a festividade: a data comemorativa, e a gente trabalha a questão da mãe, que a gente vai fazer uma apresentação agora, então, trabalhamos a música, trabalhamos a coreografia, (...)

Ficaram evidenciadas durante as aulas que:

*nos momentos de entrada na sala de aula a professora utilizava música para recepcioná-los; para ensinar temáticas com conteúdo de alfabetização e higiene bucal utilizou uma música e executava a gestualidade enquanto cantavam.*

Com estas situações expostas, verifica-se um reforço ao que já foi denunciado pela literatura consultada. A realidade do ensino de dança na escola, nesse estudo, revela que é um conteúdo presente nos documentos que orientam as práticas docentes em arte. Conforme registro das observações realizadas em sala de aula, ela aparece no contexto da escola como:

*Um recurso para o ensino de outras disciplinas e momentos de ludicidade.*

E de acordo com o relato de P1 na entrevista:

Apresentação nas festividades da escola.

Essas não são práticas erradas, porém fogem ao propósito do ensino de dança como área de conhecimento ou como unidade temática do componente curricular Arte. As práticas de reprodução de movimentos (professora faz e criança repete) podem auxiliar na capacidade de observação e imitação, compreensão da lateralidade e desenvolvimento de coordenação motora, porém, não potencializam as capacidades criativas da criança. O mais indicado, seria oportunizar momentos para que a criança experimentasse e criasse seus próprios movimentos, acompanhados de música ou não.

Desse modo, ao invés da professora elaborar sozinha as coreografias para a turma, poderia envolver as crianças nos momentos de criação e ter um trabalho eficiente com dança ao longo do ano.

O equívoco não está na dança como recurso ou apenas para apreciação da comunidade escolar, mas sim, em não ser mais do que isso no contexto da escola.

Os momentos lúdicos e com brincadeiras envolvendo a dança são necessários, em todos os contextos, principalmente com crianças pequenas. A dança livre, por exemplo, pode ser muito bem utilizada em momentos de aquecimento no início da aula, antes de abordar o assunto principal ou ao final desta. Importante ter sempre objetivos bem definidos para o trabalho com dança para não ocorrer como mero passatempo ou preenchimento dos horários livres.

Assim como Proscêncio (2010) já defendia, baseando-se em Rengel (2003), que a aprendizagem passa pelo corpo e que é preciso que o professor vivencie corporalmente as propostas que apresenta a seus alunos, defende-se que para ensinar dança é importante que o professor experimente e vivencie práticas em dança. Para que perceba em seu corpo a movimentação e a compreenda, pois assim, terá melhores condições para orientar seus alunos no momento de prática. Porém, a dança na escola não acontece apenas no “fazer” (criar e expressar), as demais dimensões: estesia, reflexão, fruição, crítica precisam ser tratadas, e para tal, não é necessário saber dançar ou ser bailarino. Principalmente porque no contexto da escola o importante é ampliar o conhecimento do aluno em relação às modalidades e estilos de dança e não (trans)formá-los em bailarinos/artistas.

Como complementou Marques (2003) os professores precisam buscar conhecimento tanto prático quanto teórico para favorecer o fazer-pensar em Dança.

Conforme o objetivo estabelecido para essa subcategoria, constatou-se que a dança nos documentos está caracterizada como um conteúdo a ser ministrado, inserido no componente curricular Arte e não como área de conhecimento; e, em sala de aula, foi desenvolvida por P1 em forma de coreografia pronta para ser executada juntamente com uma música relacionada a conhecimentos de outras disciplinas, em momentos de ludicidade, na recepção dos alunos, no momento de oração ou em eventos comemorativos.

#### 5.1.2.2 Objetivos

Essa subcategoria está diretamente associada à anterior, pois conteúdos e objetivos caminham juntos. Ao estabelecer os objetivos a serem atingidos com uma proposta com sua turma, o professor seleciona e organiza os conteúdos mais indicados para atingir ao seu propósito.

Como observado em sala de aula, a dança quando utilizada como:

*um recurso para o ensino de outras disciplinas*

Ela tem como objetivo facilitar a aprendizagem de outros conteúdos pelos alunos, pelas associações ou memorizações proporcionadas.

Já, de acordo com as observações e com o relato de P1, quando presente:

nas festividades da escola

e em

*momentos de ludicidade*

Tem como objetivo proporcionar: diversão, prazer e muitas vezes, passatempo para as crianças que realizam e para quem assiste.

Como se pode verificar não deixam de apresentar aspectos positivos, porém, não relacionados ao propósito da dança como linguagem artística no contexto da escola.

Enquanto unidade temática do componente curricular Arte, prevista na BNCC e no Documento Referência do Mato Grosso deveria ter como objetivo desenvolver para cada objeto de conhecimento as seguintes habilidades:

Quadro 7: Objeto de conhecimento e habilidades da unidade temática dança

Objeto de conhecimento	Habilidades
<b>Contextos e práticas</b>	<p><b>(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.</b></p> <p>A única diferença acrescentada no Documento do Mato Grosso:</p> <p><b>- Experimentar e apreciar formas distintas de dança em Mato Grosso, articulando Educação Física e Arte (danças regionais).</b></p>
<b>Elementos da linguagem</b>	<p><b>(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado;</b></p> <p><b>(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.</b></p>
<b>Processos de criação</b>	<p><b>(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança;</b></p> <p><b>(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</b></p>

Fonte: BRASIL (2017, p.198-9) e MATO GROSSO (2018, p. 84) elaborado pela autora.

Em consonância com os dados apresentados, pode-se afirmar que a BNCC norteia os propósitos a serem atingidos com o desenvolvimento dessa unidade temática, porém é importante acrescentar que em Arte, diferentemente dessa mesma unidade em Educação Física, deixam a critério dos professores e cada escola a escolha de quais manifestações de dança serão trabalhadas ao longo dos anos, bem como, a forma que serão desenvolvidas.

Essa é uma característica valiosa, pois dá autonomia ao professor para selecionar e organizar os conteúdos, contudo, pode tornar-se evasiva, quando o professor não possui formação para tal.

Já em Educação Física apresenta como objeto de conhecimento para o 1º e 2º ano, as danças de contexto comunitário e regional, e para os 3º, 4º e 5º ano, as danças do Brasil e do mundo e de matriz indígena e africana. Portanto, são específicos quanto ao que deve ser trabalhado em cada momento.

Entretanto, seja na Arte ou na Educação Física, se o professor não tiver formação para tal, poderá não selecionar os recursos e procedimentos adequados aos objetivos propostos. Ficará limitado a somente essas propostas, talvez sabendo o que deve ensinar, mas sem saber como ensinar.

Dos documentos para a sala de aula, questiona-se: ao desenvolver determinada proposta em dança, qual a intencionalidade do professor? O que ele espera que seu aluno desenvolva?

No relato de P1 identificam-se alguns pontos interessantes a discutir sob o ponto de vista dos objetivos a serem definidos para uma aula de dança:

(...) porque a dança e a música, que trabalham juntas, elas trazem muito desenvolvimento cerebral, (...), muita coisa avança quando ela tem coordenação motora grossa, quando ela tem expressão corporal, quando ela aprende questões de lateralidade, enfim... entonação, ritmo, então quando a criança ela consegue adquirir essas habilidades, (...) aí facilita com que ela aprenda outras...outras habilidades né.

Primeiramente destacam-se objetivos como: estímulo cerebral, desenvolvimento da coordenação motora, lateralidade, expressão corporal e ritmo.

Quando a professora menciona que dança e música trabalham juntas, é preciso esclarecer que são linguagens artísticas diferentes que podem e devem ser utilizadas também separadamente. Porém, quando a dança está associada à música pode tornar-se mais prazerosa em sua execução. Pode-se dizer ainda que se torna indutiva,

ou melhor, que o ritmo musical acaba “ditando” como devem ser realizados os movimentos em relação ao andamento.

Essa interação de ritmo com comportamento motor, como explicou Alencar (2017) está relacionada com estímulos que são levados ao sistema nervoso e produzem respostas motoras adequadas, tornando-se principal fator para a facilitação motora como consequência do efeito facilitador da música, a batida musical percebida relaciona-se com a excitabilidade cortical. Por exemplo: ao ouvir uma música rápida a tendência é criar movimentos rápidos e quando a música é lenta a tendência é o oposto.

P1 também mencionou coordenação motora e lateralidade, que certamente são desenvolvidas com as práticas de dança. Por exemplo: se o professor orienta o seu aluno a criar uma movimentação com o seu braço direito e depois executá-lo da mesma forma com o braço esquerdo, e depois com os dois braços juntos, além de potencializar o exercício criativo e reflexivo sobre o seu ato de movimentar-se, como consequência está sendo oportunizado o desenvolvimento da lateralidade e da coordenação motora.

P1 diz que quando a criança tem coordenação motora, lateralidade e se expressa bem corporalmente, ela avança em outras habilidades. Essa fala é bastante correta, pois quando a criança tem consciência corporal e domínio de seus movimentos, quando se expressa bem corporalmente ela conseqüentemente consegue se organizar melhor também em outros conteúdos da escola e da vida em geral.

Organizar-se corporalmente significa organizar aspectos físicos-motores e intelectuais, pois esse corpo totalidade não se fragmenta em corpo e mente, suas dimensões são indissociáveis (PROSCÊNCIO, 2010).

Pode-se exemplificar que quando a criança consegue deslocar-se conscientemente por uma sala, ela também terá consciência do espaço que ela ocupa na linha do caderno no momento da escrita, dentre outros.

De acordo com Figueiredo (2012) aspectos como consciência espacial, equilíbrio, intenção e sincronismo, que são necessários para dançar possuem relação com o sistema sensório-motor cerebral. No momento da dança são importantes duas áreas do cérebro: o lobo frontal e o lobo occipital. No primeiro encontram-se as áreas motora primária, motora suplementar e pré-motora relacionadas ao planejamento e elaboração dos movimentos, ou seja, os movimentos realizados voluntariamente. No

segundo, encontram-se os córtices visuais primário e associativo, responsáveis pelo processamento das informações visuais e contribuem para a consciência espacial.

Ainda, sobre quando a dança está presente na escola P1, diz que o planejamento das aulas é realizado para quinze dias e se organiza em torno do calendário de datas comemorativas ou eventos na escola. Mencionou a presença da dança em todos os eventos:

Sim, (...) em todos, de dança, de música, de canto, arte pura nas apresentações da escola. Agora, para o Dia das Mães, estamos preparando também.

É a presença da Arte, especificamente da dança, ligada às festas do calendário escolar. Ressalta-se, não é errado a presença da dança nesses momentos, ao contrário, é importante essa valorização da arte e enriquecimento dos eventos que acontecem nesse espaço. Porém, o que precisa ser analisado e em muitos casos mudado é a forma que isso acontece.

Nos estudos de Rocha e Rodrigues (2007), Oliveira (2008), Souza, Hunger e Caramaschi (2010), Cazé (2014) e Alves (2012), foi ressaltado dentre diversos aspectos, a presença da dança somente nas datas comemorativas e eventos da escola e a ênfase na apresentação de coreografias minimizando o desenvolvimento da criatividade das crianças.

Quando a dança só aparece na escola nesses momentos, ela vem como um adorno e resultado, muitas vezes ensaiada durante uma semana, com a execução de uma coreografia pronta trazida pela professora e aprendida pelos alunos, ou reprodução de alguma dança midiática, ou gestualidade representando exatamente a letra da música.

Enquanto se tivesse um trabalho efetivo de dança na escola, seja coordenado pelo professor de Arte, de Educação física ou ainda de um projeto social, em que a dança ocorresse como um processo de exercícios, experimentos e descobertas de movimentos, seria muito mais tranquilo e rico levar apresentações de dança para os eventos da escola.

### 5.1.2.3 Procedimentos

Em um planejamento, uma vez definidos conteúdos e objetivos, o professor organiza o percurso metodológico, ou seja, os procedimentos e estratégias de ensino que irá utilizar para atingir suas metas com a turma. Como exposto anteriormente, a dança na escola tem sido, em muitos casos, limitada aos eventos, ou seja, como produto. Concorda-se com a BNCC que, na escola, mais relevante que o produto é o processo de criação em dança, conforme expõe o trecho do documento a seguir:

**Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (BRASIL, 2017, p. 191).**

No contexto educacional, diferentemente do contexto artístico e performance, o processo é muito mais valorizado do que os resultados. Pois, ele pode potencializar as qualidades do aluno e sua criatividade e ajudá-lo a compreender suas dificuldades e limitações para superá-las. Conseqüentemente, o produto, que no caso da dança seria a coreografia e a apresentação tende a ter resultados positivos, porque vem de um trabalho de longa data e de muito estudo.

É válido, como exposto anteriormente, que no decorrer do processo o professor oriente e dialogue com seus alunos a respeito de suas produções. Essa ação além de promover a participação ativa deles, favorece à organização e expressão verbal de suas ideias. De outro lado, o professor além de conceituar e contextualizar pode assim verificar a aprendizagem dos alunos e reconstruir sua prática, buscando outras estratégias de ensino quando se fizerem necessárias.

Outro aspecto presente nos documentos:

**Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. (MATO GROSSO, 2018, p. 80)**

Nos exercícios de reflexão e problematização a respeito dos aspectos da dança propostos aos alunos, eles ressignificam as visões de si e sobre o seu ser-estar-no-mundo-com-os-outros. Para além do pensar na execução do movimento, os conhecimentos epistemológicos contribuem para a transformação e compreensão de

si e do seu lugar no mundo como pessoa, desenvolvendo o pensamento crítico e a sensibilidade.

Em sala, nas práticas observadas extraímos uma situação para análise:

*P1 com o propósito de trabalhar o conteúdo de saúde bucal: passou no quadro a letra de uma música, que foi copiada pelos alunos em seu caderno. Em seguida à explicação da professora sobre os cuidados com a escovação diariamente, cantou a música com as crianças, com o ritmo da música “atirei o pau no gato” e realizando a gestualidade proposta pela professora.*

Mais uma vez, temos uma situação em que a dança se estabelece com movimentos prontos (gestualidade) a serem reproduzidos pelas crianças, com o propósito de auxiliar na aprendizagem de um outro conteúdo. Nessa situação a professora em sua estratégia de ensino utilizou a dança e a música como recursos didáticos para ensinar outro conteúdo, no caso, a saúde bucal.

Constatou-se durante o período de observação que não houve uma situação específica em que P1 tenha utilizado estratégias para ensinar prioritariamente conteúdo da unidade temática de dança como parte do componente curricular Arte.

#### 5.1.2.4 Recursos

Nesse estudo, um dos objetivos é identificar os recursos definidos tanto nos documentos, quanto aqueles utilizados pelas professoras em sala para o ensino de dança na escola com o intuito de orientar a aprendizagem dos alunos.

Para o ensino de dança na escola os documentos não mencionam quais recursos podem ser utilizados pelos professores, a sua seleção e utilização fica a critério de cada profissional e das necessidades de sua turma.

Questionamos se P1 utiliza vídeos de dança, ou se já havia utilizado e qual seria, ela respondeu:

Através de vídeos, vários vídeos, não assim, ainda não trabalhei(...) danças no sentido... é...arte, ainda né, que eles tão numa ainda fase imatura, não tiveram essa apreciação, mas através de grupo de teatro que visitam a escola, nós temos a visita frequente pelo menos duas vezes por bimestre, tem um pessoal da cidade, e pessoal de fora também que vem, a gente abre oportunidade, grupo teatral, grupo de dança, grupo de música já veio na escola, e todo ano a gente tem...essa oportunidade deles tarem apreciando.

P1 mencionou utiliza vídeos em suas aulas, mas com outros propósitos e não para ensinar dança. Ela afirma que já ocorreram apresentações de dança realizadas por alguns grupos que visitam as escolas esporadicamente. Mencionou ainda, que além de vídeos, faz uso de textos, conforme o trecho a seguir:

(...) inclusive textos, (...) atividades de (...) retirada de palavras do próprio texto, da própria música a gente trabalha (...), por exemplo o projeto do Sítio do seu Lobato, que a gente trabalhou (...) não só a música, não só a coreografia, mas (...) a síntese do texto, a leitura, as rimas, então, tudo a gente tenta extrair desse material pra trazer pra sala de aula, recorte, colagem, enfim...

Nesse recorte evidencia-se a utilização de textos, de letra de música, articulando música, dança e artes visuais porém com foco para trabalhar leitura, rimas, alfabetização e não elementos formais das linguagens artísticas.

Muitas vezes os professores têm a crença que o ensino de dança se restringe ao dançar, ao fazer, são levados a esse pensamento por falta de formação e de conhecimento de outras possibilidades. A utilização de vídeos como recurso de ensino pode ser muito rica, pois, desse modo, os professores podem escolher vídeos de diversas modalidades de dança para apresentar aos alunos. Visto que, é mais difícil levá-los ao teatro ou ainda ter grupos disponíveis para se deslocarem até à escola.

Porém, o exercício de apreciação só se completa quando o aluno é orientado para ver além do olhar. Em outras palavras, é importante que o professor explique anteriormente os aspectos referentes aquilo que ele irá assistir e forneça elementos que ajudem o aluno a ter uma real experiência estética.

Nesse sentido, o trabalho com apreciação por meio de vídeos torna-se uma prática bastante produtiva, porque é possível repetir o vídeo quantas vezes achar necessário. Partir de uma primeira apreciação “crua”, ou seja, para assistir como entretenimento e ter na sequência a discussão sobre o que viram para encaminhar para análises com maior aprofundamento.

Quanto à essa subcategoria contatou-se que embora a utilização de vídeos, músicas e outros recursos pudessem enriquecer as estratégias de ensino, eles são utilizados com outros propósitos que não são o de ensinar a dança em seus conteúdos específicos.

### 5.1.2.5 Avaliação de habilidades

No decorrer e/ou ao final de um processo, as avaliações se fazem presentes e são realizadas em função dos objetivos previstos. É por meio das avaliações que se verificam os avanços e dificuldades do aluno para regular sua aprendizagem.

Ao ser questionada em relação a quais conteúdos de arte têm desenvolvido com os alunos com o propósito de desenvolver habilidades a professora respondeu:

(...), a gente tem trabalhado bastante **dobradura**, bastante **recorte** com as mãos e com a tesoura, né, porque percebi nesse ano inclusive, em uma avaliação geral, (...) que as crianças vieram defasadas dessa habilidade, né, **coordenação motora fina** está muito defasada, então estamos trabalhando bastante isso, **contorno, pontilhado, recorte com a tesoura**, enfim, **para adquirirem essa habilidade**, eu percebo que eles tem bastante dificuldade em segurar o lápis na mão ainda, mesmo já tendo terminado o primeiro bimestre, eles ainda tem essa dificuldade, grafar as letras, entendeu, isso, devido ao que a gente já analisou, devido uma falha lá atrás, na educação infantil (...)

Nesse trecho P1 apresentou o trabalho com dobradura, contorno, pontilhado, recorte, ela menciona como propósitos não a avaliação de uma habilidade artística, mas uma habilidade pedagógica condizente à coordenação motora fina.

Desse modo, não foi identificada durante as observações a avaliação de habilidades artísticas presente em aula.

Tani (1988) estabeleceu uma divisão em três blocos referentes aos objetivos da dança quanto ao desenvolvimento de habilidades:

- Domínios do comportamento humano: desenvolvimentos cognitivo, motor e socioafetivo.
- Variação no tempo-espço, objeto e eixos do movimento: o tempo, espaço, objeto e noções de movimento.
- Habilidades e capacidades físico-motoras: velocidade, força, equilíbrio, agilidade, resistência, coordenação, ritmo e flexibilidade.

Acrescenta-se que além desses aspectos elencados por Tani (1988), as habilidades estariam relacionadas à compreensão pela criança de conceito de corpo, observação de processos criativos e envolvimento nas propostas desenvolvidas pelo professor; observação e capacidade de diferenciação de modalidades de dança apresentadas; de acordo com a linguagem de cada faixa etária a apreciação e verbalização do que se compreendeu e sentiu ao assistir ou fazer práticas de dança;

enfim, a avaliação dessas habilidades seriam em como os alunos respondem às atividades planejadas e executadas pelo professor com conteúdo específico da linguagem artística proposta.

Em relação à avaliação de habilidades, o ideal é que o professor estabeleça o que deseja avaliar e como realizará essa observação do que conseguiu atingir em relação aos objetivos propostos e na medida do possível realizar pareceres individuais sobre a evolução de cada aluno, considerando suas individualidades.

#### 5.1.2.6 Adaptações realizadas em sala de aula

Nessa subcategoria, em conformidade com o exposto anteriormente, adaptação no contexto da escola indica a pretensão em romper quaisquer barreiras que interfiram na aprendizagem do aluno e que tenha a pretensão de atender a todos em sala de aula e não apenas alunos com deficiência.

As adaptações podem ser físicas: para propiciar acessibilidade quanto ao deslocamento pelos espaços; e/ou curriculares: quando há necessidade de alterar planejamento, objetivos, atividades, entre outros; para que assim favoreça a participação de todos.

No caso das adaptações curriculares pode-se oferecer o mesmo currículo, mas fazendo uso de estratégias diferenciadas quando necessário.

Para as propostas desenvolvidas com a turma participante não foi necessário adaptar e nem criar materiais, as atividades práticas procuraram tratar as crianças em sua totalidade corporal de modo a explorar as dimensões físicas, intelectuais, emocionais, entre outras, explorando suas potencialidades e limitações de movimento.

Alguns aspectos foram observados inicialmente, como a organização do espaço físico da sala de aula e a utilização de equipamentos e mobiliários. Como A1 faz uso de cadeiras de rodas, foi preciso verificar quais eram as capacidades de mobilidade dessa aluna em sala e demais localidades da escola e quais as necessidades de reorganização desse espaço nas propostas a serem desenvolvidas para que ela tivesse maior autonomia e sem maiores riscos.

Para isso, ao se tratar de uma aula de dança, observou-se a amplitude do espaço para execução das atividades, considerou-se se a aluna

cadeirante, iria realizar as propostas em sua cadeira ou se teríamos a possibilidade de explorar os movimentos sem a cadeira e, se, para isso seria necessário a utilização de um colchonete ou outro material. No caso verificou-se que A1 preferia realizar as atividades sem o uso da cadeira e a escola providenciou uma joelheira para que ela fizesse uso durante as aulas.

Já em relação ao planejamento das estratégias de ensino, verificou-se a necessidade de buscar estratégias diferenciadas para se atingir os objetivos propostos, não somente em relação à A1, mas ao pensar sobre a turma como um todo.

No exercício de sua profissão, o professor, sempre que necessário terá que adequar objetivos, conteúdos, diversificar suas práticas e formas de ensino, bem como repensar a avaliação e tempo para execução das atividades.

Nesse sentido, nas falas de P1 evidencia-se a preocupação em realizar adaptações quando necessário, revendo seu planejamento, sempre com o auxílio da coordenação e das professoras que atendem na sala de recursos multifuncionais (SRM) atuando de forma cooperativa e interativa:

(...) sempre que (...) eu vejo que tem um pouco mais de complexidade sempre pego as orientações das professoras, (...) da sala de recursos (...) sempre procuro perguntar pra elas qual a melhor forma, como posso fazer, se a forma como eu tô propondo dá pra fazer (...)

Assim como no trecho acima, P1 em diversos momentos relatou que é costumeira a comunicação mais estreita entre ela e a professora da SRM nessa troca de informações em busca de propor melhorias e buscar estratégias que contribuam para o processo de aprendizagem de A1.

Nesse outro trecho, P1 menciona a necessidade de considerar o ritmo de cada aluna e a forma de avaliar as propostas de modo diferente:

Sempre preciso adaptar para as duas, (...) elas ainda estão um pouco abaixo do nível da turma, até pela questão das especialidades, coordenação motora ainda em... construção, enfim... questão delas serem um pouco mais lentas no raciocínio, né...na produção da atividade...então sempre tenho que adaptar, trabalho a mesma atividade porém, pra elas a cobrança sempre é diferenciada.

Durante esse momento da pesquisa, ainda estavam participando as duas alunas com deficiência, por isso, nessa fala, P1 trata do seu trabalho com as duas alunas. Quando ela se refere à cobrança diferenciada, menciona especificamente sobre as necessidades de respeitar-se o tempo de cada aluno, pois elas sempre realizam as atividades de forma mais lenta, mas sempre participam de atividades que são comuns a todos.

Em consonância com Pinho e Souza (2015) explana-se que a preocupação com a temporalidade e respeito ao ritmo próprio de aprendizagem e desempenho de cada um, precisa ocorrer tanto no que diz respeito ao tempo que a criança leva para realizar a atividade como também para que aprenda determinado conteúdo.

Há necessidade de flexibilidade na avaliação diversificando os critérios e formas de avaliar sempre considerando as condições individuais dos alunos. Independente das necessidades e habilidades de cada aluno, é preciso cuidar da avaliação individual, ou seja, o aluno com deficiência deve ser avaliado perante a si próprio. E prioritariamente não esquecer de analisar suas potencialidades, para que o professor sempre possa lançar desafios para os alunos de acordo com o que se percebe que ele pode melhorar.

Nas propostas com dança P1 disse se preocupar com a complexidade de realização dos movimentos pela aluna com deficiência, como verifica-se no trecho a seguir:

Só quando eu percebo que tem alguma coreografia que seja muito complexa, no caso de uma coreografia pronta, por exemplo, se eu ver que, se eu tento aplicar da forma como ela é, mas se eu vejo que diante dessa coreografia se torna complexo pra elas e tem algum movimento que vai comprometer, aí eu faço alguma adaptação, mas até o momento o que eu trouxe pra sala não foi necessário. (...)

Nesse outro trecho de fala de P1 percebe-se que nas atividades com dança a aluna é bastante participativa.

A1 é cadeirante, porém, (...) quando a gente trabalha a questão da dança, música, coreografia, ela desce da cadeira, porque a paralisia não é total na perna né é só do joelho pra baixo, porque ela não fica em pé, e ela acompanha tranquilamente, tranquilamente o rodopio, movimento pra lá e pra cá, de direita e esquerda, pra frente e pra trás.

Durante as observações ficou evidente que P1 se preocupa em promover a participação e interação de A1 com todas as demais crianças e isso ocorre de forma muito natural. São realizadas propostas individuais e coletivas com troca de pares, oportunizando que todos se interajam.

Conforme aqui sinalizado e como será mencionado em outros momentos nesse estudo, a principal necessidade de planejamento foi direcionada às estratégias de ensino, muitas vezes por meio de orientações verbais. Ainda, de promoção de interação entre as crianças sempre com atitudes positivas e estímulo à expressão favorecendo relações sociais e o processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes o professor, diante das dificuldades de compreensão dos alunos, precisa ensinar o mesmo conteúdo de formas diferentes, seja com outros recursos ou com orientações verbais, reconstruindo sua fala.

### 5.1.3 Participação da turma nas atividades

A terceira categoria definida nesta etapa do estudo foi a participação da turma nas atividades, ou seja, como e se todas as crianças participam da aula.

O intuito foi identificar como se deu o envolvimento da turma nas atividades propostas, as relações, interações e mediações entre professoras e alunos com e sem deficiência, e entre alunos-alunos durante a execução das atividades propostas.

A participação é importante, principalmente no contexto atual de respeito à diversidade e inclusão, o professor precisa garantir a participação de todos os alunos em todas as atividades propostas, realizando as adequações/adaptações necessárias para todos os alunos. Embora participação não garanta aprendizagem, é fundamental que todos possam participar de todas as propostas realizadas no contexto escolar.

Verifica-se que há um olhar voltado para A1, e este ocorre, dentro de um contexto de turma, respeitando suas particularidades dentro da coletividade.

O relacionamento entre os alunos da turma também nos chamou atenção durante as observações, pois, os alunos disputavam para realizar atividades com a A1.

A interação e o respeito entre os próprios alunos também devem ser trabalhados na escola, pois, percebe-se, a necessidade de práticas inclusivas que proporcionem o conhecimento das outras crianças em relação à deficiência/necessidades de seu amigo, incentivando o respeito e desestimulando o

preconceito. Essas práticas devem ser orientadas pelos professores e profissionais da educação que fazem parte da comunidade escolar. Silveira e Neves (2006) afirmam que faltam muitos recursos nas escolas e formação especializada dos profissionais para que possam atender o aluno público-alvo da Educação Especial de forma qualitativa.

Na situação abaixo observa-se a preocupação da professora em se aproximar de A1, mesmo ela tendo ao seu lado a professora acompanhante:

*Enquanto todos realizavam a pintura do coelho, a professora sentou-se ao lado da aluna com paralisia cerebral e ajudou na escrita do seu nome, com o recorte e a colagem no caderno.*

O professor como principal responsável pela turma seja nas atividades dentro ou fora de sala de aula precisa estar atento a todos os acontecimentos. Ainda, oportunizar a interação entre os estudantes considerando a todos e previamente refletir sobre as atividades propostas para o envolvimento daqueles que têm maior dificuldade para garantia de sua participação e aprendizagem.

#### 5.1.4 Considerações da Etapa I

Finalizando essa etapa diagnóstica, identificou-se que as aulas de Arte acontecem uma vez por semana, geralmente com trabalho de desenho e pintura, na composição de algum projeto ou sequência didática aliada a outros conteúdos não específicos da área.

Verificou-se que não há professores com formação em Arte ministrando tal componente curricular na rede municipal de ensino pesquisada e quem desenvolve os conteúdos é o professor da unidocência.

Quanto aos objetivos propostos inicialmente, observou-se em sala e confirmou-se na fala de P1 durante a entrevista que a unidade temática de dança aparece como coreografia pronta para ser executada juntamente com uma música relacionada a outras disciplinas, momentos lúdicos e em eventos comemorativos.

Confirmou-se que ao articular a Dança e a Educação Especial, faz-se necessário ir além da garantia do acesso e permanência do aluno com deficiência nas salas de ensino regular, e que estabeleça uma efetiva participação e aprendizagem para todos os estudantes em todas as áreas de conhecimento. Visto que, o processo

de inclusão envolve a escola como um todo em reflexões e ações que abarcam desde as adaptações referentes à estrutura física, as adaptações curriculares, a promoção da interação entre todos os alunos até o combate ao preconceito e à estigmatização e a aproximação entre escola e família.

No estudo, é possível verificar a preocupação de P1 com relação à participação de A1 nas atividades.

## **5.2 Etapa II – Desenvolvimento e implementação da formação em serviço**

Essa etapa da pesquisa consolidou a formação em serviço realizada em forma de atuação colaborativa, estreitando as relações entre P1, E1 e pesquisadora. Serão discutidos na sequência como tema gerador: a formação em serviço e os seus subtemas.

### **5.2.1 Formação em serviço**

Em concordância com Soares (2020), para ofertar ações formativas para professores é preciso considerar suas reais necessidades e dificuldades por eles vivenciados no contexto escolar. A formação é de responsabilidade individual, de modo que professores precisam tomar consciência da importância e da sua necessidade para atender às demandas da atualidade. Entretanto, é responsabilidade também das instituições formadoras.

A formação continuada, segundo Libâneo (2004):

É o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. [...] A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora da jornada de trabalho. [...] Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. [...] É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação. [...] Também fazem parte das práticas de formação continuada àquelas ações de acompanhamento das equipes das escolas promovidas pelas Secretarias de Educação, visando apresentar diretrizes gerais de

trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 229).

Muitas vezes a formação de professores ofertada pelas secretarias de educação municipais, estaduais e pelas universidades já vem formatada como treinamento, reciclagem, palestras, oficinas, ou seja, se configurando como ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas da prática (SOARES, 2020).

Na rede municipal de ensino pesquisada o ensino de Arte e suas unidades temáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma problemática pois, são desenvolvidos pelos professores com formação em pedagogia ou outra área de conhecimento.

Assim, muitos professores não possuem nenhum tipo de formação em Arte, no entanto, são responsáveis por ministrar esse componente curricular portanto, afirma-se que o seu processo formativo, nesse sentido, apresenta-se insuficiente. O que por consequência, gera insegurança para ministrarem conhecimentos de todas as linguagens artísticas. Por isso, em suas práticas há o predomínio daquela linguagem que o professor tem mais afinidade e muitas vezes é pobre na exploração de conhecimentos específicos. Conforme reforça o estudo de Sene (2016) que apresenta a predominância da utilização das Artes Visuais nas aulas de Arte embora haja a exigência de que esse professor transite pelas quatro linguagens (teatro, dança, música e artes visuais). O que ocorre, exatamente porque sentem-se inseguros em desenvolver conhecimentos das áreas não contempladas em sua formação inicial.

Assim, o professor responsável por ministrar essa disciplina muitas vezes não se apropria dos conteúdos das quatro linguagens estabelecidas: Artes visuais, Dança, Teatro e Música e, não as relaciona com outras disciplinas e/ou ainda não adequa para o aluno com deficiência.

Essa foi uma temática discutida também durante os encontros de formação em serviço com P1:

*Discutiu-se também a formação inicial do professor com graduação em pedagogia e que precisa ministrar aula de Arte na escola com pouco repertório cultural.*

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) a formação continuada permanente deve ser pensada no 'chão da escola', em sala de aula, em reuniões de conselhos, em espaços que oportunizem a reflexão sobre a prática e possam construir

coletivamente habilidades e conhecimentos em prol de uma melhoria na qualidade de ensino e em uma escola para todos.

Nesse formato de estudo, os professores ao avaliar sua própria prática tornam-se mais eficazes e passam a considerar outras formas de trabalho em parcerias. A produção de conhecimento e formação em serviço aproxima dois mundos: a pesquisa e a prática, a universidade e a escola, a teoria e a prática. Com isso contribuir para sistemas educacionais mais inclusivos e que os pesquisadores deixem o papel de espectadores, observadores e delatores para vivenciar o cotidiano das escolas (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 105).

Nos dizeres de Imbernón (2010) expõe-se que a formação centrada nos problemas da prática, transforma a instituição educativa em espaço de formação prioritário para a reflexão e desenvolvimento de consciência crítica e criadora e da autonomia docente.

Guerreiro et.al. (2017) ressaltou que a formação continuada tem um papel fundamental na transformação das práticas vivenciadas no campo educacional.

A proposta de formação em serviço desse estudo realizou um plano de ação no formato de atuação colaborativa ao professor regente que geralmente tem formação inicial em outra área. A atuação colaborativa oferece uma ruptura com os modelos tradicionais de formação, pois parte da prática centrada na escola e na atuação do professor em seu cotidiano.

A pesquisadora tem interesse em responder a sua questão de investigação e junto à professora, em uma relação intrínseca entre os interesses e as necessidades de ambas, possui o objetivo comum de produção de conhecimento, por meio das relações de partilha, dos saberes referenciados na reflexão crítica (IBIAPINA; BANDEIRA; ARAÚJO, 2016).

Caracteriza-se por uma formação humana, dialógica, crítica e participativa em que professora e pesquisadora são sujeitos reflexivos do seu saber/fazer, da sua prática pedagógica. Problematizam, contextualizam e buscam a transformação das suas práticas em um movimento de ação-reflexão-ação.

Conforme Tinti (2016) apresenta aspectos fundamentais como:

- A inserção no contexto: pois a pesquisadora se insere na realidade da escola a ser investigada, tomando parte de problemáticas que só a professora e os profissionais da escola conheciam

- Liberdade e segurança: a pesquisadora teve que preocupar-se em criar um ambiente confiável, seguro e livre para que P1 e E1 pudessem se expressar sem receios;

- Organização e planejamento: uma vez identificadas as problemáticas, foi preciso organizar e planejar as práticas e os materiais a serem utilizados durante o processo para atender a necessidade formativa de P1 e o contexto de sua turma;

- Favorecer as práticas colaborativas valorizando os conhecimentos de P1 e E1 e motivando-as a se envolver em todos os momentos reflexivos e práticos.

Para finalizar, em concordância com a autora, a proposta de formação em serviço precisa oferecer um ambiente que valorize as relações vivenciadas na escola e que traga contribuições para além da formação inicial que é fundamental para a constituição da identidade profissional do professor, e as propostas de formação continuada em serviço irão valorizar o desenvolvimento profissional dos professores.

#### 5.2.1.1 Conhecimentos em dança

Nesse estudo defende-se a questão de uma formação consistente, flexível e continuada para o professor, para que ele tenha segurança, domínio e propriedade dos conteúdos que desenvolve em sala de aula.

Na sequência será tratado especificamente no que concerne aos conteúdos em dança nos momentos de organização conjunta do planejamento, nas observações e intervenções diretas realizadas analisando alguns recortes extraídos durante o estudo.

##### 5.2.1.1.1 Organização conjunta do planejamento

Serão descritos e discutidos nesse subtema os encontros referentes ao planejamento para a atuação colaborativa, para tanto foram realizadas as seguintes ações:

- 1- Discussão sobre as observações realizadas pela pesquisadora durante as aulas na primeira etapa e o estudo dos textos;
- 2- Discussão sobre os conceitos e formas de trabalho com a dança nos anos iniciais do EF;

- 3- Seleção de conteúdo, estrutura e elaboração do plano de aula para atuação colaborativa.

O **1º encontro** realizado tratou de uma conversa com P1 para entrega dos termos de consentimento - os quais P1 entregou diretamente aos pais em uma reunião - e, explicação quanto a realização da segunda etapa de coleta de dados.

*P1 ouviu de forma atenciosa, sempre bastante receptiva e demonstrando-se disponível e interessada. As perguntas que fez estavam voltadas aos conteúdos que deveria desenvolver e de que forma a pesquisadora gostaria que isso ocorresse em sala para contribuir com o trabalho de pesquisa.*

É importante ressaltar a postura de receptividade e colaboração que P1 demonstrou desde o primeiro contato com a pesquisadora pois, sem dúvidas, isso contribuiu de forma significativa para o bom desenvolvimento das práticas.

Ao longo do processo formativo, embora a professora tenha mantido uma postura mais passiva durante os encontros de organização conjunta - no que corresponde à discussão dos textos em que realizou a leitura e ficou mais na escuta dos pontos elencados e explicados pela pesquisadora - nos demais quesitos: organização e seleção de conteúdos e propostas realizadas em sala de aula manteve-se com participação ativa, engajada na proposta de atuação colaborativa e com predisposição para a aprendizagem e troca de experiências.

O estudo de Leite (2021) apresentou que professores que participam de grupos colaborativos com postura reflexiva e investigativa engajados na troca de experiências e reflexões consequentemente alavancam seus conhecimentos, aumentam seus valores e saberes e desenvolvem conteúdos mais ricos em sala de aula. Corroborando Ferreira, Santos e Costa (2015) expuseram que perfis associados ao saber-fazer prático/processual contribuem para o aperfeiçoamento, reflexão e transformação da prática pedagógica, inclusive com atitudes mais criativas.

Do **2º encontro ao 4º encontro** discutiu-se o planejamento de P1 associando-o aos conhecimentos previstos nos documentos: BNCC e Referência do Estado do Mato Grosso.

P1 apresentou o plano de aula e os temas relacionados às lendas da cultura popular brasileira e ao folclore por tratar-se do mês de agosto. Sua proposta previa a utilização da linguagem da dança, do teatro, de artes visuais e música.

Apresentou no projeto:

*Conteúdos trabalhados:*

*Movimento: danças e brincadeiras.*

*Arte: dramatização de lendas, ensaio de uma música da cultura da região norte e nordeste.*

*Música: cantigas e música.*

*Objetivos:*

- *Desenvolver o gosto pela música, pela dança e por ouvir histórias;*
- *Promover o interesse por manifestações artísticas;*
- *Desenvolver a coordenação motora e o equilíbrio.*

Apresentou também o que desenvolveria de atividades na primeira aula que seria filmada pela pesquisadora:

*a) término do boto cor-de-rosa que estavam colando recortes de papel e bolinhas de crepom em uma imagem do boto; b) apresentação da lenda do boi bumbá e apresentação da festa de Parintins por meio de vídeos; c) ouvir e dançar a música do grupo carrapicho: tic tic tac.*

P1 não trouxe de forma detalhada em seu projeto o percurso metodológico, mas apresentou todas as atividades organizadas em anexo referentes ao que pretendia desenvolver ao longo das aulas.

Em sua avaliação propôs

*observar as formas de expressão das crianças (...) o envolvimento nas atividades (...) e satisfação nas próprias produções para avaliação (...)e o replanejamento da ação educativa.*

O planejamento de P1 demonstrava a preocupação e a prática reflexiva presentes na definição de seu modo de avaliar, pois demonstrava que a avaliação seria utilizada não somente para verificar a aprendizagem dos alunos, mas também para avaliar sua própria prática como professora e reconstruí-la se preciso fosse. Assim, propiciava o exercício de ação-reflexão-ação.

*A culminância do projeto se dará com a apresentação de músicas e trabalhos confeccionados individualmente pelas crianças e alunos das outras classes serão convidados para a apreciação dos mesmos.*

Quanto à utilização de recursos didáticos:

*P1 disse que receberam um livro de Arte, porém não condiz com os todos conteúdos por isso não utiliza com as crianças.*

P1 definiu para utilizar em seu projeto e fez uso em suas aulas dos seguintes materiais:

*Sucata, papéis coloridos, cola, tesoura.*

*Cd's com histórias e cantigas.*

*Datashow, televisão, caixa de som amplificada, vídeos infantis sobre as lendas (Festa de Parintins com boi garantido e boi caprichoso, Turma do Folclore, Prós Comunicação e Design / Série Juro que Vi, Lendas do Brasil, Turma da Mônica).*

*Música (Boi-bumbá, Boi da Cara Preta, Sitio do Pica pau amarelo e Tic Tic Tac – Banda Carrapicho).*

Após a apresentação do projeto por P1, a pesquisadora trouxe para a discussão os campos conceituais da Arte-Educação e os identificou no planejamento de P1: a contextualização das lendas, o fazer nas dramatizações e ensaios propostos e, a apreciação oportunizada na apresentação a ser realizada ao final do projeto.

Cabe acrescentar nesse momento do texto que os campos conceituais da Arte-educação integram a proposta ou abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1936-), pioneira da arte-educação em nosso país, e são eles: apreciação, contextualização e o fazer.

Discutiu-se também ao que se refere ao processo formativo do professor que atua com dança na escola bem como acerca das adaptações realizadas para a aluna com deficiência, conforme trecho a seguir:

*As adaptações para os alunos com deficiência foram discutidas pelo viés das especificidades de cada deficiência, da formação e disponibilidade do professor e dos profissionais da escola para que esse atendimento fosse realmente inclusivo.*

Essa discussão se faz importante porque para cada pessoa com deficiência devem ser consideradas suas especificidades e necessidades de adaptação em qualquer componente curricular, o que por sua vez não seria diferente com os conteúdos de dança, principalmente porque há realização de práticas que implicam nas capacidades e formas de se movimentar e se deslocar pelo espaço. Coexistente a essa discussão se sobrepõe a questão da formação do professor para as demandas de atendimento à diversidade e público-alvo da Educação Especial.

**No 6º encontro** foram discutidos: o primeiro texto e as observações realizadas na etapa 1 do estudo com enfoque em como o ensino de dança se configurou durante as aulas de P1. A pesquisadora comentou em relação aos pontos de assertividade e pontos de atenção para reflexão. Os principais pontos observados foram a presença da dança como atividade lúdica e prazerosa, a repetição de movimentos e coreografias prontas e a sua utilização em momentos de recepção das crianças. Essas são possibilidades de trabalho com a dança no contexto escolar, porém não ocorreram momentos em que fossem desenvolvidos conteúdo específico de dança como linguagem artística.

*Após os comentários da pesquisadora, P1 justificou que tem consciência de que isso ocorre, que tem conhecimento do que está previsto na unidade temática dança, porém optou em trabalhar dessa forma nesse momento por ser uma turma de primeiro ano ainda em transição da Educação Infantil por isso procura organizar rotinas lúdicas com mais ênfase no processo de alfabetização para cumprir todas as demandas que a escola exige.*

É fato que a dança quando associada à música apresenta aspectos que cooperam para atingir aos propósitos de atividades lúdicas e são necessárias principalmente para as crianças nesse período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Sugeriu-se na circunstância que fossem ampliados os objetivos de trabalho com a dança no contexto da escola.

Sobre os pontos positivos, P1 acrescentou:

*Tem muita coisa que a gente já faz né, mas não tem certeza se está certo.*

Observa-se nesse comentário o reconhecimento por P1 que muitas práticas vão sendo realizadas não por ter formação específica e segurança no que se faz, mas sim de forma intuitiva.

Após o momento com P1, a pesquisadora também conversou com E1 explicando e orientando no que se referia às propostas a serem realizadas com a turma; com a coordenadora pedagógica para apresentação do planejamento e sua aprovação; com a professora da SRM para compreensão dos trabalhos realizados com a aluna com deficiência em horário de contraturno, compreensão do histórico e diagnóstico da aluna e para adequações no planejamento das propostas a serem desenvolvidas com a turma.

Em relação ao estudo do texto, P1 disse que havia feito uma breve leitura, mas sem muito aprofundamento, então a pesquisadora começou a destacar os pontos de maior relevância e P1 ouviu atentamente as ponderações realizadas pela professora e concordou com os aspectos apontados.

No **7º encontro** deu-se continuidade à discussão do primeiro texto, tratou-se: da Arte como área de conhecimento e forma de comunicação e expressão com o mundo; da dança como uma das linguagens artísticas que admite pluralidade de sentidos; da dança no contexto escolar como possibilidade de potencializar no aluno a criatividade, expressividade e formação humana. A pesquisadora fez um resumo da história da dança, como ela foi inserida no contexto da escola e como se apresenta nos documentos legais. P1 assumiu uma postura de ouvinte atenta sem muitas manifestações verbais, mas demonstrava estar compreendendo. Talvez se tivéssemos mais professoras participando desse momento tivesse favorecido a discussão.

No **9º encontro** discutiu-se o segundo texto sobre a BNCC e as relações que apresenta com a Educação Especial e o ensino de dança na escola sobre os seguintes aspectos:

- a) A BNCC e as determinações relacionadas à igualdade, diversidade e equidade na busca de práticas inclusivas, porém sem propostas de práticas educativas nesse contexto.
- b) Dança em Arte e Educação Física, as linguagens e unidades temáticas e suas dimensões.
- c) Dança como unidade temática do componente curricular Arte: objetos de conhecimento e habilidades.

Após a leitura do texto, foi discutido que a BNCC não se prolonga muito em relação à Educação Especial, mas que cada professor necessita fazer as adequações necessárias de acordo com a especificidade de seu público.

Sobre os aspectos abordados nesse encontro, a participação de P1 foi mais ativa, P1 então compartilhou suas experiências e exemplificou como geralmente realiza as adaptações para suas alunas com deficiências. Disse que:

*Há mais ou menos cinco anos tem em todas as turmas algum aluno com algum tipo de deficiência.*

*Sempre precisa adaptar porque, segundo P1, elas ainda estão um pouco abaixo do nível da turma, até pela questão das especialidades, coordenação motora ainda em construção. São um pouco mais lentas na produção da atividade.*

P1 comentou também sobre a proximidade que mantém com as professoras da SRM e com a coordenadora, que são as profissionais que lhe dão maior suporte em relação às adaptações que necessita fazer para atender as alunas com deficiência:

*Diz que tudo que propõe e percebe que tem um pouco mais de complexidade, busca orientações das professoras da SRM. Pergunta: qual a melhor forma, como pode fazer, se a forma como está propondo dá para fazer. Se pode fazer desse jeito? Se acha que ela vai conseguir?*

*Acrescentou que sempre é um teste, às vezes acha que não vai conseguir, vai lá, tenta, faz o planejamento, não dá certo, então tem que adaptar, mas sempre com o auxílio das professoras da SRM.*

*Mencionou também que a coordenadora tem auxiliado bastante nesse planejamento, dando bastante ideias, coisas diferentes, para trabalhar a inclusão.*

A ação coletiva, troca de experiências e discussão sobre as práticas contribui para o exercício reflexivo e conseqüentemente para ações mais conscientes.

Durante o encontro a professora comentou sobre algumas dificuldades enfrentadas em relação à conduta da família de A1.

*Diz que A1 tem a questão da família que parece não entender que a criança com deficiência é capaz de se desenvolver, é capaz de fazer muitas coisas que as outras crianças também fazem, tem a capacidade de realizar muitas coisas que as outras crianças realizam parece não querer aceitar que as crianças são independentes.*

*Disse que isso dificulta muito pela questão do amadurecimento, da criança, que a escola tem trabalhado muito com os pais essa questão de independência, de autonomia, pois dificulta em sala de aula.*

*P1 afirma que percebe A1 muito dependente e em muitas coisas sem necessidade, e que ela tem tentado mostrar que ela é capaz, que ela pode fazer, que consegue fazer sozinha.*

P1 revelou que dentre as aprendizagens e condutas que desenvolve com a aluna com deficiência está muito presente a busca para desenvolver a autonomia, o sentimento de capacidade e independência para atuar no meio em que vive. Manifesta

suas percepções em relação ao comportamento da família que aparenta não realizar essa conduta em ambientes fora do espaço escolar.

P1 acrescentou que em práticas em que são trabalhadas dança, música as alunas com deficiência gostam e são participativas:

As crianças (...) gostam bastante, inclusive A1 adora, quando tem música, ela ama, não vejo dificuldades assim com ela. As dificuldades são em outras áreas.

Realmente esse foi um fator que se confirmou mais tarde nas práticas de dança, o total envolvimento e participação de A1.

Ao discutir sobre a Dança nos currículos de Arte e Educação Física comentou-se mais uma vez a respeito da formação do professor, no caso, a professora de Educação Física que atua na escola desenvolve práticas de dança. Em sala de aula comum, a professora com formação em Pedagogia é a responsável pelos conteúdos de Arte, conseqüentemente de dança.

P1 compartilhou uma experiência de coreografia desenvolvida com a turma utilizando LIBRAS:

*Disse que pesquisou no youtube um vídeo com alguns sinais um pouco mais complexos para eles fazerem, mas que fez adaptações, tirou alguns sinais. A1 devido à coordenação das mãos por causa da paralisia não conseguia realizar, então P1 adaptou: tirou algumas coisas que eram mais complexas e ensinou de forma mais fácil. Mas fez isso para a turma toda para que todos fizessem iguais.*

Essa experiência demonstra a preocupação de P1 em observar a realização pelas crianças, identificar as limitações e adaptar pensando nessas individualidades, mas no coletivo da turma, propiciando a adaptação para todos.

Quanto a compreender a dança como unidade temática do componente curricular Arte com seus objetos de conhecimento, dimensões e habilidades a serem desenvolvidas, P1 ao trabalhar a música com a gestualidade para ensino de outros conteúdos (saúde bucal, alfabetização, entre outros) entendia que estava desenvolvendo conteúdos de arte.

A pesquisadora, porém, contrapôs, explicando que embora a música e a dança sejam linguagens artísticas, durante essas práticas ela estava sendo utilizada como recurso pedagógico para ensinar conteúdo de outros componentes curriculares, o que

não é errado e completamente possível em sala de aula. Contudo, o professor precisa também prever em seu planejamento os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas durante suas aulas de acordo com cada unidade temática proposta na BNCC.

**Nos 10º e 13º encontros** pesquisadora e P1 discutiram as práticas definidas para os momentos de atuação colaborativa e realizaram os ajustes necessários.

Esse momento inicial foi importante para a organizar as ações que foram desenvolvidas coletivamente e embasadas no PPP da escola.

Para o planejamento, além de considerar as características da turma, também foi apreciado o projeto que estava em andamento: “Resgatando e vivenciando a diversidade cultural das várias regiões do Brasil” – folclore.

As propostas associaram as ideias trazidas por P1 à prática e experiência em dança da pesquisadora e foram elaborados quatro planos de aula (APÊNDICE G).

Utilizou-se como referencial teórico e de movimento para as atividades de atuação colaborativa as propostas de Dança Criativa de Rudolf Laban e propostas de dança da cultura popular brasileira.

A partir de então P1 e a pesquisadora analisaram cada uma das habilidades estabelecidas nos documentos: BNCC e Referência do Estado do Mato Grosso (que será detalhado no subtema objetos de conhecimento e habilidades estabelecidas pela BNCC), discutiram as propostas de Dança Criativa e elaboraram os planos de aula para as intervenções com atuação colaborativa.

Em concordância com Vasconcelos (2000) compreende-se o planejamento como o processo iniciado pela ação mental e o plano é o registro desse processo em sua ação concreta, o documento que registra o que se pensa em fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer e com quem fazer.

Para Vasconcellos (2000), o planejamento é instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la, é uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente e intencional e por ser intencional é um ato político-pedagógico.

Para o plano de aula 1, concordaram em trazer propostas de contextualização e apreciação para ampliar o repertório de conhecimento dos alunos sobre o que é dança e sobre os corpos que dançam. Optou-se pelos vídeos de dança clássica para iniciar por geralmente ser uma dança que todos se encantam pela sua beleza e suavidade.

O objetivo foi conduzir uma aula expositiva e dialogada, que oportunizasse às crianças momentos de fala e comentários sobre o que já conheciam sobre dança e suas curiosidades.

Na sequência estabeleceu atividades práticas, a pesquisadora explicou a importância de iniciar as práticas com propostas de aquecimento, um excelente momento para explorar o lúdico.

E por fim, os processos de criação, a pesquisadora apontou a relevância de oportunizar momentos à criança para experimentar e criar e sempre com orientações e mediação realizada pelo professor. Desse modo, para essa aula optaram por propostas que trabalhassem a interação, o ritmo e a criatividade.

Para o plano de aula 2, selecionaram como conteúdo as danças da Cultura Popular Brasileira, mais uma vez a opção foi iniciar com a contextualização e apreciação: comentar e apreciar os elementos, adereços, figurinos, formas de movimentos, músicas e instrumentos que acompanhavam cada dança apresentada.

Para a prática, a proposta foi iniciar o aquecimento com uso de bambolês seguido da aprendizagem do passo básico da Ciranda. Também elaboraram atividades de variação para momentos posteriores a partir da execução das crianças. Essa proposta associa o desenvolvimento de coordenação motora, ritmo, lateralidade, coletividade e conhecimento de elementos da nossa cultura.

A aula 3 foi organizada com conteúdo de dança de salão e danças urbanas para a contextualização e apreciação. Para o aquecimento selecionaram práticas de respiração e a brincadeira do espelho.

Para as práticas foram realizadas propostas de experimentação e criação de movimentos com execução mediada pelas professoras e para finalizar, como momento lúdico escolheram a dança livre.

O plano de aula 4 foi pensado exclusivamente para as criações coreográficas, a pesquisadora orientou que um processo de criação coreográfica possui etapas e que no contexto escolar o ideal seria partir dos alunos e a professora assumiria um papel de direção. Para tanto, sugeriu práticas individuais para criação de movimentos acompanhados pelas professoras, e depois iriam unir esses movimentos em sequência, construindo assim a coreografia. P1 concordou com todas as práticas apresentadas e assim finalizaram, conscientes de que no momento de colocar os planos em prática de acordo com o desenvolvimento com a turma, poderiam ter que flexibilizar algumas práticas e/ou reconstruir.

Para encerrar esse tópico, verificou-se que os encontros de planejamento permearam todo o período em que a pesquisadora esteve na escola. Desde o momento inicial em que P1 demonstrou um conhecimento básico em relação aos campos conceituais da arte-educação em suas propostas. No início do processo verificou-se que P1 mais ouvia do que falava, porém com o passar dos encontros, começou a sentir-se mais segura para compartilhar suas experiências.

Durante os encontros a pesquisadora propôs a reflexão sobre as propostas iniciais de prática e ampliou as possibilidades de trabalho e o conhecimento teórico sobre dança presentes nos documentos de referência para a educação.

P1 e pesquisadora debateram as práticas realizadas e pensaram juntas em sua implementação e melhorias. Conforme Proscêncio (2010), o planejamento realizado pelo professor deve ter como intuito organizar suas ações pedagógicas e direcionar seu trabalho, de modo que oriente a aprendizagem de seus alunos e facilite mudanças quando necessárias. Ainda, oportunizar ao professor a reflexão quanto às suas ações e dar segurança na ação, que apesar de serem flexíveis, evita a improvisação dispersiva durante as aulas.

Nesse exercício reflexivo, ao analisar suas práticas e o planejamento para a atuação colaborativa em sala, P1 comentou sobre o seu processo de formação inicial em relação ao ensino de Arte e o que se vivencia na prática em sala de aula:

em sala de aula é muito mais do que a gente obteve na graduação, foi bem básico, era 30h só, então bem pouco, quase não teve tempo, depois teve essa aula com uma professora que trabalhou essa questão da arte, teatral, fabricar fantoches, contação de histórias.

Nesse comentário P1 evidencia que na formação inicial são poucas horas de disciplina para contemplar tantos conteúdos e na atuação em sala de aula é que esse aprendizado se amplia, se efetiva e se reflete na prática do professor. Porém, a pesquisadora acrescenta que as propostas elaboradas pelo professor devem ter intencionalidade pedagógica e o professor precisa ter postura investigativa e criativa para buscar elementos que realmente enriqueçam sua prática, para que não se perca em reproduções e condicionamentos determinados por livros didáticos e apostilas, por exemplo.

Destaca-se no processo ocorrido durante os planejamentos, que P1 já apresentava o hábito de refletir sobre sua prática e apesar de elaborar seu plano

sozinha, passava pela coordenação para aprovação e quando necessário buscava auxílio da professora da SRM.

Desse modo, o que veio a somar foram as reflexões coletivas, realizadas entre pesquisadora, P1 e E1, tendo como embasamento o PPP e a BNCC, com ênfase a conteúdos de dança antes não vistos por P1.

#### 5.2.1.1.2 Observações sem intervenção direta

No período vespertino do **3º encontro** iniciaram-se as filmagens da prática realizada por P1 em aulas de Arte. Nesse momento da pesquisa ainda havia duas alunas com deficiência matriculadas na turma, por isso é relatado a presença das duas em algumas atividades. Depois, uma dessas alunas mudou-se de escola.

A pesquisadora posicionou o tripé com o celular para a filmagem ao fundo da sala em diagonal durante as práticas iniciais, depois alterou a posição do celular para a diagonal frontal da sala para um melhor ângulo de filmagem da realização das atividades pelas alunas com deficiência.

Conforme exposto anteriormente as observações que foram realizadas nesse momento ocorreram apenas em aulas de Arte, para identificar potencialidades e fragilidades na ação pedagógica da professora e suas estratégias no desenvolvimento da dança em sua rotina em sala de aula com toda a turma e especificamente com a aluna com deficiência.

O objetivo desse tópico é descrever e comentar as situações propostas por P1 para que o leitor tenha uma ideia do todo, porém, os aspectos identificados serão analisados em trechos menores e de forma detalhada nos subtemas: potencialidades e fragilidades apresentados mais adiante no trabalho. Eles foram fundamentais para a elaboração dos planos de aula para a intervenção direta com atuação colaborativa. Porque a partir dessas identificações foi possível realizar o exercício reflexivo sobre a prática e buscar transformá-la naquilo que se fizesse necessário.

A seguir será apresentada a descrição de alguns trechos da filmagem e das anotações em diário de campo de situações propostas na aula por P1.

### **3º Encontro:**

Situação 1:

P1 recepcionou os alunos e orientou para que todos se sentassem em seus lugares organizando os materiais, em seguida pediu para que se levantassem e se posicionassem ao lado de suas carteiras. Chamou as duas alunas com deficiência para a frente da sala e convidou a todos a cantar uma canção fazendo uma coreografia: tratava-se de uma canção religiosa, P1 iniciou a música e todos foram acompanhando a movimentação que ela fazia.

*Todas as crianças participaram ativamente da atividade, cada uma em seu lugar reproduzindo a movimentação feita por P1, que era uma gestualidade representando exatamente aquilo que a música dizia em sua letra.*

Após a primeira repetição da música P1 pediu para que todos fizessem pares, ela ficou com uma das alunas com deficiência e a outra ficou com uma colega de turma.

P1 apresentou três músicas, todas com contexto religioso e a mesma forma de movimentação, fazendo a gestualidade de acordo com a letra da música e as crianças repetindo. Todas as crianças participaram e se divertiram fazendo a gestualidade e cantando a música.

Após essa prática, as crianças retornaram aos seus lugares. As alunas com deficiências sentavam-se uma ao lado da outra e ao seu lado direito ficava E1.

P1 explicou que continuariam as atividades da aula anterior em que ela contou a lenda do boto cor-de-rosa e depois distribuiu às crianças uma atividade impressa com o desenho de um boto. As crianças deveriam fazer bolinhas de papel crepom e colar em todo o contorno do desenho. Essa atividade permaneceu durante o primeiro horário da aula.

*Em alguns momentos observou-se que A1 ficava parada, observando os demais colegas sem conversar e sem realizar a sua atividade.*

Nessa situação foi exposto o momento em que a dança foi associada à música, a execução de movimentos realizados formando uma coreografia, porém com exercício de cópia e repetição, utilizada para recepcionar os alunos e tornar o momento agradável e lúdico. Percebe-se na descrição a interação e participação das crianças, bem como, o envolvimento de P1.

#### Situação 2:

Ao terminar a atividade do boto P1 pediu para que todos se reorganizassem em seus lugares, colocou uma imagem na TV pendrive em forma de desenho, trata-se da lenda do bumba meu boi. A sala toda permaneceu em silêncio absoluto com olhos atentos à TV. Quando finalizou a história, as crianças aplaudiram, em seguida P1 colocou outro vídeo mostrando a festa do bumba-meu-boi na festa de Parintins.

As crianças curiosas perguntaram para P1 se ela tinha ido nessa festa e ela respondeu que não. Eles começaram a perguntar:

- Cadê o boi? Onde ele vai aparecer?

P1:

- Prestem atenção! Fiquem olhando lá!

No momento da entrada do boi as crianças deram um grito, algumas começaram a movimentar os braços junto com o som da música e começaram a fazer comentários:

- O boi é de mentira!
- Olha só a roupa dele!
- Acho que tem gente dentro do boi.
- Que bonito!

O boi começa a dançar e P1 então diz:

- Olha só gente...a dança do boi.

Quando o boi começou a girar os alunos falaram:

- Que massa!
- Que legal!
- Eu queria tá dentro desse boi.
- Deve ser carnaval isso.

Quando terminou a dança as crianças gritaram:

- Ahhh!

Na situação descrita acima P1 realiza por meio de vídeos, a contextualização e a apreciação sobre uma festa da cultura popular brasileira que é o Bumba meu boi. Por meio dos vídeos as crianças conheceram a história do folgado e assistiram à dança. Verificou-se o quanto as crianças ficaram interessadas e entusiasmadas com a história e a dança apresentada.

### Situação 3:

P1 colocou outro vídeo com a coreografia do grupo Carrapicho, disse para as crianças que iriam aprender essa coreografia então precisavam prestar atenção.

As crianças ficaram um pouco inquietas, batendo na cadeira e acompanhando o ritmo da música;

P1 solicitou que tirassem suas carteiras mais para o lado e se posicionassem e de maneira que conseguissem se movimentar.

P1 pediu para os alunos que virassem de frente para ela sem olhar para TV e começou a reproduzir a movimentação que ela via dos bailarinos e as crianças de frente para ela repetiam o que ela fazia.

A1 realizava a movimentação com os braços, fazia os giros e toda movimentação, sorria e batia palmas.

Todos os alunos começaram a cantar o refrão da música junto com P1, ao finalizar a música alguns bateram palmas, outros brincando diziam obrigado e faziam posição de agradecimento como se os aplausos fossem para sua apresentação.

Nessa última situação proposta na aula, P1 realiza uma prática de dança, envolvendo as crianças na movimentação. Um momento lúdico que motivou a participação de todos.

Cumprem-se nessa aula, de acordo com as ações de P1 três momentos: contextualização, apreciação e o fazer. Porém, ao questionar o que é dança como linguagem artística, algumas fragilidades são identificadas, como a repetição e cópia de movimentos como coreografia, que serão discutidos a posteriori.

**5º encontro:** Nesse encontro a pesquisadora acompanhou a aula de P1, apenas observando e filmando. P1 colocou em prática o planejamento discutido anteriormente.

#### Situação 1:

*P1 trouxe uma versão infantil sobre a lenda da mandioca em um vídeo na TV pen drive e sobre a lenda da vitória-régia que contou sem o recurso da TV.*

P1 falou sobre a apresentação de teatro que pretendia realizar com a lenda do boto cor-de-rosa e começou a distribuir os personagens para cada um que iria representá-los. As crianças ficaram alvoroçadas querendo saber qual personagem seriam.

P1 anunciou que o papel principal representado pela moça que se encanta pelo boto seria de A1. Ela parou o que estava fazendo e olhou para P1, olhou para a turma e deu uma risadinha tímida, colocou a mão na cabeça e riu envergonhada, voltou a pintar e começou a prestar mais atenção na fala da P1.

A professora então disse que teriam que ensaiar o teatro. A1 sem olhar para a professora, sem tirar os olhos da sua atividade de recorte repete:

- A gente vai ter que ensaiar...a gente vai ter que ensaiar - duas vezes seguidas e sorri.

P1 olhou para A1 e disse:

- A moça que vai se encantar pelo boto será A1.

A1 sorri e balança a cabeça afirmativamente.

P1 deu continuidade falando de cada aluno e seus personagens.

A reação dos alunos:

Alguns se levantaram e deram pulinhos, outros sorriram, outros balançaram a cabeça.

Dando seguimento ao desenvolvimento das temáticas relacionadas ao Folclore, P1 apresentou mais duas lendas, e deu início aos preparativos para uma

apresentação de teatro com a turma representando a lenda do Boto cor-de-rosa. Iniciou com a distribuição dos personagens. As crianças demonstraram-se motivadas a participar.

O **8º encontro** foi marcado pela aula em comemoração ao Dia das Crianças, P1 organizou para o momento da aula de Arte uma prática de dança livre e após um concurso de fantasias.

#### Situação 1:

Nessa aula P1 cantou com os alunos a música do Patati Patatá com todos espalhados pela sala e fantasiados, assistiram a episódios do Chapolin colorado.

A1 não levou fantasia, porém, P1 conseguiu óculos brilhante e uma saia de bailarina.

Ao término dos episódios do Chapolin Colorado, P1 organizou as cadeiras em volta deixando o centro da sala livre, chamou todas as crianças ao centro, em pé e colocou músicas para dançarem livremente.

De início quase todas as crianças foram para o centro dançar, algumas ficaram um pouco tímidas sentadas observando. P1 chamou para dançar aqueles que estavam sentados e alguns levantaram-se.

P1 foi para o centro da sala também e começou a dançar com sua capa de chapeuzinho vermelho.

Reproduziu músicas do repertório infantil.

*Quanto à movimentação das crianças: algumas delas dançavam de mãos dadas em dupla, em roda, os meninos experimentavam no chão alguns movimentos próximos à dança de rua e outros pulavam balançando braços e pernas. Quando terminava a música as crianças batiam palmas.*

P1 falou que era para as crianças inventarem coreografias, cada um criando a sua, mas sem um direcionamento, deixando que fizessem livremente. Com as músicas mais agitadas, as crianças se empolgavam mais.

*A1 realizou as movimentações sem a cadeira sozinha e com uma parceira dançando junto, ouvia a música movimentava o corpo e deslocava-se girando apoiada em seus joelhos, experimentava saltitar sobre os próprios joelhos.*

Verificou-se o cuidado de P1 com A1, ao perceber que a aluna não tinha trazido fantasia, foi providenciar algo que pudesse utilizar. Quanto à exploração da atividade com dança livre, está relacionada ao fazer e deve estar inclusa nas práticas de dança principalmente na escola. Entretanto, deve-se ter cuidado em relação à duração dessa proposta e a necessidade de orientação por parte da professora quando solicita que

inventem coreografias. O ideal seria desenvolver um processo de experimentação de movimentos para que tivesse como resultado uma coreografia.

#### Situação 2:

Após esse momento em sala ao retornar do intervalo, as crianças foram ensaiar para a apresentação da lenda do boto cor-de-rosa.

As crianças foram levadas por P1 para o pátio, local onde seria realizada a apresentação. Todos os alunos da turma estavam animados para participar. Ensaíram, P1 posicionou todos as crianças em seus lugares preparando-as para a atuação. Ela fazia a narração da história e as crianças representavam.

A1 como personagem principal realizou a cena sem sua cadeira e P1 teve um cuidado em colocar uma cena de uma forma que a sua deficiência não ficou aparente.

Durante o ensaio P1 foi organizando e conversando com as crianças, explicando os lugares e como deveriam ser suas ações no momento da apresentação e com segurança. P1 também organizou uma trilha sonora para as cenas necessárias.

Nessa situação é desenvolvida a unidade temática do teatro, com a construção de personagens, cenas, figurinos e o processo de ensaio. A apresentação teatral foi um momento em que foi desenvolvido o conteúdo específico de Arte.

Nos encontros **11º e 12º** foram realizados os ensaios finais e por fim, a apresentação do teatro. P1 realizou alguns ajustes, marcou o espaço e a cena, fez algumas correções. Sempre de forma muito atenciosa e motivando as crianças em sua participação. Experimentou os figurinos que todos utilizariam.

Para a **apresentação** foram convidadas algumas turmas para assistir, foram organizadas no pátio por suas professoras e pelo diretor que fez uma recepção a todos explicando o que iria acontecer.

#### Situação 1:

*P1, a estudante bolsista e a pesquisadora arrumaram o cenário e trocaram as crianças com os figurinos característicos para a apresentação. Eles foram levados e organizados em seus lugares para iniciar a peça.*

*P1 também fez sua recepção aos alunos após a fala do diretor e iniciou a narração da história que aconteceu perfeitamente. As crianças com comportamento exemplar na plateia assistiram quietas interagindo com a peça nos momentos em que era possível, por exemplo quando tinha acontecimentos engraçados eles riam e acompanhavam toda cena com os olhares.*

*Ao final, ao realizar o agradecimento, as crianças da plateia aplaudiram durante um bom tempo.*

A preparação para a peça teatral, desde a construção dos personagens até à apresentação apresenta conteúdo específico de Arte. As crianças não construíram sua fala, pois a história foi narrada pela professora, porém, fizeram todas as cenas com suas representações.

**Entre o 12º e 13º encontro** tivemos um intervalo grande devido à programação da escola, porém foi um momento para planejamento das práticas de atuação colaborativa, em que a pesquisadora manteve contato por mensagens de e-mail e mensagens de whatsapp com P1, conversou também com a coordenadora pedagógica e as professoras da SRM sempre compartilhando as propostas de atividades com a equipe.

Importante ressaltar que em todas as aulas realizadas até então, E1 permanecia sempre ao lado de A1, acompanhando-a em suas atividades, mas sem interferências na aula de P1 e sem ofertar apoio a outras crianças.

5.2.1.1.3 Intervenções diretas entre: pesquisadora, professora regente (P1) e estudante bolsista (E1)

Os 4 encontros finais, do **14º ao 17º**, foram de intervenção direta envolvendo pesquisadora, professora regente (P1) e estudante bolsista (E1) em forma de atuação colaborativa.

Os planos de aula elaborados foram colocados em prática com vistas a desenvolver as habilidades estabelecidas pela BNCC: EF15AR08, EF15AR09, EF15AR10, EF15AR11, EF15AR12, já descritas anteriormente e serão retomadas de forma detalhada em tópico específico mais adiante no texto. Apenas reforçando, é significativo lembrar que essas habilidades devem ser desenvolvidas no aluno, assim sendo, o professor planeja sua ação para dar condições para que os alunos as desenvolvam.

O objetivo foi, diante das observações realizadas anteriormente em sala e os momentos de organização conjunta de planejamento, instrumentalizar P1 e, conseqüentemente E1, para desenvolver com domínio e propriedade conteúdos de

dança em sala de aula, com ações planejadas para envolver a turma como um todo em todas as práticas desenvolvidas.

Partiu-se das propostas que já eram desenvolvidas por P1 anteriormente, entretanto, buscou-se ampliá-las e torná-las mais consistentes. Nesse sentido pensou-se para as aulas em desenvolver:

- a) Práticas de contextualização e apreciação: que possibilitassem às crianças apreciar diversas de manifestações da dança e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

Para tanto, é necessário ampliar o repertório cultural do professor, P1 já possuía postura investigativa e criativa o que coopera para criar práticas mais ricas. Ao definir quais modalidades de dança seriam apresentadas às crianças, P1 compreendia a necessidade de pesquisar sobre essas modalidades para obter maior conhecimento e de buscar recursos como vídeos com qualidade para desenvolver o conteúdo em sala.

- b) Propostas que oportunizassem às crianças estabelecer e organizar as relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

Aspecto importante principalmente nessa faixa etária da criança que demanda a compreensão de si, percebendo que seu corpo é formado por partes, porém, essas se relacionam. E que esse corpo ocupa um lugar no espaço. As propostas de percepção corporal visam levar a criança ter consciência sobre suas possibilidades e formas de se movimentar, tanto com o movimento de partes isoladas do corpo como em um todo.

Para isto, recomenda-se que o professor vivencie e compreenda em seu corpo essas possibilidades de movimento, para que possa por meio de comandos orientar os alunos a perceber-se corporalmente. P1 e E1, mesmo inicialmente tímidas, logo passaram a atuar ativamente em todas as práticas se permitindo vivenciá-las junto às crianças.

- c) Experimentações de diferentes formas de orientação no espaço e de ritmos para construção do movimento dançado.

Essa prática contribui para que a criança compreenda como partes de seu corpo e sua totalidade deslocam-se pelo espaço, associado à noção de espaço e a exploração de ritmo. Cada pessoa possui um ritmo próprio, uns mais lentos, outros

mais acelerados e é muito importante oportunizar momentos para experimentar ritmos diversos, isso amplia as possibilidades de movimentações.

Quanto ao professor, mais uma vez é necessário envolvimento e participação nas atividades, para que possa ressignificar o que se obtém pela teoria na prática e vice-versa.

- d) Possibilidades para criação e improvisação dos movimentos tanto de forma individual como coletivo e colaborativo.

Práticas que contribuem para o imaginário da criança, desenvolvimento da criatividade, ampliação de repertório de movimento, aprender a trabalhar coletivamente, entre outros.

Relativamente aos momentos de criação, o maior propósito nesse processo formativo foi evidenciar o caráter de criação própria, estimulando o pensar sobre o fazer, primeiro para a professora, por conseguinte para o aluno. Para fugir de práticas estereotipadas, repetitivas e mecânicas e compreender que para a criação coreográfica (que não deve ser o foco principal na escola, mas faz parte) se o processo for bem desenvolvido conseqüentemente o resultado também será. Doravante o professor se sinta seguro para criar sua própria movimentação, terá condições de estimular seus alunos a fazer o mesmo.

- e) Conversas e compartilhamentos de experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola.

Oportunizar à criança se expressar, construir ideias, expor seus pensamentos e sentimentos e a ouvir o outro.

Abrandar a ansiedade do professor quanto ao fazer e ao falar e mostrar a relevância do papel de escuta do aluno. A fala do aluno pode nos trazer pistas sobre a melhor forma de condução do nosso trabalho.

Com isso, constata-se que no dia a dia de sala de aula é preciso associar pesquisa para ampliar o repertório do professor sobre a temática a ser desenvolvida, pois mesmo para quem é da área, não possui domínio sobre todas as coisas. Além de que o estudo nos aproxima de novas práticas e oportuniza a reflexão sobre elas. Isso reforça a necessidade da qualidade da hora atividade do professor na escola, que tenha, como prioridade tempo para o estudo, reflexão, planejamento, compartilhamento de experiências entre seus pares e participação em processos formativos com qualidade.

Dito isto, seguem as descrições dos encontros:

No **14º encontro** as crianças foram organizadas em círculo na sala, P1 colocou um retroprojetor e um aparelho de som posicionado ao meio. Iniciaram com propostas de contextualização e apreciação para verificar conhecimentos prévios dos alunos e ampliar o seu repertório de conhecimento.

Pesquisadora e P1 iniciaram tratando a respeito do conceito de dança, investigou-se por meio de perguntas os conhecimentos que já tinham sobre o assunto e quais modalidades de dança eles conheciam. À medida em que iam respondendo a pesquisadora complementava explicando em que modalidade aquela dança se encaixava, quais suas características e um pouco sobre o histórico de cada uma.

A temática ia se desenvolvendo de acordo com os elementos que traziam em sua fala, conforme os trechos apresentados a seguir:

*Um aluno mencionou “farró”, a pesquisadora complementou dizendo que era um tipo de dança de salão. Outra aluna comentou que meninos e meninas dançam, então a pesquisadora aproveitou para reforçar que tanto meninas como meninos podem dançar. Uma terceira aluna complementou até meninos dançam balé.*

A cada fala das crianças P1 e pesquisadora acrescentavam comentários. Na sequência, a pesquisadora explicou em relação aos vídeos que iriam assistir e conhecer algumas modalidades de dança. Nessa aula foram abordadas as modalidades de dança de salão, balé clássico e dança contemporânea. Em formato de aula expositiva e dialogada oportunizando às crianças momentos de fala.

*Um dos alunos falou sobre o funk, a pesquisadora explicou sobre a modalidade de danças urbanas ou street dance. Uma aluna perguntou sobre o violão, a pesquisadora explicou que o violão é um instrumento musical também utilizado para acompanhar algumas danças e a pesquisadora exemplificou sobre a catira e o fandango.*

Para complementar a explicação, como as crianças se mostraram interessadas a saber mais a respeito dos instrumentos musicais, a pesquisadora falou sobre a rabeca utilizada no fandango e fez a diferenciação entre as duas linguagens: dança e a música que elas são independentes, porém elas podem acontecer ao mesmo tempo. Sempre procurando adequar à fala à idade das crianças.

Nesse primeiro encontro P1 ainda estava bastante tímida e ainda insegura para abordar tais assuntos, então ela auxiliou com a parte técnica de som, organização da sala, fez poucas intervenções verbais, segue um exemplo:

*Um dos alunos disse que preferia dançar músicas rápidas, P1 fez a intervenção dizendo que normalmente as pessoas gostam de um determinado ritmo, porém é necessário experimentar ritmos diferenciados em uma aula de dança.*

Em continuidade, a pesquisadora começou a falar no que se refere à influência do ritmo musical no ritmo corporal durante a execução de uma dança ao som de uma música.

*Uma aluna perguntou sobre dança caipira e a pesquisadora explicou sobre a diversidade das danças regionais da cultura popular brasileira. Comentou sobre a origem do cuá-fubá e a dança do café que tem origem no plantio e na comemoração das colheitas. E, por fim sobre a quadrilha junina, originária da França.*

Uma aluna perguntou se existe dança infantil, a pesquisadora explicou que sim e comentou que algumas danças não são indicadas para o contexto da escola e nem para idade delas. P1 complementou falando que as danças que são mostradas na televisão por exemplo muitas delas não são indicadas para as crianças.

Esse primeiro momento da aula foi destinado para a contextualização e à apreciação dos vídeos. Primeiro assistiram sem nenhuma orientação por parte de P1, depois, a pesquisadora repetiu o vídeo, porém, antes de iniciar a transmissão pediu para que se atentassem aos movimentos realizados pelos bailarinos, ao figurino utilizado (explicou o que era o figurino e adereços), ao gênero musical, dando foco ao que gostariam que observassem, direcionando a apreciação. Após assistirem conversou sobre esses elementos com as crianças.

Expõe-se aqui duas formas interessantes para se trabalhar a apreciação em sala de aula, uma propõe o deleite e a outra o olhar para características específicas.

Nesse início, E1 permaneceu ao fundo da sala fazendo registros e anotações em um caderno, não teve participação ativa e pediu para não ser registrada nas filmagens. Até então não havia assinado o termo de consentimento, pois, ainda não tinha definido sua participação.

Prosseguiu-se com as demais atividades e de acordo com a estrutura de uma aula prática de dança propôs-se inicialmente um aquecimento e experimentações de alongamento para percepção de cada uma das partes do corpo.

Na proposta de exercícios de alongamento a pesquisadora explicou a importância dessa prática, foi mostrando como fazer e passou por todos os alunos

posicionando as crianças corretamente. E1 nesse momento se levantou e foi participar. A prática foi realizada passando por diversas partes do corpo: cabeça, pescoço, tronco, ombros, cotovelos, braços, mãos. Foi proposto que realizassem movimentos circulares, torções, flexões, sempre a pesquisadora e P1 fazendo junto com a turma.

Em seguida passou-se a explorar a criação de movimentos a partir da orientação verbal da pesquisadora. Para essa atividade, P1 e E1 se juntaram à prática. As músicas utilizadas foram escolhidas com ritmos diferentes e após a explicação da atividade pela pesquisadora, P1 exemplificou com movimentos:

Pesquisadora deu o seguinte comando:

- Façam o movimento da árvore...

E a professora demonstrou como seria o seu movimento se ela fosse uma árvore.

Cada um foi criando o seu movimento de acordo com que imaginava que seria o movimento da sua árvore, realizado de acordo com a música que estava tocando. Então, quando a música era rápida, mais rápido o movimento e quando era mais lenta, o movimento deveria ser mais lento.

Além de pensar no movimento e no ritmo da música as crianças também foram motivadas a pensar no deslocamento espacial, de modo que tinham que se movimentar pela sala e estar atentos para não bater no colega. Veja a descrição de um trecho da atividade:

A atividade iniciou com todas as crianças espalhadas nos mais diversos espaços da sala, caminhando e prestando atenção no ritmo da música, tentando caminhar de acordo com o ritmo. O primeiro comando da pesquisadora foi para caminhar como se fossem girafas.

P1 realizou a atividade junto com os alunos, e A1 se locomoveu junto com os demais por toda a sala sobre seus joelhos.

E1 permaneceu sentada em um canto e ficou apenas observando.

Os próximos comandos foram: movimentar-se como uma formiguinha, como um elefante, como uma árvore, um poste, um cachorrinho, um jacaré, como pessoas e para finalizar poderiam dançar de acordo com a música livremente, acompanhe mais um exemplo dado pela pesquisadora:

- Se imaginem andando pelo centro da cidade e você encontra um amigo, e a cada vez que você encontrar um amigo você vai abraçar.

Essa proposta além de divertida, deixa as crianças bem à vontade e descontraídas e enquanto ‘brincam’ aprendem a pensar a movimentação de seu corpo, porque mesmo quando ela copia o movimento do amigo do lado ela está experimentando formas diferentes de movimentar-se e interagir com o outro.

Em seguida foi proposta a movimentação livre, realizada em duplas, cada um pôde escolher seu par. Um fato interessante aconteceu sem que P1 ou pesquisadora precisassem falar nada:

O menino que escolheu como dupla A1 ajoelhou-se e se posicionou de frente para ela, de mãos dadas para executarem a atividade. Quando a dança começou, duas outras alunas olharam ao redor e se abaixaram, também ficaram ajoelhadas para realizar a atividade.

Verifica-se com essa atitude do aluno sua sensibilidade e cuidado com a amiga. A cada comando, trocavam de par, e experimentavam outras movimentações: girar, trocar de mão, entre outros. Depois de diversas trocas, o comando foi para reunir-se em quartetos, agora com uma música bem lenta, depois juntando mais duas pessoas formando grupo com seis pessoas, depois mais duas pessoas e depois mais duas até formar um círculo com todas as crianças. A música parou e o comando foi para se sentarem em círculo.

Propôs-se uma atividade relacionada a ritmo, com todos posicionados em círculo, ouvindo a música e acompanhando com batidas das mãos no chão. A pesquisadora comandava e chamava atenção dos alunos quando os percebia fora do ritmo. Ensinou a trabalharem com contagem de 1 a 8 obedecendo o ritmo da música. Todos participaram ativamente das atividades. Acompanhe a descrição da atividade:

Ritmo com palmas. Pesquisadora posicionou-se à frente da turma, as crianças foram organizadas em suas próprias carteiras em formato circular. Pesquisadora fazia a sequência e as crianças acompanhavam ao mesmo tempo. Essa proposta foi explorada de diversas formas:

Primeiro com as crianças sentadas  
Palmas para o alto da cabeça, para o lado direito, para o lado esquerdo, fazendo movimento circular com os braços.  
Experimentaram mais rápido e depois mais lento. Depois alternando palmas aceleradas seguidas de palmas lentas.

Todas as crianças tiveram possibilidade de execução igual nessa proposta, pois estavam sentados, A1 realizou as atividades com joelheiras providenciadas pela escola.

A1 apresentava movimentação sempre mais lenta, às vezes se perdia e olhava para os colegas. Porém, não era a única, cada criança apresentava seu ritmo na participação e execução das atividades propostas. Principalmente porque não tinham vivenciado essas práticas anteriormente.

Ao perceber, a pesquisadora parou a música, chamou atenção deles, explicou novamente e recomeçou. Após mais algumas tentativas com as palmas, a pesquisadora propôs com estalos de dedos, alguns alunos também apresentaram dificuldades na execução, dentre eles A1.

Ainda com a proposta de ritmo desenvolveu-se uma sequência rítmica com imitação dos gestos e propostas de movimento realizados pela pesquisadora em pé e A1 permaneceu ajoelhada para essa execução:

4 batidas de pé (A1 fazia com os joelhos)  
1 palma  
Repete 4 vezes

Acrescenta:  
Duas batidas de pé  
Um salto com os dois braços para o alto  
Uma palma  
Juntar as duas sequências.

Foram repetidas algumas vezes para que as crianças memorizassem. Acrescentou-se dois passos e um giro lento, repetiram algumas vezes combinou-se não esquecer para refazer em outra aula e acrescentar mais movimentos.

Alguns alunos não conseguiam coordenar a troca de peso entre os pés, outros não conseguiram executar a coordenação entre pés e batidas de palmas. A1 realizou todas as atividades com um ritmo mais lento em relação aos demais alunos. Mas manteve-se atenta durante toda a realização da proposta. Ao finalizar a atividade, P1 e pesquisadora foram surpreendidas com a atitude das crianças, pois, todas ajoelharam-se para ficar no mesmo nível de A1 para realizar a sequência final.

Perceba que para iniciar proposições de criação, primeiro a pesquisadora utilizou de imitação, ela fazia e os alunos repetiam, quanto à sequência de ritmo, ocorreu a mesma coisa, a pesquisadora criou a sequência para que todos

memorizassem e repetissem. Isso ocorreu porque o propósito inicial era familiarizar a todos sobre as ações que iriam realizar, deixá-los à vontade, curiosos, motivados, seguros, para em um outro momento lhes dar autonomia para sua própria criação. Por isso também as práticas de criação em que tinha como propósito formar sequências coreográficas ficavam para o final das aulas, como você verá na descrição logo a seguir.

Os processos de criação são relevantes por oportunizar à criança experimentar e criar e o professor deverá direcionar com orientações e realizando a devida mediação. Esse momento para finalizar foi bastante significativo, pois uniu as vivências da aula e culminou em um processo de coreografia a partir da criação das próprias crianças instrumentalizadas pelos comandos de P1, da pesquisadora e E1.

Para essa prática P1 organizou as crianças em círculo e distribuiu um número de 1 a 3 entre eles para formar três grupos. Cada grupo ficou sob a liderança de uma professora: P1, E1 e a pesquisadora. Cada líder orientou seu grupo para realizarem uma criação coletiva e juntas as crianças elaboraram uma sequência rítmica, ensaiaram e depois foi realizado um exercício de apreciação em que cada grupo assistiu à sequência elaborada pelos outros grupos.

As atividades foram encerradas com a fala das crianças em uma breve roda de conversa:

Aluno 1: Aula foi muito legal.

Aluno 2: Hoje eu gostei muito dessa aula foi muito legal conhecer essas novas músicas e esse balé."

Aluno 3: Gostei muito dessa aula de arte, eu dancei e o que mais gostei foi de dançar.

Aluno 4: Eu gostei dessa aula, dançar foi legal e assistir o vídeo que é de balé, aí a prof fez com nós.

Ao final desse encontro, perceba a sequência/estrutura da aula que foi desenvolvida: primeiro oportunizou às crianças a contextualização e a apreciação, situando-as a respeito do que iriam vivenciar depois, claro que com outros propósitos. O que gera curiosidade, interesse, motivação e conhecimento. Após, puderam experimentar movimentos, individualmente com práticas de percepção corporal e ritmo direcionadas pela professora, sempre permeado de ludicidade. Em seguida, mais seguros e descontraídos passaram a criar seus movimentos e a pensar sobre eles, mediados pelos comandos da professora. Para finalizar puderam vivenciar a criação coletiva de sequências coreográficas, de ensaios e outro tipo de apreciação,

que é aquela dos seus próprios trabalhos. Práticas que estimulam o respeito e valorização pela sua produção e a do outro, o senso de coletividade e de capacidade.

Para o professor, oportunizou a vivência e o contato com uma estrutura de aula permeada por intencionalidades que se articularam do início ao fim, utilizando-se praticamente de muitas práticas já realizadas pela professora anteriormente, porém com aspectos e elementos formais de conteúdos da dança como linguagem artística sem perder a ludicidade.

**15º encontro** – Nesse encontro as propostas tiveram como conteúdo as danças da Cultura Popular Brasileira. Iniciou-se com a contextualização e apreciação, comentando sobre os adereços, figurinos, formas de movimentos, músicas e instrumentos que acompanhavam cada dança apresentada, que foram trechos de: frevo, fandango, catira e o caranguejo.

Para a prática, o aquecimento foi realizado com uso de bambolês:

Nesse encontro P1 espalhou as crianças pela sala em duplas, cada dupla com um bambolê.

A atividade iniciou com as duas crianças dentro do bambolê dançando livremente, depois os dois fora do bambolê, dançando livre em volta dele, em seguida com movimentos dentro e fora e ainda com movimentos abaixando e levantando, experimentando saltos e giros. Essas propostas foram para aquecimento e ludicidade.

Em seguida, relembrou a atividade de sequência rítmica realizada na aula anterior. P1, E1 e pesquisadora foram ajudando as crianças a lembrar.

Depois de lembrar a sequência P1 pediu para que eles ajudassem a criar os próximos movimentos. As professoras foram ouvindo as crianças e ajudando a juntar os movimentos que criavam e foi surgindo uma criação coletiva:

Movimentos criados: Bate duas mãos na cabeça + estala dedos + bate no ombro + bate na coxa e volta fazendo o movimento de baixo pra cima.

Repetindo para memorizar, algumas crianças aprenderam rapidamente outras foram mais lentas e só conseguiram repetir acompanhando as professoras.

A retomada de atividades realizadas anteriormente é sempre significativa pois ajuda na construção dos movimentos e a melhora em sua execução, principalmente quando é possível dar continuidade ao processo criativo agregando novos elementos tanto coreográficos, no sentido de aumentar a sequência de movimentos, como na proposição em experimentar outras variações em relação a tempo, espaço, fluência ou peso, que serão desenvolvidas mais adiante.

Para esse encontro foi selecionada para vivenciar com as crianças: a Ciranda, dança popular de Pernambuco, uma dança de roda, realizada em círculo em que todos se deslocam de mãos dadas em sentido anti-horário. Primeiro fez-se a contextualização, contando a história da ciranda e o significado do nome, enquanto as crianças estavam posicionadas em círculo ouvindo atentamente.

A Ciranda foi escolhida por estar relacionada ao projeto do Folclore que P1 já estava desenvolvendo. Trata-se de uma manifestação artística e cultural de nosso país, não há certeza quanto à sua origem, mas acredita-se que seja Portugal. De acordo com Fernandes (2021) seu conteúdo é socioafetivo, inclui tradição, música e movimento, desse modo ela aproxima as pessoas, permitindo a interação e o sentimento de coletividade e a dança em roda integra o universo infantil.

A Ciranda engloba música e dança, é uma arte que possibilita a reflexão e conscientização de aquisição de novos valores, pois representa a diversidade cultural de diversos povos no Brasil e pode ser explorada de diversas formas favorecendo a participação de todos.

Em seguida foi realizada a prática, baseada na obra de Lara (2008): explicando os passos a serem realizados em movimento anti-horário. Como é uma dança coletiva, P1, pesquisadora e E1 foram demonstrar: de mãos dadas, fizeram um círculo para mostrar juntas para as crianças como seria realizado o movimento.

**Movimento:**

Cruza pé esquerdo pela frente da perna direita, trocando de peso e abre pé direito para o lado trocando de peso, cruza pé esquerdo atrás da perna direita trocando o peso e o pé direito abre. Em deslocamento no círculo girando.

Essa proposta apresenta o passo básico da Ciranda, mais simples de se realizar, a música escolhida foi a Ciranda de Lia (Pernambuco). Quando as crianças apresentaram domínio nessa execução foram sendo acrescentados outros movimentos de tronco e braços (como o balançar de uma onda). Além do conteúdo rico referente ao conhecimento de elementos da nossa cultura, essa proposta associa o desenvolvimento de coordenação motora, ritmo, lateralidade, coletividade.

O envolvimento de P1 e E1 nesse encontro demonstra diferencial, pois além de participar das atividades, elas começaram a acompanhar as crianças com mais proximidade e começaram a se sentir seguras em instruí-las no sentido de ajudá-las na execução dos movimentos. Começa-se a perceber a essência da atuação colaborativa em que as ações entre pesquisadora e professores se completam e as

três se apoiam nas condutas com as crianças atendendo a todos. Começa a desaparecer a figura da pesquisadora como a única que direciona as propostas a serem realizadas, bem como E1 deixa seu papel de 'professora de apoio de A1' e assume postura de professora de todos.

Como foi ofertado um tempo um pouco maior para essa aula, foram adiantadas algumas propostas de atividades que estavam previstas para o próximo encontro, com as práticas que envolviam a respiração (inspirar e expirar), a brincadeira do espelho em duplas e a criação de movimento a partir do seu nome.

Para essa última atividade as crianças foram posicionadas em círculo e orientadas para que cada uma, em sua vez fosse ao centro, dissesse seu nome em voz alta e o representasse em forma de movimento, prática baseada nos estudos de Proscêncio e Souza (2008) e Rengel (2003, 2006 e 2017):

A pesquisadora após a explicação demonstrou fazendo sua movimentação.  
Perguntou quem gostaria de começar a atividade e A1 disse que gostaria.  
Ela fez apenas o movimento.  
Então P1 auxiliou orientando que deveria falar e fazer o movimento ao mesmo tempo.  
Ela refez.  
Cada vez que um deles fazia seu movimento os demais batiam palmas.

Cada um realizou seu movimento de forma diferente, foram bastante criativos: alguns utilizando somente dedos, outros colocando saltos, alguns em pé e outros exploraram movimentações com giros no chão. Os que se manifestavam mais tímidos, P1 e pesquisadora incentivavam a fazer mesmo que fosse um movimento bem pequeno e muitas possibilidades foram surgindo com giros, escritas no ar, ajoelhados e testando os pontos de equilíbrio. As crianças divertiram-se muito e P1 auxiliava com a fala repetindo o nome de algumas crianças para que pensassem no seu movimento.

Pesquisadora reforçava:  
- Ótimo!  
- Isso!

Verificou-se que essa é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade, leva a criança a pensar sobre seu movimento em diversos aspectos:

- Primeiro: ela precisa criar o movimento no imaginário e depois executar o que pensou;

- Na execução ela organiza: a trajetória do movimento (espaço): onde ele começa e onde ele termina; a velocidade (o tempo) que leva para executar e em qual andamento (lento, moderado, rápido); a cadência do movimento (fluência), se o movimento é contínuo ou quebrado; e a condução (leve ou pesado).

Em experiências iniciais essas experimentações geralmente ocorrem sem muita consciência sobre o que se faz, as crianças podem executar apenas seguindo o que se pede. Porém, quando o professor oportuniza e direciona reflexões sobre essa execução, ela passa ser cada vez mais consciente. Essa exploração é recomendada a ser realizada com as mais diversas temáticas, nessa aula trabalhou-se com o nome, mas poderia ter escolhido outras dinâmicas como a proposta construída, executada e que será descrita na aula 4 com a criação de movimentos de partes do corpo. Essa continuidade de exploração de movimentos iniciada em uma aula e retomada em outra tendo a proposta inicial ampliada, demonstra a intencionalidade do professor em desenvolver nas crianças a consciência corporal e a compreensão do ato de se movimentar.

Passando à próxima atividade: partiu de uma explicação sobre o que é espaço cênico, teatro, plateia e como executar entradas e saída para uma apresentação de dança. Realizaram um exercício prático de entradas, formações e posicionamentos em cena, utilizando a própria sala de aula como espaço cênico.

Esses são elementos considerados para a prática artística, porém na escola sempre há momentos para explorar uma apresentação de dança ou teatro. Mesmo quando não há um palco para realização dessa apresentação, o espaço delimitado para que ela ocorra se torna o espaço cênico naquela situação. Por isso, a pesquisadora considerou importante oferecer essa experiência durante a formação, para instrumentalizar a professora para saber como agir e organizar as marcações de cena, bem como entradas e saídas antes, durante e após as apresentações.

Após a realização de todas as atividades desse encontro, mais uma vez foi realizada a roda de conversa da qual foram extraídas algumas falas das crianças:

*A1: Essa aula foi muito legal eu gosto muito de estudar.*

*Aluno 2: Hoje minha aula foi muito legal e eu gostei muito*

*Aluno 3: Hoje eu gostei muito dessa aula, foi muito legal, aprendi muitos e muitos movimentos com meus amigos.*

Dar voz às crianças é fundamental no processo, pois quando verbalizam, organizam suas ideias, aprendem a ouvir e a respeitar o que outro pensa, realizam

associações, expressam seus pensamentos e sentimentos e conseqüentemente aprendem. Além disso, ao ouvir as crianças as professoras, conseguem mensurar o envolvimento e interesse das crianças pelas práticas desenvolvidas.

O **16º encontro** foi iniciado com conteúdo de dança de salão e danças urbanas para a contextualização e apreciação. Em seguida, de forma descontraída realizou-se o aquecimento, sob o comando das professoras para que experimentassem realizar movimentos variados tanto individualmente como em grupos. Veja alguns comandos utilizados pelas professoras:

- Podem soltar as mãos se quiserem.
- Saiam do lugar... mudem de lugar.
- Experimentem movimentos diferentes.
- Sozinhos agora.
- Movimentos para o alto, para baixo, circular.
- Sigam o ritmo da música.

Iniciar a aula com esses momentos de descontração são importantes, além de contribuir para o aquecimento corporal deixa a criança menos tímida. Os comandos verbais utilizados por P1 sugerem explorações de movimentos diversos pela criança sem impor o movimento exato que ela deverá realizar.

Após o momento de descontração, as professoras preocuparam-se em trazer propostas que desenvolvessem a criatividade e o exercício de pensar sobre a movimentação que realizavam.

Retomando a prática iniciada na aula anterior em que se trabalhou com o movimento de representação de seu nome, propôs uma ampliação, na qual as crianças foram orientadas a criar movimentos com partes do corpo.

Para começar é necessário que as crianças conhecessem o seu lado direito e o esquerdo, portanto, primeiro P1, E1 e pesquisadora orientaram as crianças a descobrir seu braço/perna direita e esquerda, verificando noções de lateralidade:

- Levantem o braço direito.
- As professoras passam pelas crianças auxiliando-as nessa descoberta. Quando todas já encontraram o braço solicitado as professoras continuam:
- Com esse braço cada um vai criar um movimento em 4 tempos.

A pesquisadora demonstrou o movimento para todos realizando a contagem de 1 a 4, conforme já explicada nas atividades de ritmo e solicitou para que repetissem junto. Após as crianças realizarem a movimentação, a pesquisadora orientou:

- Agora cada um vai criar seu movimento.

Em círculo, todos ao mesmo tempo, foram criando seus movimentos. P1 percebeu que tinha alguns copiando o movimento dos colegas, então disse:

- É pra cada um criar o seu, estão copiando do amigo.  
 - É só o braço direito, tem gente mexendo tudo.  
 - É um movimento pra cada número da contagem.

A pesquisadora repetiu a explicação de outra forma e mostrou mais vez com outros exemplos. E propôs fazer devagar com um movimento de cada vez:

Um movimento e congela  
 Dois - congela  
 Três - congela  
 Quatro - congela

A1 não conseguiu fazer mexendo somente um braço. A pesquisadora percebeu a dificuldade disse:

- Vou pedir ajuda pra A1. Você pode nos mostrar o seu movimento?  
 A1 ficou um pouco tímida mas fez...

Nesse momento a pesquisadora fez uso de demonstração cinestésica, na qual tocou o corpo da aluna realizando/conduzindo a execução do movimento para que ela percebesse em seu corpo.

A Pesquisadora tocou o braço de A1 e disse:  
 - Só esse braço. Faz um.  
 - Qual seu primeiro movimento? O que você estava fazendo agora? Faz um e congela.  
 - Isso, dois... próximo... isso! Três... quatro. Isso!  
 - Agora sim...foi todo com o braço direito.  
 - Agora quero ver o de outra pessoa. Vamos ver você! - aponta para outro aluno e dirige-se até ele.  
 - Um...dois... três... quatro.

Assim P1, E1 e pesquisadora passaram por vários alunos observando e auxiliando em sua movimentação. E em seguida foi proposto fazer com o braço esquerdo da mesma forma. E depois com os dois braços, o mesmo movimento. À medida em que foram percebendo os avanços das crianças e domínio na realização dos movimentos foram mudando as orientações para que experimentassem outras possibilidades e com grau de complexidade diferente.

- Vamos tentar mais rápido porque está ficando bonito isso.

- Vou tirar o congela...vou contar direto.
- Um...dois... três... quatro.
- Ai... legal!

Nessa e em outras práticas, cabe ao professor observar o avanço das crianças em sua realização para propor novas formas de investigação de movimento, o que contribui para a ampliação de repertório de movimento do aluno. Foi o que realizou nessa atividade, quando demonstravam o domínio realizando o movimento de uma forma, a pesquisadora lançava outro desafio: trocando de braço, fazendo com os dois, alterando a velocidade dos movimentos. Com a mesma intencionalidade desenvolveu lançou outro desafio que seria realizar movimentos com as pernas.

Em círculo a pesquisadora explicou às crianças a próxima atividade em que eles poderiam escolher ficar em pé, sentados ou deitados, ou seja, em nível alto, médio ou baixo, para realizar os movimentos. P1 e pesquisadora auxiliaram as crianças a se organizar no espaço. E deram a primeira orientação:

- Realizem movimentos que mexam apenas a perna direita.
- P1 orientou que levantassem a mão direita e colocassem essa mão sobre a perna do mesmo lado. Pesquisadora e P1 auxiliaram as crianças a encontrar sua perna direita, passando pelas crianças e tocando sua perna. Cada um realizou quatro movimentos com essa perna, seguindo os comandos dados pela pesquisadora e acompanhados por P1:
- Um...congela.
  - Dois...congela.
  - Três... congela.
  - Quatro...congela.

Vamos fazer com a outra perna?

- A perna que não é a direita, é a perna...?

Respondem:

- Esquerda.

P1:

- Então...agora com a outra perna.

Foram dados os mesmos comandos. Depois trabalhando a velocidade/tempo dos movimentos:

- Agora mais rápido!

A1 demonstrou mais facilidade em realizar o movimento com a perna esquerda sem que envolvesse a movimentação da perna direita junto, claro que devido à paralisia. Outros alunos também apresentaram mais facilidade em realizar o

movimento com um dos lados do corpo, geralmente os destros com o lado direito e os canhotos com o lado esquerdo. Daí, a importância de sempre trabalhar propostas com os dois lados do corpo, porque temos naturalmente uma tendência a possuir mais habilidade com um determinado lado, salvo algumas exceções, no caso de A1, explorar as movimentações com ambos os lados podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do lado do corpo debilitado.

Outros experimentos foram realizados como a utilização dos temas de movimento de Laban propostos por Rengel (2003): movimentos de abrir e fechar com diversas partes do corpo: pernas, braços, articulações do cotovelo e joelhos, dedos, mãos, boca, olhos. Ainda com propostas de explorações de movimentos:

P1 demonstrou e começou a dar exemplos:

- Como se fosse gelo... sorvete... sabão.

Pede para que demonstrem.

Ela demonstrou e continuou: chocolate... vela.

- Vamos agora derreter e esparramar.

- Derrete e esparrama, esparramando, esparramando...vai esparramando, esparramando, agora ficou só água, agora... só água.

As crianças acompanharam até ficarem "derretidas" no chão.

Outras explorações foram realizadas com salto, formas de correr, de sacudir o corpo e suas partes, esticar, dobrar e torcer.

Logo após foi retomada a atividade da aula anterior relacionada ao nome, porém de outro modo, antes eles deveriam representar seu nome com o corpo com qualquer movimento, agora eles deveriam escrever seu nome com o corpo (lembrando que as crianças estão em fase de alfabetização):

P1 pergunta:

- Como podemos escrever o nome com o corpo?

A1: Com o braço, com o pé, com a cabeça.

A Pesquisadora então chama:

Aluno1 venha aqui, como você escreveria seu nome com a cabeça?

Ele foi e demonstrou muito bem. Então as demais crianças começaram a falar outras possibilidades:

Aluno2: - Com a perna, com o braço.

A pesquisadora então começou a chamar cada um para mostrar sua ideia. Todos ficaram muito interessados nessa atividade e foram surgindo muitas ideias: com braço, com a língua, com o corpo todo. A1 também ficou animada para mostrar:

Ela foi até o centro e escreveu com a mão esquerda no ar envolvendo todo o braço com leve deslocamento para a direita. Sua mão e braço direito permanecem em movimento reflexo.  
Ela escreveu o nome todo.

Todos os alunos realizaram a proposta de movimento: com joelhos no chão arrastando, com o nariz, o dedo do pé deslizando no chão, ombro, até com os olhos e com a sobrançelha, bochecha, cabeça no chão, calcanhares, pulando, com as costas, mãos no ar, queixo no chão. A1 quis fazer novamente, e agora com a barriga e fez.

Conforme já mencionado anteriormente, nas aulas de dança, como o processo de experimentação e criação de movimentos é mais importante que o resultado, cabe ao professor retomar e ampliar as práticas já desenvolvidas para que possa possibilitar avanços.

Na atividade seguinte também foi explorado o processo de criação. Para isso, a turma foi dividida em dois grupos: um grupo ficou com P1 e outro com E1.

A pesquisadora explicou a atividade dizendo que todos deveriam trabalhar juntos no seu grupo. Com o objetivo de criação de uma coreografia, a proposta foi juntar os exercícios e atividades que foram realizadas durante a tarde com descobertas e explorações de movimentos com as partes do corpo.

Pesquisadora:

- Agora eu quero uma coreografia em que vocês vão usar movimentos daqueles que nós fizemos hoje. Vai ter que ter movimento de abrir e fechar, vai ter que ter movimento de saltar e derreter, movimento de correr e sacudir e movimentos de esticar, dobrar e torcer.

Todos os alunos prestaram atenção na explicação da pesquisadora:

- A sequência que vocês vão fazer agora, vocês vão combinar com os professores, criando uma sequência. Todos vão participar do processo de criação.

Os grupos trabalharam sob orientação de P1 e E1 que estimulavam o pensamento criativo com questões:

P1:

- Como é que vai ser o sacudir? Tem que ser um sacudido só...todo mundo igual.

Os alunos foram criando e mostrando às professoras:

- Isso! Pode ser assim!

- Agora vamos juntar? Fazendo os dois: o salto e o sacudir.
- E agora o correr.

Os alunos mostrando e entrando em acordo sobre a construção da sequência foram criando as junções.

P1 perguntava:

- Que mais?

As crianças responderam:

Aluno1:

- O derreter!

Aluno 2:

- Vamos fazer assim professora...

Todas as crianças participaram e foi totalmente envolvente para os alunos.

Para finalizar as tarefas propostas para esse dia, organizaram as apresentações de cada grupo. Enquanto um apresentava, outro grupo observava e ao finalizar os alunos aplaudiam. Na roda de conversa para fechar as propostas do dia foram extraídos dois comentários:

A1: a parte que eu gostei mais foi da dança nova que nós aprendeu.

Aluno 2: Gostei muito, aprendi muito movimento, gostei muito.

Analisando a estrutura da aula, verifica-se a intencionalidade em propor para os alunos ao longo das práticas realizadas experiências individuais para pensar em como cada um pode fazer seu movimento, experimentar possibilidades diversas e ao final da aula utilizar todos os conhecimentos e experiências trabalhadas para criar uma sequência coreográfica, culminando na apreciação do trabalho dos demais colegas.

Quanto à atuação colaborativa demonstra-se a cada encontro mais eficaz, P1, E1 e pesquisadora assumindo papéis ativos em sala, junto aos alunos, em uma situação de horizontalidade, cooperação e parceria.

O **17º encontro** foi nosso último encontro da formação e pensado exclusivamente para as criações coreográficas.

Conforme foi sendo elencado ao longo dos encontros anteriores mostrou-se uma significativa transformação na forma de atuação colaborativa ocorrida em sala de aula.

As professoras nesse último encontro estavam realmente trabalhando juntas e de forma colaborativa em todas as ações: organização, desenvolvimento das atividades, acompanhamento das práticas das crianças.

Diferentemente dos primeiros dias, ficou evidente principalmente no terceiro e quarto dia o entrosamento entre as professoras e a participação ativa de todas. Cada uma já havia compreendido o seu papel não necessitava aguardar uma executar tal ação para que a outra executasse outra. Do mesmo modo, que não era necessário aguardar o comando da pesquisadora para realizar tal ação pois essas ações já haviam sido planejadas e organizadas anteriormente.

Em relação às atividades realizadas nessa última aula do processo formativo, propôs-se o aquecimento inicial e P1 automaticamente foi incrementando propostas variadas para a ação como pode ser visto no trecho que segue:

As crianças dançavam livremente: individualmente, em duplas, em trios bem à vontade.

P1 e E1 percorriam a sala dançando também com as crianças durante o aquecimento. P1 organizou um trezinho e orientou toda a movimentação que deveriam realizar, experimentando diversas possibilidades de movimentos e deslocamentos pela sala, com movimentos para frente, para trás, com mãos nos ombros, na cintura, mãos soltas...

Na ocasião foram retomadas as práticas de ritmo e a Ciranda. Na Ciranda, as professoras perceberam que A1 estava com dificuldade na execução, porém ela não era a única. Nesse momento P1 utilizou-se da demonstração física, na qual o professor faz e mostra ao aluno como deve executar a proposta.

O objetivo era fazer que os alunos caminhassem lateralmente em círculo, cruzando e descruzando os pés, como A1 não tem mobilidade dos joelhos para baixo, essa prática precisou ser repensada e reorganizada. Como desenvolver essa proposta para todos?

Nesse momento, E1 permaneceu com atenção voltada para a turma dando continuidade na observação de como cada aluno realizava o movimento. Enquanto isso, P1 e pesquisadora foram conversar sobre como solucionar e alterar a proposta diminuindo o grau de complexidade de execução dos passos e adaptar a proposta para a turma toda. Quanto à A1 considerou-se que além das dificuldades com a coordenação motora, ela tem uma amplitude menor referente à extensão da sua perna, desse modo seu “passo” conseqüentemente será menor e o tempo que ela levará para realizar essa atividade será maior.

Analisando a situação, concluíram que poderiam solucionar a problemática se fizessem dois círculos, um dentro do outro. Identificaram todas as crianças que estavam sentindo dificuldades e mudaram a sequência colocando algo que não necessitava de deslocamento, e os demais, continuaram com a proposta inicial no círculo maior:

Organizaram dois círculos, em que no círculo central foram colocadas aquelas crianças que estavam apresentando maiores dificuldades juntamente com A1 e no círculo maior as crianças que estavam conseguindo coordenar melhor os passos para realização da dança. Dessa forma, todos participaram ativamente, cada um de acordo com a sua capacidade nesse momento.

*Ao invés de movimentações de passos cruzando os pés para deslocamento lateral, P1 e pesquisadora colocaram passos para frente para trás e elevações de braços para o alto, sem deslocamento lateral.*

Uma outra variação realizada foi para que as crianças do círculo de fora executassem a movimentação no ritmo da música, enquanto os componentes do círculo do meio faziam apenas a movimentação de pernas para frente e trás, levantando e abaixando os braços.

Essa alteração surtiu o resultado esperado, além de ter ficado muito bonito. Essa ação demonstra a necessidade do olhar atento e sensível do professor para reconstruir sua prática e flexibilizar seu planejamento, às vezes, no mesmo momento em que a prática está se desenrolando.

Como última atividade, com intenção de reconstruir a coreografia criada pelas crianças no encontro anterior e propor novos desafios, solicitaram que lembrassem a sequência de passos e colocassem em ritmos diferentes. Na primeira vez com uma música com andamento lento e depois com uma música com andamento mais rápido, realizando o mínimo de alterações quanto aos passos. Também foi proposta a alteração em relação à formação utilizada, por exemplo: o grupo que estava em círculo deveria refazer a coreografia dispostos em duas colunas, uma de frente para outra.

Cada grupo foi novamente liderado por P1, E1 e a pesquisadora. No grupo em que A1 estava, as crianças decidiram que executariam a coreografia com todos ajoelhados. Os grupos tiveram um tempo para realização do ensaio e depois apresentaram uns para os outros em exercício envolvendo o fazer e a apreciação.

Finalizaram-se os encontros de formação despedindo-se das crianças, agradecendo a todos que participaram e com pontinha de saudades por ter vivenciado experiência tão rica.

Antes de finalizar esse tópico cabe fazer um comparativo entre as práticas realizadas por P1 inicialmente sem a intervenção direta da pesquisadora e os encontros finais em que atuaram colaborativamente. Em relação aos conhecimentos em dança, percebe-se inicialmente que P1 realizava o “fazer”, porém, baseada na repetição dos gestos, em que ela criava e fazia a coreografia e as crianças apenas repetiam. Com o decorrer das formações essa prática foi transformada para o “fazer” a partir da experimentação e criação dos movimentos pelas próprias crianças o que por sua vez, contribui para ampliar seu repertório de movimentos e desenvolver sua criatividade.

A apreciação e a contextualização também estavam presentes anteriormente na prática de P1 quando as crianças assistiram à festividade do boi e conheceram sobre sua história e, depois, na apresentação realizada para os demais alunos da escola.

Com a formação, P1 e pesquisadora ampliaram as possibilidades de análises realizadas ao se fazer uma apreciação. No momento em que foram apresentar as modalidades de dança às crianças iniciaram com um momento para ouvir o que as crianças já tinham de conhecimento a respeito do assunto a ser tratado. A partir das respostas das crianças foram aprofundando no tema, portanto, utilizaram seus conhecimentos prévios e aguçaram a curiosidade para que ficassem interessadas para saber mais sobre o tema.

Assmann (2004) afirmou que a humanidade se desenvolveu fazendo perguntas, explorando o meio e resolvendo desafios. Com a criança isso não é diferente, embora, percebe-se que com o tempo a criança vai deixando de ser tão curiosa, e isso se dá pela falta de estímulo e até porque muitas vezes serem tolhidas nesse sentido, tanto em casa como na escola. O curioso se move para conhecer, saber e explorar e a curiosidade é esse “desejo intenso de ver, ouvir, saber, experimentar alguma coisa” (ASSMANN, 2004, p. 24).

Na sequência P1 e pesquisadora, apresentaram as modalidades de dança em vídeo em duas etapas: primeiro para que a criança assistisse somente para deleite, e depois, com um olhar direcionado aos detalhes: figurinos, movimentos, quem dançava, adereços, tema da dança, entre outros. Conforme exposto anteriormente deu-se voz às crianças para que falassem sobre o que viram.

Parte-se da premissa que a escola é um dos locais apropriados para a aprendizagem e desenvolvimento de práticas democráticas, assim, as crianças

precisam ter oportunidade para organizar, refletir sobre e expressar suas ideias. A escuta dos alunos contribui para o aprimoramento do processo educacional (FREIRE, 1996; ALARCÃO, 2001).

Outro aspecto evidenciado na prática de P1, no início do processo formativo, quanto ao “fazer” em dança foi a forma que utilizava a ‘dança livre’ em suas aulas. Esse é um momento considerado importante para que a criança possa vivenciar a ludicidade, porém, ele precisa ser permeado de propósitos e intencionalidades. O que se verificou foi que a ‘dança livre’ ocorria com o intuito de realizar a parte prática da aula, mas não associava outros objetivos que não fossem a diversão, como: momentos criativos, experimentações e exercícios de reflexão acerca dos movimentos orientados pela professora, e ainda, tinham uma duração muito longa.

Já, mais adiante no processo formativo, quando P1 e pesquisadora desenvolveram juntas a proposta da ‘dança livre’, ela surgiu como: possibilidade de aquecimento, ludicidade, exploração de movimentos e sempre com um período de duração não muito longo para que não se perdesse o propósito estabelecido para cada atividade.

Dando prosseguimento, conforme já descrito no método, na sequência será abordado o subtema dança como instrumento de mediação cultural e educacional discutido em dois aspectos: análise das práticas em dança de acordo com os objetos de conhecimento e habilidades estabelecidos pela BNCC e as necessidades de adaptações físicas e curriculares para a turma evidenciada.

#### 5.2.1.2 Dança como instrumento de mediação cultural e educacional

Como subtema a ser discutido, parte-se da dança como instrumento de mediação cultural e educacional que se materializa por meio da contextualização, apreciação, criação e apresentação de coreografias, e ainda por meio da sua relação com a vida do aluno e outras artes ou componentes curriculares.

A linguagem da dança possibilita a quem dança a ampliação do seu vocabulário de movimento. Com esse intuito o professor deve organizar situações em que o aluno seja provocado a se expressar por meio de movimentos. Essa linguagem artística é elemento mediador entre o aluno e os conhecimentos a serem apropriados por este

em que se buscam formas de comunicação e expressão por meio do corpo em movimento.

Em sala de aula a dança pode ser um elemento de mediação por atuar como facilitadora na interação e diálogo que se estabelece entre os alunos e os conhecimentos artísticos culturais que predominam nessa linguagem. Além dos aspectos de desenvolvimento físico-motores que naturalmente fazem parte das propostas práticas, amplia-se para o desenvolvimento intelectual e de conhecimento de mundo que podem ser trabalhados em propostas de contextualização, apreciação e criação.

Ao oportunizar aos alunos saberes e experiências com a Arte, essas diversas leituras de mundo, que vão além da linguagem verbal, “possibilitam conhecer, reconhecer, ressignificar e, sobretudo, impregnar de sentidos a vida em sociedade” que contribuirão para a sua formação pessoal e estética. (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 30).

Para que ocorra o encontro da arte, enquanto objeto de conhecimento, com o aluno e com a escola é necessário um educador sensível, capaz e disposto a ampliar e ressignificar diálogos com o mundo e com a cultura. O professor atuando como articulador de transformações: suas, dos alunos e, da sociedade em que vivem. (MARQUES; BRAZIL, 2014).

O professor se torna responsável por essa mediação, ou seja, pela intervenção entre dois contextos que se relacionam e dialogam. Martins (2005) afirma que ‘estar entre’ não pode ser passivo e nem fixo, mas sim: ativo, flexível, propositor. Provocar movimento, ampliar referências, instigar a reflexão. Na dança, o professor mediador precisa instigar descobertas a partir do repertório pessoal de cada um, ampliar e conscientizar as diferentes possibilidades de movimento e relações com o outro.

Para melhor discussão, subdividiu-se esse subtema em dois outros:

- **Objetos de conhecimento e habilidades estabelecidas pela BNCC:** que irá discutir e analisar as práticas pedagógicas em dança que foram desenvolvidas em consonância com a BNCC.

- **Adaptações para a turma:** discute as adaptações realizadas de acordo com as necessidades da turma, com foco à utilização da dança criativa e danças da cultura popular brasileira por possuírem conteúdos inclusivos e possibilitarem a participação de todos.

### 5.2.1.2.1 Objetos de conhecimento e habilidades estabelecidas pela BNCC

Em linhas gerais esses aspectos foram apresentados na descrição dos encontros de organização conjunta, porém pretende-se nesse tópico analisá-los de forma mais detalhada.

Conforme exposto, os momentos de planejamento com base no projeto apresentado por P1, a pesquisadora organizou a forma que esses conhecimentos estão previstos nos documentos: BNCC e Referência do Estado do Mato Grosso de acordo com as dimensões propostas, objetos de conhecimento e habilidades para estudo com P1.

Feito isso, na organização conjunta de planejamento, foi realizada discussão do segundo texto sobre a BNCC e as relações que apresenta com a Educação Especial e o ensino de dança na escola. Nesse encontro a pesquisadora pontuou alguns aspectos:

- a) *BNCC: determinações relacionadas à igualdade, diversidade e equidade na busca de práticas inclusivas.*
- b) *Dança em Arte e Educação Física: as linguagens e unidades temáticas e suas dimensões.*
- c) *Dança como unidade temática do componente curricular Arte: objetos de conhecimento e habilidades.*

Ainda foram revisadas as linguagens artísticas que precisam ser desenvolvidas na escola, sendo a dança uma delas. Foi dada ênfase quanto às dimensões: estesia, crítica, expressão, criação, fruição e a reflexão, porque precisam estar presentes na prática do professor que vai trabalhar com conhecimentos em Arte. Discutiu-se também que o professor deve prever em seu planejamento os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas em seus alunos durante suas aulas.

Concomitante à análise e diante dos resultados encontrados a pesquisadora também apresentou sugestões para a prática e que foram discutidas durante o processo formativo realizado com P1.

Dentre essas sugestões destacam-se para cada habilidade:

Para desenvolver a primeira habilidade prevista em Arte (**EF15AR08**) é preciso que o professor oportunize ao estudante o contato com diversas manifestações de dança em suas variadas modalidades, nos seus mais variados contextos. Articulando

a contextualização (origem, passos característicos, figurino) com a prática (o fazer em dança com o intuito de explorar e ampliar o seu repertório de movimento) e ainda, a apreciação (que pode se dar por meio de vídeos, de idas ao teatro, de trazer um espetáculo à escola ou das próprias crianças assistindo às suas criações e as dos demais colegas).

Acrescentando o que apresenta do Documento de Referência de Mato Grosso, cabem as mesmas considerações acima, porém, tratando de danças regionais características do local onde se vive e articulando o trabalho dos professores de Educação Física e Arte visto que a dança é uma unidade temática presente nos dois componentes curriculares.

Aqui, os objetivos do professor estarão relacionados a ampliar o conhecimento do aluno em dança, oportunizar o contato com as diversas manifestações e compreender suas características diferenciando-as em cada contexto e possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico.

Para desenvolver a habilidade **(EF15AR09)** é preciso que o professor desenvolva atividades voltadas para a compreensão do corpo pela criança reconhecendo que suas partes integram um todo. É possível realizar movimentações isoladas de cada parte do corpo e, também, coordenar a movimentação de várias partes ao mesmo tempo, e ainda, realizar esses movimentos deslocando-se pelo espaço.

E quanto à habilidade **(EF15AR10)** o professor poderá desenvolver propostas de deslocamento espacial, movimentações em relação a um ponto de referência, exploração de movimentos nos diversos níveis: alto, médio e baixo, execução das práticas em andamentos (velocidade dos movimentos) diferenciados.

Aqui, os objetivos do professor poderão estar relacionados à compreensão do corpo e suas partes, orientação espacial e temporal e o desenvolvimento da criatividade e ampliação de repertório de movimento.

Na habilidade **(EF15AR11)** o professor poderá desenvolver propostas em que as crianças possam experimentar e criar movimentações diversas tanto explorando as relações consigo mesmo, com o outro e com o espaço que a circunda. São atividades que podem iniciar como um exercício de descoberta e evoluir para criações coreográficas.

Na habilidade **(EF15AR12)** propõe-se as rodas de conversa e análise das produções das próprias crianças motivando o olhar perceptivo, crítico e analítico,

sempre com ética, respeito e valorização da produção do outro. Esses momentos são valiosos pois enquanto a criança verbaliza sobre o que fez ou sobre o que está observando no trabalho do outro ela organiza suas ideias e aprende.

Aqui, os objetivos do professor poderão estar relacionados ao desenvolvimento da criatividade, percepção de si, do outro e do entorno, desenvolvimento do olhar crítico e observador, favorecimento da interação social e do trabalho em equipe, organização de ideias, síntese e verbalização sobre suas produções e dos demais.

Durante a realização desse estudo, quando as práticas com atuação colaborativa foram planejadas, procurou-se organizá-las com base nessas orientações previamente discutidas.

Ao refletir a respeito das habilidades estabelecidas pela BNCC e as possibilidades de proposições de atividades para o contexto de sala de aula, buscou-se na literatura outros estudos nesse sentido. Ao encontrar o estudo de Freitas (2020), verificou-se que em seu doutorado apresentou uma proposta para a dança como componente curricular sendo desenvolvida no ensino fundamental. Atentem-se que em sua visão, ele propõe que a dança seja desenvolvida como componente curricular e não como uma unidade temática em Arte.

Ao considerar essa proposta bastante pertinente, apresento em linhas gerais como o autor a organiza, ela se desenha seguindo um modelo próximo à BNCC, na qual ele estabelece eixos, objetos de conhecimento e habilidades.

- Eixos: corpo; relações; história e, criação.

- Objetos de conhecimento: conhecimentos anatômicos e funcionais; a percepção de si e dos outros (corpos); movimentos e suas origens, fluxos e interferências; ritmos: naturais e provocados; relações corporais; interações sociais; modos de se mover coletivamente; socialização e valores humanos; origens e desenvolvimento histórico; gêneros de dança; dança contemporânea; conceitos e aspectos; a dança como forma de comunicação e expressão; dança criativa; improvisação em/com dança; processos de criação; experimentações cênicas.

- Habilidades:

- EF01DA01- Conhecer o corpo e seus segmentos.

- EF01DA02- Vivenciar relações entre corpos na família, na escola e na comunidade.

- EF01DA03- Experimentar distintas formas de manifestações populares e ritmos por meio de danças regionais.

EF01DA04- Desfrutar dos brinquedos cantados e contação de histórias dramatizadas como percepção do imaginário.

EF01DA05- Falar/Oralizar sobre suas experiências.

EF01DA06- Explorar possibilidades de interação e colaboração entre diferentes corpos.

EF01DA07- Registrar suas experiências.

EF01DA08- Perceber a si mesmo como corpo e as diferenças com outros corpos.

EF01DA09- Observar corpos e relações entre corpos.

EF01DA10- Conhecer distintas formas de se mover.

EF01DA11- Experimentar diferentes danças populares e regionais.

EF01DA12- Vivenciar mostra de dança.

Vislumbra-se aqui a dança sendo ensinada na escola como componente curricular, com conhecimentos específicos, o que torna mais enfática a principal necessidade de um professor especialista. Claro é, que ainda, embora tenham aumentado o número de cursos de graduação e pós-graduação em dança em nosso país, esse número ainda é pequeno para atender uma demanda tão grande. Concomitante a isso, são poucos os editais para contratações e concursos que agregam vagas a profissionais para o ensino de dança com formação específica. Enquanto isso, mantém-se a necessidade de formação continuada aos profissionais que estão atuando na escola com a obrigatoriedade de ensino desse conteúdo.

#### 5.2.1.2.2 Adaptações para a turma

Embora esse estudo tenha como o foco principal a formação em serviço do professor por meio de ações colaborativas, não se pode analisar as ações dessa professora desvinculada do contexto de sala de aula e das relações/interações que estabelece com seus alunos.

Além do contexto, voltar um olhar em especial para a aluna com deficiência se fez necessário, principalmente para compreender o que ela conseguiria executar com tranquilidade nas práticas em dança e o que seria preciso realizar adaptações.

Desse modo, para elaborar as propostas de atividades, a pesquisadora tomou como base o quadro apresentado por Rossi (2014, p. 37-41) para analisar as condições e aspectos funcionais da aluna pesquisada em relação à sua deficiência e dialogou com a professora regente e professora da SRM sobre o diagnóstico e condições da aluna.

Diante disso, pesquisadora e P1 elaboraram para as práticas de intervenção, propostas em que a aluna pudesse realizar movimentação independente no solo, que contribuíssem para a amplitude de seu movimento, desenvolvimento de coordenação motora, ritmo, noção de tempo e espaço, além é claro, dos aspectos fundamentais desse trabalho relacionados à criatividade, expressividade, conhecimento, reflexão e pensamento crítico em Arte.

Rossi (2014) em seu estudo já concluíra que a dança pode proporcionar melhorias para crianças com deficiência física em seus aspectos motores, emocionais e sociais.

Sendo assim o plano de ação na prática docente precisa ser instrumento para garantia de aprendizagem, o professor tem que se preocupar com a escolha de atividades interessantes e relacionadas aos objetos de conhecimento e suas unidades temáticas para desenvolvimento das habilidades previstas e serem condizentes com o nível da turma em que está trabalhando. Desde o planejamento, o professor define os conteúdos e as relações entre eles, os objetivos e como atingi-los, os recursos e estratégias e o tempo para a realização das atividades, bem como a intencionalidade sobre o que se deseja realizar (PROSCÊNCIO, 2010).

Na seleção dos conhecimentos as serem trabalhados com a turma, optou-se por desenvolver propostas relacionadas à dança criativa e danças da cultura popular brasileira que possuem conteúdos inclusivos e possibilita a participação de todos, necessitando de poucas adaptações diante do quadro da deficiência da aluna pesquisada.

Durante a prática houve um momento que demonstra exatamente a importância de um planejamento flexível, de postura colaborativa entre as professoras e de pensar as propostas para cada aluno em suas especificidades, porém, sempre considerando o coletivo da turma. Conforme relatado em tópico anterior, foi quando, após algumas tentativas de realização da ciranda em sua forma original percebeu-se que várias crianças demonstravam dificuldades na execução dos passos quanto à coordenação

motora e ritmo. Desse modo, pesquisadora e P1 conversaram, identificaram essas crianças e fizeram uma alteração na dinâmica proposta.

Embora A1 estivesse nesse grupo de crianças, a adaptação não foi pensada somente para ela, mas para todos que apresentaram dificuldades na execução.

É importante ressaltar que em outro contexto, em que estivessem alunos com outras deficiências, provavelmente outras articulações e adaptações se fizessem necessárias.

### 5.2.1.3 Prática pedagógica

A prática pedagógica implica em momentos desde o planejamento e sistematização das propostas a serem desenvolvida até os processos que levam para além da aprendizagem. Implica em uma postura e em atitudes de um professor comprometido com o ensino e aprendizagem que seja capaz de provocar, sensibilizar, ampliar e modificar conceitos e relações dos e entre os alunos.

O professor precisa trazer um conhecimento para ser ampliado e transformado e instigar descobertas a partir do repertório pessoal de cada um.

Ou seja, a prática docente para tornar-se pedagógica deve ser permeada de ações reflexivas, de ensinar para que o outro aprenda, buscando as mais diversas estratégias de ensino para atender as especificidades do aluno fugindo de práticas mecânicas e reprodutivas (FRANCO, 2016).

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Como expõe Soares (2020), a prática pedagógica transforma-se no “chão da escola”, com processos que criem condições para ações reflexivas sobre as suas concepções e práticas educativas. Ainda que oportunize o movimento consciente de suas intencionalidades, o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica para repensar e ressignificar a sua ação pedagógica.

O exercício de reflexão sobre sua prática faz-se cada vez mais necessário e requer diálogo consigo próprio e com os demais envolvidos.

#### 5.2.1.3.1 Potencialidades

Nos encontros em que a pesquisadora realizou observações sobre as ações de P1, conforme descrito anteriormente, a pesquisadora identificou potencialidades e fragilidades no desenvolvimento do componente curricular Arte: unidade temática dança.

Quanto às potencialidades, que serão discutidas nesse tópico, se referem às qualidades apresentadas em sua prática pedagógica da professora e identificados pela pesquisadora como: a articulação entre contextualização, apreciação e criação em dança, bem como a utilização de recursos e estratégias diversificadas.

Veja o quadro a seguir:

Quadro 8: Aspectos positivos

<b>Aspectos positivos identificados</b>	<b>Observações</b>
Articulação dos campos conceituais da Arte-Educação: contextualização, apreciação e o fazer.	Desde o primeiro momento a professora mostrou-se muito comprometida e preocupada com sua ação pedagógica, questionou a pesquisadora antes do início das observações para saber exatamente o que seria observado para preparar a aula dentro do esperado. Percebe-se nesse primeiro momento que ela procurou estruturar sua aula utilizando-se da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.
Utilização de diversos recursos e estratégias durante as aulas: vídeo e música.	Os recursos utilizados pela professora complementaram a sua exposição oral e necessitaram de pesquisa e seleção adequada para a faixa etária das crianças.
Envolvimento e interação da professora com a turma na realização das atividades	A professora realiza as atividades juntamente com a turma, animando e motivando-os a fazer também.

Fonte: Autora, 2020

Verificou-se tanto nos momentos de planejamento quanto durante sua prática em sala, que a professora demonstra comprometimento com o exercício da sua profissão, organizando, selecionando materiais adequados e condizentes com a faixa etária da turma, apresentando cuidado no planejamento e condução da aula.

Condizente com as competências estabelecidas para o Ensino da Arte na BNCC (BRASIL, 2017) percebe-se a exploração, conhecimento, fruição e análise das práticas e produções artísticas e culturais para reconhecer a arte como um fenômeno; o uso das tecnologias de informação e comunicação; e a experiência com a ludicidade e a percepção.

Nas ações da professora, ao articular os campos conceituais da Arte-Educação: contextualização, apreciação e o fazer, fica evidenciada a utilização da proposta triangular de Ana Mae Barbosa, que podem contribuir para as reflexões e para a mobilização de conhecimentos conceituais e procedimentais a respeito do objeto de estudo.

Atente-se à situação observada que demonstra a contextualização realizada por P1:

P1 apresentou um vídeo em formato de desenho animado para **contextualizar** a lenda do Bumba meu boi.

Na proposta pedagógica da escola o tema a ser desenvolvido era o Folclore, desse modo P1 selecionou para a aula de Arte o folguedo Bumba-meu-boi por associar a proposta pedagógica ao objetivo na pesquisa: a unidade temática dança.

Para contextualizar: o bumba-meu-boi é uma manifestação da cultura popular que integra os folguedos do nosso país, apresenta uma história, personagens caracterizados, instrumentos musicais e gestual dançante (LARA, 2008).

E, a cultura popular está relacionada à música, literatura oral, folclore, religião, crenças e rituais, qualquer manifestação artístico-cultural que tenha sido preservada e transformada pelos grupos sociais formadores de nossa nação. (SOUZA, 2013, p. 156).

Prosseguindo, no contexto da escola, o professor é o principal responsável por apresentar os conhecimentos em arte que se materializam como produção, criação e trabalho de sujeitos de acordo com cada tempo e lugar, com suas origens históricas e que devem ser conhecidas e compreendidas pelos alunos.

Após a apresentação do vídeo para contextualização, P1 apresentou um segundo vídeo mostrando a festa do boi em Parintins para que vissem como é executada a dança e motivou uma observação/apreciação mais apurada.

De acordo com De Camillis (2002) é responsabilidade do professor oportunizar ao aluno em seu processo de desenvolvimento, tanto qualidade como quantidade de experiências ativas.

Nesse sentido, afirma-se que o acesso às obras artísticas aproxima os alunos das mais diversas formas de produção em arte. Para este momento é interessante que o professor possa mediar a apreciação em uma dimensão estética, que motive as crianças a perceber, sentir, e apropriar-se de conhecimentos sobre arte.

Na fala de P1 quando ela chamou atenção para os ornamentos da roupa dele, ela introduz essa apreciação:

**P1: Presta bem atenção nos ornamentos** da roupa dele...olha a roupa dele.

Enquanto as crianças assistiam faziam alguns comentários interagindo:

Aluno1: Que bonito!

Aluno2: Ele tem pé!

Quando o boi começava a rodopiar as crianças:

Alunos: OHHHHHHH...

Alunos: Aí tem carnaval...sabia?

Aluno3: Olha o boi!

O que se constata na fala de P1 é que ela poderia ter ido além, não apenas nos elementos visíveis e ornamentais, mas transcendendo as aparências e buscar relações entre a realidade das crianças com o contexto em que a festa acontece, por exemplo. Associar a contextualização do vídeo anterior à dança, identificando personagens, refletindo sobre a própria história, analisando a movimentação, atentando-se à música e aos instrumentos musicais, dentre outras possibilidades.

De volta às ações de P1, ela:

Colocou um terceiro vídeo da Banda Carrapicho cantando e dançando a coreografia da música Tic Tic Tac que tem na letra referência ao Boi bumbá.

Para conhecimento: a banda Carrapicho foi sucesso com essa música apresentada pela professora em meados da década de 1990, embora fosse um grupo

local da região de Manaus, nessa época e com essa música explodiram na mídia tanto no Brasil como na Europa (HENRIQUES, 2016).

Composta por Braulino Lima para a seleção de toadas do boi Garantido em 1993, traz em sua letra aspectos da regionalidade.

Nessa prática pode-se fazer a seguinte análise: de um lado, positivamente, P1 quando ao apresentar o terceiro vídeo propôs às crianças realizarem a cópia dos movimentos coreográficos fecha um ciclo de ações que envolve a contextualização, apreciação e o fazer; porém, de outro lado, esse 'fazer' ficou limitado à reprodução de movimentos executados em uma coreografia pronta, além disso, as informações sobre a questão da regionalidade da música não foi explorada por P1 durante a aula, o que poderia ter enriquecido ainda mais sua prática.

Evidentemente, a professora seguiu os campos conceituais, o que sem dúvida é um aspecto positivo, porém, para a construção do conhecimento em arte, suas ações ainda foram realizadas de forma tímida, para não dizer superficial.

Conforme prevê Brasil (1997), o conhecimento em Arte se efetiva na inter-relação de saberes pela experimentação estética: percepção, análise, criação/produção e contextualização histórica.

Um último ponto positivo a ser destacado é o envolvimento e interação da professora com a turma na realização das atividades, ela participou sempre de forma ativa junto às crianças, animando e motivando-os a fazer também.

#### 5.2.1.3.2 Fragilidades

Após apresentar os aspectos positivos observados durante a prática de P1, de acordo com os aspectos previstos pela BNCC e na forma de desenvolvimento dos conteúdos de dança quanto à articulação entre contextualização, apreciação e criação; percepção de si e do outro; fuga de estereótipos bem como imitação gestual e mecânica de movimentos, foram registradas algumas fragilidades que serão discutidas nesse subtema.

No quadro a seguir, ao lado das fragilidades, apontam-se os possíveis motivos que poderiam ter levado a professora a essa ação, e são apresentadas pela pesquisadora algumas sugestões para enriquecer a prática e que foram discutidas durante o planejamento e consideradas durante as intervenções.

Quadro 9: Fragilidades

Fragilidade identificada	Possíveis motivos	Propostas de adaptações
Utilização de músicas cristãs e imitação gestual com cópia de movimentos	Dança como prazer sem intuito de desenvolver conhecimentos em Arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não é recomendando a utilização de músicas cristãs, visto que o Estado é laico, em respeito às diversas religiões. Podem ser substituídas por músicas indicadas para a faixa etária da turma ou músicas instrumentais.</li> <li>- Pode-se utilizar a dança para deleite e ludicidade, porém poderia oportunizar às crianças a livre criação de seus movimentos, percepção do ritmo, entre outros.</li> <li>- Ainda com o propósito da ludicidade poderia oportunizar práticas como dança em espelho, estátua, movimentação de partes do corpo separadamente e depois do corpo todo, entre outros.</li> </ul>
Fazer: proposta de realização da coreografia do boi pelas crianças. A fragilidade encontrada está na utilização de música e dança midiática para esse momento.	A ideia utilizada pela professora foi excelente, porém, a escolha da música e coreografia não foi adequada à faixa etária da turma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar-se do fazer com práticas de percepção corporal, orientação espacial e temporal, com propósitos de experimentação e criação.</li> <li>- Associar a proposta de dança com outras linguagens artísticas: como com o teatro (construção e representação de personagens do folguedo) e com artes visuais (estudo e confecção do boi com material reciclável), entre outros.</li> </ul>
Exploração excessiva da dança livre	Utilizada como atividade principal das aulas quando poderia ser complementar.	- A utilização da dança livre é fundamental nas práticas de dança, porém para momentos iniciais como aquecimento, ou em momentos finais. Ou ainda com propostas de instruções verbais potencializando a criatividade das crianças.

Fonte: Autora, 2020

Evidenciam-se tanto nos aspectos positivos quanto nas fragilidades observadas as lacunas do processo formativo da professora em conhecimentos da Arte, mais especificamente de dança, de modo que as práticas realizadas foram bem conduzidas e estão de acordo com o previsto nos documentos norteadores, mas demanda de maior aprofundamento em relação aos conhecimentos específicos da área.

Utilizando palavras da BNCC (BRASIL, 2017) para a análise, as propostas de atividades apresentam experimentação e apreciação de manifestações da dança, porém se fragiliza no cultivo da percepção, do imaginário, da capacidade de simbolizar e da ampliação de repertório corporal.

Ainda é empobrecida na busca de relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal durante a construção do movimento dançado, bem como da experimentação de diferentes formas de orientação no espaço e ritmos de movimento desenvolvidos de forma consciente (FERREIRA; FALKEMBACH, 2012).

As aulas apresentam carência nos propósitos de criação e improvisação de movimentos em suas diversas formas, o que somente se torna possível quando há propriedade por parte do professor para sua execução. Além disso, em momentos que P1 ousa trazer propostas nesse sentido ela mesma reforça que são práticas intuitivas, como na fala extraída de conversas posteriores a este momento, durante reuniões de planejamento:

P1: tem muita coisa que a gente já faz né, mas não tem certeza se está certo.

Veja a situação em que P1 propõe o trabalho artístico em dança após ter realizado a contextualização e a apreciação, como visto e discutido em tópico anterior:

Colocou um terceiro vídeo da Banda Carrapicho cantando e dançando a coreografia da música Tic Tic Tac que tem na letra referência ao Boi bumbá.

Solicitou que as crianças se espalhassem pela sala, aprendessem os passos e executassem a coreografia. Ela fez a coreografia junto com as crianças primeiro com todos de frente para a TV, depois pediu para que todos virassem de frente para ela.

Nessa situação é possível analisar dois aspectos: o fazer em arte e a imitação gestual com cópia de movimentos.

No momento que é proposto ao aluno a experiência do fazer é importante oportunizar o exercício da imaginação e criação, a formalização do objeto artístico e o contato com o público, mesmo que esse último seja apenas realizado entre os próprios colegas de turma.

De acordo com Souza (2013) quanto aos efeitos da massificação da indústria cultural, embora tenha utilizado uma música não atual, mas que compunha um cenário midiático sem uma análise mais aprofundada e com proposta de repetição dos passos, a produção artística perde algumas de suas características, como: ao invés de ser expressivo torna-se reprodutivo e repetitivo; o trabalho criativo torna-se um evento para consumo; a experimentação e invenção consagra-se pelo modismo e efemeridade; o conhecimento que deveria propor a reflexão sobre a realidade torna-se propaganda.

Desse modo, a análise de uma obra de arte, em qualquer linguagem artística, implica em perceber a visão de mundo do artista no processo de composição de sua obra, sua ideologia, seu momento histórico e outras determinações sociais, mesmo quando trata-se de produções da cultura popular em que não há um autor definido, a autoria geralmente é coletiva e fruto do povo, porém está vinculada a um contexto.

Quando o professor traz para o contexto da escola produtos da indústria cultural, é preciso perceber os mecanismos de padronização excessiva dos bens culturais, da homogeneização do gosto e da ampliação do consumo (SOUZA, 2013).

No caso da dança, geralmente ela vem associada a uma música, com ritmos e letras sempre idênticos e, em relação à movimentação chega a ser inadequada para o contexto da escola. Isso está tão impregnado no dia a dia de nossas crianças que mesmo quando são ofertadas propostas diferenciadas para criação de sequências coreográficas ou em momentos de dança livre, o que as crianças reproduzem no primeiro instante é aquele movimento que elas já conhecem e que são disseminados diariamente pelos meios de comunicação mais presentes em suas casas, no caso: a televisão aberta.

Essa situação ficou evidenciada em diversos momentos das práticas realizadas, como a que segue:

Atividade realizada em círculo: decidiu-se quem iria começar para criar uma coreografia.

Para começar todos estavam parados, sem se mexer. O início da movimentação se deu quando um aluno foi tocado por um outro colega que

estava ao seu lado. Ao ser tocado realizou alguns passos e depois tocou o próximo colega que estava à sua direita. Quando todos os participantes do círculo realizaram sua coreografia, todos dançaram ao mesmo tempo.

Nessa atividade o que se pôde perceber foi que muitas crianças fizeram movimentações comuns na mídia.

As crianças que mais se envolveram durante as atividades de criação foram aquelas que se destacaram com movimentações sem a contaminação de danças midiáticas. As crianças mais tímidas fizeram movimentos mais restritos, as mais extrovertidas exploraram movimentos mais amplos.

Assim, é importante que o professor realize a mediação para que se percebam e compreendam conteúdos explícitos e implícitos para contribuir para a formação da percepção e da sensibilidade do aluno, a compreensão da arte no processo de humanização do homem e do trabalho, na capacidade de reflexão sobre as relações sociais, de modo que o fazer e o pensar estejam presentes na ação pedagógica. O professor é um auxiliar para o desvendamento do mundo. (DE CAMILLIS, 2002).

Quanto à utilização da 'dança livre', afirma-se que é importante e necessária para esse contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, devido ao seu caráter lúdico e expressivo, porém poderia ser melhor empregada se ao invés de atividade principal das aulas fosse complementar. Observe o trecho a seguir:

Ao término dos episódios do Chapolin Colorado, organizou as cadeiras em volta deixando o centro da sala livre, chamou todas as crianças ao centro em pé e colocou músicas para dançarem livremente.

De início quase todas as crianças foram para o centro dançar, algumas ficaram um pouco tímida sentadas observando. P1 chamou para dançar aqueles que estavam sentados e alguns levantaram-se.

P1 foi para o centro da sala também e começou a dançar com sua capa de chapeuzinho vermelho.

As músicas que ela utilizou foram de uma novela infantil, depois trouxe a música "São Francisco entrou na roda" e outras.

Quanto à movimentação das crianças: algumas delas dançavam de mãos dadas em dupla, em roda, os meninos experimentavam no chão alguns movimentos próximos à dança de rua e outros pulavam balançando braços e pernas. Quando terminava a música as crianças batiam palmas.

P1 falou que era para as crianças inventarem coreografias, cada um criando a sua, mas sem um direcionamento, deixando que fizessem livremente.

Verifica-se nessa situação que desenvolver a 'dança livre', como já mencionado anteriormente, é algo importante para o contexto de aula de dança, porém a professora poderia ter deixado livre num primeiro momento e depois

direcionar/incentivar a criação. Fica evidente aqui que a professora permitiu a criação/criatividade por parte dos alunos, mas não direcionou a criação posteriormente à experiência inicial livre.

Ficou evidente também ao longo do processo, a transformação dessa prática, o que reafirma a necessidade do processo formativo. Após o diálogo e as reflexões realizadas, viu-se nos encontros finais, durante a atuação colaborativa que: sempre após momentos livres de criação, as professoras orientavam para a construção coreográfica, seja individual ou coletiva.

Todas as fragilidades identificadas decerto ocorreram porque a professora não havia realizado anteriormente esse exercício reflexivo, pois, verificou-se a transformação dessas práticas ao longo dos encontros.

#### 5.2.1.3.3 Atuação colaborativa

O processo de formação no formato de atuação colaborativa compreende as ações que foram realizadas entre pesquisadora, P1 e E1, que implicam desde o planejamento até o momento da intervenção direta em sala.

Durante as análises expostas anteriormente pode-se verificar que a atuação colaborativa se deu desde o primeiro momento da formação em que foi apresentado à professora a temática a ser investigada e o formato da pesquisa até os encontros finais.

Desse modo é possível afirmar que se trata de ações intencionais desde o planejamento até o momento da intervenção direta em sala.

*No planejamento, P1, de acordo com a proposta pedagógica da escola apresentou o projeto a ser desenvolvido e juntas, ela e a pesquisadora pensaram as atividades a serem desenvolvidas de acordo com a orientação da BNCC.*

Nesse processo, em todos os momentos pesquisadora e P1 estiveram juntas pensando, repensando e reconstruindo as práticas realizadas em dança. A pesquisa colaborativa aproxima a universidade da escola e diante das problemáticas encontradas na realidade escolar são traçados os caminhos para o desenvolvimento da pesquisa.

Quanto mais próximas estavam: pesquisadora, P1 e a turma participante, mais adquiriam segurança e cumplicidade nas ações realizadas. O trabalho foi

realizado em um sentido de horizontalidade, de modo que não se estabeleceu hierarquia entre os sujeitos, o que propiciou uma excelente troca e compartilhamento de conhecimentos. Pesquisadora apresentando os conhecimentos específicos da área de dança e P1 seus conhecimentos como: alfabetizadora e professora experiente no EF.

Conforme Tinti (2016) essa proposta de formação articula o propósito em buscar uma educação para todos, inclusão escolar e o planejamento pedagógico, estabelecendo ações em rede, na qual todos se tornam responsáveis pelo processo: pesquisador e professores. Essas ações vão aos poucos se estabelecendo, conforme vai ocorrendo o estreitamento de relações entre os indivíduos e aumentam-se os vínculos de confiança.

A mesma autora ressalta que “estar, agir, pensar e construir conhecimento com o outro, são atividades que correspondem ao desenvolvimento natural e espiral das relações que os indivíduos estabelecem em sociedade” (TINTI, 2016, p. 168).

No decorrer dos encontros foi possível perceber que, conforme a professora foi sendo instrumentalizada durante a formação foi ocorrendo a transformação da sua prática, pois embora nos encontros de planejamento a colaboração estivesse acontecendo, nos primeiros encontros de intervenção direta, P1 e E1 ainda estavam muito tímidas, apresentando certa passividade. Muitas vezes aguardavam as orientações da pesquisadora e em alguns momentos não participaram da proposta. Porém, a partir do segundo encontro de intervenção direta, começaram a se envolver também nas práticas. E1 que inicialmente disse que não iria participar das gravações, mudou de ideia e pediu para assinar também o termo de consentimento e autorização de imagem porque havia decidido participar. Sua participação foi muito importante e trouxe várias contribuições, pois somou ao trabalho realizado coletivamente e assumiu inclusive a liderança de um dos grupos nos momentos de criação coreográfica.

Conforme descrito nas situações a seguir:

*Nessa aula foi possível realizar o trabalho por meio de ações colaborativas sem exclusividade para nenhum aluno, atendendo individualmente aquele que demonstrava dificuldade em alguma prática e atuando em sua necessidade. P1, pesquisadora e E1 atendiam a todos. Conseguiu-se trabalhar em grupos para criação coreográfica definindo: P1, pesquisadora e E1, cada uma como líder de um grupo, orientando e acompanhando os alunos em seu processo criativo.*

*Nas aulas de intervenção direta a pesquisadora agiu em atuação colaborativa com P1 e E1. Pesquisadora e P1 elaboravam as propostas e E1 acompanhava a turma durante a aula. Havia participação das três durante as práticas, sempre procurando atender a todos os alunos sem a necessidade que alguma (pesquisadora, P1 ou E1) tivesse exclusividade para A1.*

Nos trechos expostos pode-se verificar que a participação ativa de P1 e E1 somados ao trabalho da pesquisadora fortaleceu o viés de que não há necessidade de um professor de apoio para a aluna com deficiência (exceto quando a necessidade se dá por parte de um cuidador e considerando as especificidades de cada deficiência). As professoras se apoiaram em suas práticas e atenderam à turma toda, em sua coletividade e em sua individualidade. Quando algum aluno, independente de possuir alguma deficiência, necessitava de atendimento individualizado e maior atenção na execução de quaisquer atividades era atendido e acompanhado por qualquer uma das professoras.

Compartilhando da ideia de Tinti (2016) a atuação ação colaborativa favoreceu a construção de conhecimento coletivo, partilhado e individual. A pesquisadora interagiu diretamente no ambiente, e pouco a pouco o sentimento de reciprocidade entre P1, E1 e pesquisadora foi emergindo. P1 e E1 demonstravam estar cada vez mais seguras, autônomas e capazes de opinar e apresentar sua tomada de decisão. A pesquisadora em vários momentos trazia P1 para a participação ativa, chamando-a e demonstrando que queria ouvi-la também e demonstrando que sua forma de pensar era importante para o contexto.

Quando a pesquisadora sentiu necessidade de apontar as fragilidades, procurou fazer de maneira que P1 percebesse como contribuição para o processo formativo sem críticas. Cabe destacar que embora as ações de planejamento e as intervenções diretas tenham sido realizadas de forma colaborativa, a pesquisadora refletia previamente sobre todas as ações observadas em sala, para que pudesse apresentar as intervenções necessárias nos momentos em que estivessem juntas refletindo sobre a prática e atuando em sala de aula. Sempre que trazia uma proposta já estruturada dava espaço à discussão com P1 e juntas adaptavam essa proposta para a realidade da escola. Por exemplo, as práticas de dança desenvolvidas para a turma, são práticas já existentes e já desenvolvidas em outros contextos, mas foram pensadas coletivamente para o contexto dessa turma e seus sujeitos.

Pela observação das transformações ocorridas no ambiente, constata-se que o desenvolvimento do programa de formação em serviço realizado com a atuação colaborativa contribuiu para que P1 implementasse e transformasse sua prática pedagógica não apenas nas ações com a aluna com deficiência, mas para a turma toda. Em simultâneo, pesquisadora e E1 também ampliaram seus conhecimentos.

### 5.3 Etapa III - Avaliação do processo de formação em serviço

O último objetivo proposto para este estudo foi avaliar o processo de formação em serviço, com o intuito de verificar a evolução do trabalho e identificação da transformação da prática pedagógica e forma de desenvolvimento dos conteúdos em dança.

Para tanto foi elaborado um roteiro de entrevista e ficha de avaliação objetiva acerca do processo de formação em serviço realizados com P1. Ainda, uma entrevista para validade social com a coordenadora pedagógica da escola e com a professora da sala de recursos multifuncional da escola em que a pesquisa foi realizada.

Além da professora, as duas profissionais foram escolhidas para participar desse momento pois estiveram de forma indireta envolvidas com o processo.

#### 5.3.1 Validade social: professora regente

A ficha de avaliação da formação respondida por P1 foi adaptada do trabalho realizado por Vilaronga (2014).

Foi dividida em três seções:

- **Didática** utilizada pela pesquisadora quanto à: estrutura dos encontros de acordo com a ordem de realização das atividades: planejamento, discussões, intervenções e a discussão dos textos; material de apoio: qualidade das informações abordadas em cada unidade, a clareza de conteúdo, estrutura do texto, estilo de escrita e linguagem utilizada;

- **Professor/Formador/Pesquisador** em relação à clareza nos assuntos abordados, didática, domínio do assunto proposto e compromisso com as atividades realizadas.

- **Pessoal** em que a professora realiza uma autoavaliação sobre sua participação pessoal nas discussões, a realização e envolvimento nas atividades práticas; ainda, uma relação da formação com sua atuação docente quanto às possibilidades de reflexão das atividades realizadas em seu dia-a-dia, as contribuições para melhoria do seu trabalho e a alteração da sua prática como profissional.

Para todos os elementos, P1 deveria assinalar de 1 a 5 de acordo com seu grau de satisfação e importância.

P1 avaliou com cinco para todas as opções, considerando todas muito importantes e muito satisfatórias. Para finalizar essa avaliação realizou-se também uma entrevista com 7 questões estruturadas:

Na questão 1, P1 deveria comentar se a formação correspondeu às suas expectativas iniciais. P1 respondeu:

A formação correspondeu muitas minhas expectativas, gerando grande conteúdo sobre um assunto no qual eu não dominava né... e realmente veio a calhar com uma necessidade de melhorias nessa área.

Quanto aos aspectos positivos e negativos destacou:

Com certeza, só aspectos positivos na metodologia de ensino, nas práticas do cotidiano escolar e também como pessoa. Não houve aspectos negativos.

Como sugestões de conteúdos e atividades para versões futuras apresentou:

(...) seria com relação a estudos né sobre a área da dança, aprofundamento nessa área pra que a gente também pudesse conhecer um pouco mais sobre a questão da corporeidade, não só na na rotina escolar.

Nas sugestões quanto: aos procedimentos, conteúdo e atividade, materiais, espaços, horários concordou com a maneira que foi realizada, destacando que foram satisfatórios para os objetivos propostos e não apresentou mais sugestões.

Também mencionou que aconselharia a formação para outras pessoas e professores, dada a importância da temática não apenas para o contexto escolar, mas para o próprio desenvolvimento pessoal:

Com certeza aconselharia a formação pra outras pessoas e pra outros colegas da profissão, tanto da minha profissão quanto de outras

profissões. O pouco que eu pude ter de contato com as práticas da professora Patrícia eu percebi que é muito mais que desenvolver dança, que nós temos que nos desenvolver enquanto pessoa. A gente consegue perceber o quanto a dança ajuda na ampliação pessoal.

Como comentário final a professora acrescentou:

Um agradecimento: gostaria de agradecer pela oportunidade de ter recebido a professora Patrícia na minha sala. Em um momento em que realmente eu precisava de mais conteúdo, ajudou muito não só a mim mas aos meus alunos também que ficaram muito felizes com a presença dela em todas as aulas que ela ministrou. Inclusive até hoje as crianças ainda perguntam se ela vai retornar, eles sentem saudades dela, da prática e de todo o conteúdo. Só gratidão, muito obrigada!

O relato da professora revela uma avaliação positiva em relação à formação ocorrida, pois ela considerou os conteúdos abordados relevantes e necessários para o contexto e para o desenvolvimento pessoal.

### 5.3.2 Validade social: coordenadora pedagógica

Para finalizar o processo de validade social para esse estudo foram realizadas três questões:

A primeira avaliando se a coordenadora considerava que houve mudança na prática pedagógica dessa professora referente à forma de **planejar** as atividades que envolvem o ensino de dança:

Concordo houve sim uma contribuição muito grande na forma da professora planejar para incluir a aluna e foi interessante que acabou incluindo a todos os alunos, né, porque a princípio a dança é para a aluna, para a inclusão da aluna com deficiência né, e acabou expandindo para todas as outras crianças, foi muito legal.

A segunda se houve mudança na prática pedagógica dessa professora referente à forma de **executar** as atividades que envolvem o ensino de dança:

Também concordo que houve sim mudança na forma da professora executar a atividade de dança.

E, por fim, se houve mudança na prática pedagógica dessa professora referente à forma de **elaborar, realizar e incluir a aluna com deficiência** nas atividades que envolvem o ensino de dança:

Concordo, houve sim uma mudança muito grande na forma da professora planejar, executar e incluir essa aluna inclusive como já disse na anterior né, a inclusão foi de todos os alunos porque daí ela expandiu para toda a sala e realmente teve uma inclusão bem legal dessa aluna nas atividades com dança.

### 5.3.3 Validade social: professora SRM

Por último, porém não menos importante, seguem as respostas para validade social realizadas com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, também com as mesmas três questões:

A primeira avaliando se a professora considerava que houve mudança na prática pedagógica dessa professora referente à forma de **planejar** as atividades que envolvem o ensino de dança:

Percebi o posicionamento da titular da sala com relação a aluna um olhar diferenciado trabalhando com as crianças danças relacionadas às temáticas.

A segunda se houve mudança na prática pedagógica dessa professora referente à forma de **executar** as atividades que envolvem o ensino de dança:

Com certeza houve uma mudança de postura em relação a prática pedagógica. Conversamos sobre a dança ser incluída nos currículos escolares e extraescolares, visto que a utilização da dança como prática pedagógica pode trazer muitas contribuições ao processo ensino aprendizagem.

E, por fim, se houve mudança na prática pedagógica dessa professora referente à forma de **elaborar, realizar e incluir a aluna com deficiência** nas atividades que envolvem o ensino de dança:

Percebe-se assim a inclusão da aluna nas atividades de dança. Entendendo que a dança é uma forma de inclusão social, resgatando a autoestima da aluna. A professora passou a utilizar a dança como instrumento positivo de inclusão, pois entendemos que a dança rompe barreiras, preconceitos, abrindo portas para a superação.

A professora ainda acrescentou as seguintes observações:

Como professora de sala de recurso vejo a dança como uma forma de aprendizagem. A dança proporciona aos alunos um desempenho na criatividade, musicalidade, socialização, capacidades motoras, coordenação, flexibilidade, psicológico, postura, atitudes, gestos e ações cotidianas, autoestima, superação da timidez, objetiva ainda melhorar o comportamento da criança, resgatar valores culturais, além do prazer por apresentar em sua essência o lúdico. Percebe que durante esse processo a aluna sentia bem à vontade nas apresentações era prazerosa para ela. Pois a dança é uma arte que produz e que lhe devolve toda a sua potencialidade de viver e de se realizar plenamente. Mas, no ano de 2020 foi interrompido o trabalho escolar devido a pandemia. 2021 retornamos de maneira tímida. Esperamos ter projetos como esses de dança, inclusivos nas unidades escolares no município de Sinop/MT.

As considerações relatadas pela coordenadora e professora da SRM possibilitam afirmar que esse exercício de ação-reflexão-ação realizado no processo de formação em serviço coletivamente e colaborativamente no chão da escola propiciam a efetivação das transformações.

## 6 CONCLUSÕES

Por meio da análise dos resultados foram identificadas as seguintes conclusões:

1. O professor que ministra o componente curricular Arte na rede de ensino do município pesquisado não tem formação específica nessa área, principalmente na unidade temática dança.

2. P1 em sua rotina, inseria propostas de atividades em dança em momentos de festividades na escola ou como gestualidade e reprodução de coreografias prontas.

3. P1 apesar de realizar práticas intuitivas positivamente não tinha domínio, segurança e nem propriedade para o desenvolvimento de propostas mais consistentes.

4. O perfil colaborativo de P1 e E1, ou seja, de profissionais comprometidas, proativas e com postura investigativa favoreceu para o desenvolvimento do trabalho.

5. Os objetos de conhecimento da unidade temática dança estabelecidos na BNCC são muito abertos, o que deixa o professor sem direcionamento específico quanto ao que pode e deve ser desenvolvido em cada bimestre ou a cada ano e principalmente em relação à forma de desenvolver esses conhecimentos, por não ter formação na área.

6. Constatou-se que o conteúdo de dança desenvolvido apresentou práticas democráticas e inclusivas para um contexto de diversidade e não necessitou que fossem realizadas muitas adaptações para a turma. Claro é que há as especificidades referentes a esse contexto, com essa turma e com essa aluna com deficiência, porventura em outro contexto fosse diferente o resultado.

7. As práticas pedagógicas realizadas em forma de atuação colaborativa oportunizaram a divisão da responsabilidade e o suporte dos professores com a turma como um todo e não apenas com a aluna com deficiência.

8. A atuação colaborativa oportunizou a troca de ideias e a reflexão sobre as atividades perpassando todos os momentos: desde o planejamento, antes, durante e depois da prática.

9. P1 demonstrou transformação significativa em sua prática no decorrer do processo formativo na forma de planejar, executar e incluir a turma como um todo nas

práticas de dança, compreendendo essa unidade temática como importante e válida para a sua formação cultural e pessoal bem como de seus alunos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse estudo foi realizar uma formação em serviço utilizando-se para sua implementação a pesquisa colaborativa envolvendo pesquisadora e a professora regente.

O estudo ocorreu em três etapas: I) diagnóstico da realidade; II) desenvolvimento e implementação da formação; III) avaliação do programa de formação.

A primeira etapa atingiu o primeiro objetivo estabelecido que foi identificar o uso da linguagem da dança e estratégias utilizadas na rotina da professora que tem alunos com deficiência e analisar as potencialidades, fragilidades e necessidades dessa professora no desenvolvimento da unidade temática dança.

Verificou-se que embora a dança estivesse presente nas aulas e como unidade temática do componente curricular Arte, por falta de formação específica da professora na área, não possuía conhecimentos específicos sobre essa linguagem. Desse modo a dança aparecia nesse contexto como práticas reprodutivas de coreografias prontas em momentos de ludicidade e festividades na escola ou como recurso para ensino de outros componentes curriculares.

A partir dessa etapa foi possível organizar como seriam desenvolvidas as próximas.

Para a etapa dois, os objetivos foram: planejar de forma colaborativa a formação em serviço em conhecimentos em dança a ser realizado durante as aulas de Arte em contexto de sala de aula comum com aluno com deficiência e implementar tal formação por meio de atuação colaborativa com a professora regente, realizar e analisar intervenções diretas em sala de aula.

Para tanto, foram realizados encontros de planejamento durante todos o período de formação, em que além da seleção e organização dos conteúdos e elaboração dos planos de aula também eram realizadas reflexões constantes sobre as práticas propostas e realizadas.

A implementação dessas propostas se deu por meio de atuação colaborativa e foi possível verificar a transformação da prática no decorrer dos encontros em diversos aspectos: forma de condução das aulas, conhecimentos abordados, estratégias diversificadas para explorar os conteúdos, forma de envolvimento e interação com a turma, participação ativa e colaborativa de P1, E1 e pesquisadora.

Na terceira etapa, foi realizada a avaliação do processo ocorrido durante a formação em serviço por meio de autoavaliação de P1 e de questões respondidas pela coordenadora da escola e da professora da SRM.

Nesse momento constatou-se pelo relato das professoras que a formação em serviço trouxe contribuições significativas para o contexto, como: a importância da formação da professora para o olhar para a sala como um todo, e, que a aluna com deficiência se beneficia por conta de estratégias e práticas condizentes com essa realidade da sala de aula em que ela atua e inclui todos os alunos.

Esses encontros oportunizaram momentos ricos de reflexão sobre a prática, pois P1 e pesquisadora ali debatiam as práticas realizadas e pensavam juntas em sua implementação e melhorias.

Evidenciou-se com as reflexões que a dança no contexto escolar não pode pautar-se em reprodução de movimentos, mas é preciso que seja uma prática consciente e criativa e que está para além do fazer. Nesse intuito, o professor é o principal mediador que irá contribuir para a formação de um aluno mais crítico e autônomo.

Por fim, o professor sem formação específica na área necessita de formação em serviço que possa capacitá-lo a compreender a linguagem da dança em seus conteúdos específicos que a tornam além de linguagem corporal também linguagem artística com grande potencial no contexto escolar. Cujo propósito não é a formação de artistas, mas sim de sujeitos pensantes, criativos e críticos.

A tese assim se consolida apresentando em suas investigações evidências e constatações que o desenvolvimento de um programa de formação em serviço, em forma de atuação colaborativa com perspectiva inclusiva, voltado para o ensino de dança na escola apresenta grandes contribuições para que a professora implemente e transforme sua prática pedagógica.

Ressalta-se que se obteve êxito na realização das práticas pedagógicas de modo que propiciou a inclusão, participação ativa e engajamento de todos os alunos da turma, o que ocorreu principalmente pela cumplicidade nas ações colaborativas entre professora regente e pesquisadora.

A realização desse estudo pode favorecer ações nas escolas do município, no sentido de oferecer formação em Arte para o professor que atua na rede básica de ensino e, preferencialmente formações que envolvam a teoria e a prática e tratem da realidade local e das necessidades que permeiam o interior da escola.

Ainda, na falta de professores especialistas, a Secretaria de Educação do município poderia definir coordenadores de área com formação específica, um para cada linguagem artística: Dança, Teatro, Artes Visuais e Música para atuar nas escolas junto aos professores oferecendo assessoria, seja ofertando oficinas, desenvolvendo projeto e/ou propostas de imersão para professores e alunos. Assim os professores teriam formação continuada em serviço e poderiam sentir-se mais seguros no desenvolvimento de suas práticas.

Reconhece-se as limitações deste estudo, que embora realizado em aprofundamento, trata-se do contexto de uma única escola investigada e com uma única turma. Explicita-se que se porventura, A1 tivesse uma outra deficiência, os resultados certamente seriam diferentes. Do mesmo modo pode-se ressaltar caso P1 e E1 não tivessem contribuído e participado ativamente do processo formativo, os resultados também seriam outros. O que certamente contribui para que a temática seja desenvolvida em pesquisas futuras, com outros sujeitos e outros contextos incluindo projetos colaborativos voltados para a formação crítica

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALENCAR, J. C. N. de. **Toca que o cérebro também dança: efeito da ritmicidade de tons auditivos sobre parâmetros comportamentais e eletrofisiológicos da execução de uma tarefa de soma aritmética**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de pós-graduação em Psicobiologia. Natal, 2017.

ALVES, S. I. V. S. **A dança no currículo da disciplina de educação física: um estudo de caso**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto. Portugal: Lisboa, 2012.

AMOEDO BARRAL, J. H. **Dança inclusiva em contexto artístico: análise de duas companhias / Cruz Quebrada: FMH, 2002**. Dissertação apresentada Faculdade de Motricidade Humana. Portugal: Lisboa.

ANDRADE, C. D. de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964. p. 366.

ANDRADE, C. R. de.; GODOY, K. M. A. de. A formação do professor para a dança: reflexões sobre um curso de formação continuada. **Art Research Journal**. v. 4, n.1, p. 114-140. jan.-jun. 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2004. (Série Prática Pedagógica).

ASSMANN, H. **Curiosidade e Prazer de Aprender: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2004.

BARBOSA, A. M. **História da arte-educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, A. M.. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estud. av.**, São Paulo, v. 3, n. 7, p.170-182, 1989. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 out. 2020.

BARRETO, D. **Dança! ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaio de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 18 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei n. 5692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 13 de out. 2020.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 13 de out. 2020.

\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente: **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm). Acesso em 13 de out. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm). Acesso em 13 de out. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 13 de out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm). Acesso em 13 de out. de 2020

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 13. out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 08 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em 13 de out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em 13 de out. 2020;

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 13 de out. 2020.

CAPRI, F. S.; PROSCÊNCIO, P. A.; SBORQUIA, S. P. Possibilidades do trabalho pedagógico com a dança no currículo da Educação Física escolar. In: FINCK, S. C. M.(Org.) **Educação Física escolar: saberes, práticas pedagógicas e formação**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

CAZÉ, A. F. J. O. **Dança Salvador**: mapeando o ensino da dança na rede municipal de ensino de Salvador. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Dança) — Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLI, J. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, **Denver**, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.

DE CAMILLIS, L. S. **Criação e docência em arte**. Araraquara: JM Editora, 2002.

**DECLARAÇÃO Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf). Acesso em: 13 de out. 2020.

**DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 13 de out. 2020.

DESGAGNÉ, S. L'ê concept de recherche collaborative. l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiers enseignants. Traduzido por: FERREIRA, A. L.; SOUSA, M. V. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FAGUNDES, A. J. da F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: EDICON, 1982. (Coleção observação de comportamento).

FERNANDES, F. Ciranda: história e origens. **Multirio**, julho, 2021. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/17261-ciranda-hist%C3%B3ria-e-origens>. Acesso em 01 nov. 2021.

FERREIRA, J. S.; SANTOS, J. H. dos; COSTA, B. de O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. v. 37, n. 3, jul-set, 2015. p. 289-298. Disponível em: [www.sciencedirect.com/science?article/pii/S0101328915000566/via%3Dihub](http://www.sciencedirect.com/science?article/pii/S0101328915000566/via%3Dihub). Acesso em 31 de out. 2021.

FERREIRA, M.S.; IBIAPINA. I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO. S. S. (Org). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.119-140.

FERREIRA, S. Ap. **Dança na escola**: um estudo sobre a formação do pedagogo para trabalhar a dança na educação infantil. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências, Bauru, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/user/OneDrive/Doutorado/UNESP%20Mar%C3%ADlia/Projeto%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o/Vers%C3%B5es%20 finais/ferreira\\_sa\\_tcc\\_bauru.pdf](file:///C:/Users/user/OneDrive/Doutorado/UNESP%20Mar%C3%ADlia/Projeto%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o/Vers%C3%B5es%20 finais/ferreira_sa_tcc_bauru.pdf). Acesso em 26 de set. 2021.

FERREIRA, T.; FALKEMBACH, M. F. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FIGUEIREDO, V. M. de. Neurociência da Dança. In: **Neurociências em Debate**. 2012. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/arquivos/317>. Acesso em 12 ago. de 2021.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Rev. Estudos Avançados**, v. 15, n. 42. São Paulo: USP, (2001a), p. 259-268.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. Cortez, São Paulo, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, R. **Componente Curricular Dança**: uma proposta para o Ensino Fundamental. Teresina: Edição do Autor, 2020.

FROELICH, D. C.; MEURER, A. C. Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em Foco. **Rev. Educação Pública**, v. 21, n. 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco>. Acesso em: 15 de ago. de 2021.

GALVÃO, P. T.; CAMARGO, D. A dança na prática pedagógica com crianças: olhares e reflexões de uma professora em formação. **Rev. Inter. Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 302-323, jan-abr, 2020.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 nov. 2015.

GUERREIRO, et.al. Reflexões Sobre os Saberes Docentes e as relações com a Formação Docente inicial e Continuada. In: ANAIS IV JORNADA DE DIDÁTICA. III SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD. UEL: Londrina, 2017. p. 895- 904.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. **Ensaio pedagógico**- construindo escolas inclusivas: Brasília: MEC, SEESP, 2005.

HENRIQUES, C. **De pescador a milionário**: conheça a história do compositor de 'Tic Tic Tac'. Disponível em:

<http://g1.globo.com/am/amazonas/musica/noticia/2016/06/de-pescador-milionario-conheca-historia-do-compositor-de-tic-tic-tac.html>. Acesso em 12. set. 2021.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.) **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes, Universidade Federal do Piauí, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010,

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LARA, M. L. **Danças da cultura popular brasileira**: dimensões pedagógicas. Maringá, PR: EDUEM, 2008. Coleção Fundamentum, 38.

LEANDRO, C. R.; MONTEIRO, E.; MELO, F.A dança criativa na escola: dançar com a matemática? **Rev. Portuguesa de Educação Artística**. 2014.

LEITE, C. B. **Perfis colaborativos em grupos para o desenvolvimento profissional de professores**. Monografia apresentada ao PPGE – Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Campus Sorocaba, 2021.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER MW. Gaskell G. (editores). Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis (RJ):Vozes; 2008. p.137-55.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v. 26-27, 1990/1991, p. 149-158.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MANZINI, E. J. **Análise de Entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola.** Motriz.v.3, n.1, jun.1997. Disponível em: [www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf). Acesso em: 13 de out. 2020.

MARQUES, I.; BRAZIL, F. **Arte em questões.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, M. C. (org.). **Mediação: provocações estéticas.** São Paulo, v. 1, outubro 2005.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.** Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Mato Grosso, 2018.

MATSUTACKE, R. A. T. **Meu corpo, teu corpo e este outro: visitando os processos criativos do Projeto PÉS.** 2014. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília: Brasília, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEDINA, J. P. **O Brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo.** 7. ed. Campinas: Papyrus, 1987.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unido esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EduFSCar, 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Coleção Tópicos).

MICHELETTO, F.S.M. **Ensino de Arte para alunos com deficiência: relato dos professores.** 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MOTTA, E. L. O. **Dança e tecnologias: entre ensino e prática docente.** Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional - Uninter. Curitiba, 2017.

MOURA, M.; ALVES, M. J. O lugar da dança no sistema educativo português. **Rev. Portuguesa de Educação Artística**, 2016.

NASCIMENTO, M. E. F. do. **A pedagogia do sorriso na ordem do discurso na inclusão da Revista Sentidos: poder e subjetivação na genealogia do corpo com deficiência.** 2013. Tese de doutorado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

NOGUEIRA, O. **Pesquisa social: introdução às suas técnicas.** Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1977.

OLIVEIRA, I. M. de. Imaginação, Processo Criativo, Educação Especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). **Educação especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

PAULINO, B. R. **Movimento, arte e expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) - Universidade de Brasília: Brasília, 2017.

PAULINO, B. R.; BAREICHA, P. S. de A. Movimento e expressividade - Dança educativa para alunos com deficiência intelectual. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v.8, n.16: nov. 2018. Disponível em <https://eba.ufmg.br/revistapos>. Acesso em: 13 de jul de 2020.

PEREIRA, M. L. **A formação acadêmica do professor de Educação Física: em questão o conteúdo da Dança**. 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

PINHO, A. S. T. de; SOUZA, E. C. de. O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 663-678, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WLwx6XYnJX8YZybHSWKhvDk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 de ago. de 2021.

PIRES, M. T.; DE BOM, F. C. Conteúdo de dança na educação física escolar nas séries finais do ensino fundamental do município de Içara, SC. **EFDesportes.com, Rev.Digital**. Buenos Aires, Año 20, n. 207, agosto de 2015 Disponível em: <http://www.efdesportes.com>. Acesso em 9 de ago. 2021.

PROSCÊNCIO, P. A.; DELIBERATO, D. **Interface da Dança e Educação Especial**. Anais do Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, Marília, v.2, 2019 2019

PROSCÊNCIO, P.; SOUZA, A. **Dança na educação infantil: um convite ao educador**. Anais da X Semana da Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2008.

PROSCENCIO, P. A. **Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente**. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010.

RENGEL, L. P. et al. **Elementos do Movimento na Dança**. Salvador: UFBA, 2017.

RENGEL, L. P. A dança e o corpo no ensino. In: VENTRELLA, Roseli (Org.). **O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo I**. São Paulo: FDE, 2006. p. 52-72.

\_\_\_\_\_. **Dicionário Laban**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

RENGEL, L.; MOMMENSOHN, M. O Corpo e o Conhecimento: dança educativa. **Centro de Referência em Educação Mário Covas**. São Paulo, n. 10, São Paulo: FDE, 1992. Série Idéias. Disponível em:

<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_10\\_p099-109\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p099-109_c.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2020. Portal do Governo do Estado de São Paulo.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cad. CEDES**, Campinas, v.30, n.80, abr. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622010000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 20 out. 2012

REILY, L. Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 245-266, Aug. 2008. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622008000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000200007&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000200007>.

ROCHA, D.; RODRIGUES, G. M. A Dança na Escola. **Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 6, n. 3, 2007.

ROSSI, P. **Programação de ensino em dança educativa voltada a crianças com deficiência física**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2014.

ROSSI, P; VAN MUNSTER, M. de A. Dança e deficiência: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 181-205, out/dez de 2013.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 13-59. (Questões da Nossa Época. v. 42).

SARAIVA, M. do C. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, maio 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P.; **A dança no contexto da educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

SBORQUIA, S. P. **A Dança no contexto da Educação Física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional**. 2002. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas.

SENE, M. R. **Aulas de Arte: Reflexões sobre Currículo, Docência, Criatividade e a Escola Inclusiva**. 2016. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara).

SÉRGIO, M. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Rev. Qualitas** revista eletrônica. v.17, n. 1, ano 2015.

SILVA, J. A. T.; MENEZES, V. M. S. Reflexões acerca da inclusão escolar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): avanços e retrocessos. *Rev. Educação Pública*, v.20, n. 41, 27 out. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/reflexoes-acerca-da-inclusao-escolar-na-base-nacional-comum-curricular-bncc-avancos-e-retrocessos>.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. da. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: concepção de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan/abr. 2006.

SOARES, M. P. do S. B. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Rev. Educação & Formação**. 13 Jan 2020. Disponível em: [https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271/1995#content/citation\\_reference\\_23](https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271/1995#content/citation_reference_23). Acesso em: 23 de ago. 2021.

SOUZA, M. A. da C. **Impressões corporais e textuais: pesquisa em dança**. São Paulo: All Print, 2013. 2013.

SOUZA, N. C. P. de; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, (São Paulo) 2014 Jul-Set; 28(3).

SOUZA, N, C. P. de; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Rev. Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.496-505, abr./jun. 2010.

STRAZZACAPPA, M. Dança na Educação discutindo Questões Básicas e Polêmicas. **Pensar a Prática** 6: 73-85, Jul./Jun. 2002-2003.

TANI, G. Aspectos básicos do Esporte e a Educação Motora. In: Congresso Latino-Americano de Educação Motora, 1.,1998, Foz do Iguaçu, Anais. Campinas: UNICAMP:FEF DEM, 1998.

TINTI, M. C. **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica**. (Tese) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente : [s.n], 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, 1994. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>..Acesso em: 13 de outubro de 2020.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. Tese de doutorado. São Carlos: UFScar, 2014.216 f.

WOLF, M. (1978/1976). **Social validity**: The case for subjective measurement or How applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203 – 214

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Estamos realizando uma pesquisa no município de Sinop - MT e gostaríamos que você participasse. Trata-se de uma pesquisa cujo título é: “**Linguagem da dança: recurso para a formação do professor nas ações com alunos com deficiência**”. O estudo tem como **objetivo geral**, aplicar junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que tenham alunos com deficiência, um programa de intervenção que utilize os conteúdos da dança e avaliar a proposta do programa por meio das ações dos professores. E, especificamente, identificar o uso da linguagem da dança na rotina dos professores que tem alunos com deficiência; identificar potencialidades, dificuldades e necessidades do grupo de professores participantes; avaliar e sistematizar as ações desenvolvidas.

Sua participação inclui em conceder permissão para que as aulas sejam acompanhadas pela pesquisadora e a mesma tenha acesso ao planejamento das aulas, na sequência responder a um roteiro de perguntas por meio de uma entrevista realizada individualmente, e em um terceiro momento participar de um grupo de estudos em que será discutida e organizada a ação prática que implica no desenvolvimento de conteúdos de dança para todos os alunos da turma e, por fim, a realização de uma intervenção junto à pesquisadora realizada com sua turma. Será garantido os devidos **esclarecimentos** em todo processo da pesquisa (antes, durante e após).

Sua identidade será preservada, ou seja, tratada de forma **anônima e confidencial** sem possibilidade alguma de promover constrangimentos. Os resultados dos dados coletados serão divulgados para fins científicos como eventos e/ou revistas científicas sem a identificação do sujeito, ou seja, preservando a identidade conforme os padrões profissionais de sigilo e ética.

**Não haverá riscos** aos participantes, sendo importante deixar claro que você tem **total direito** de se **recusar a participar** em qualquer momento do processo **sem prejuízo para esta instituição ou para seu trabalho, tampouco qualquer tipo de penalidade ou represálias de qualquer natureza.**

Cada participante terá posse de uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) em que terá o contato (celular e e-mail) da pesquisadora responsável para que seja possível você tirar as dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Desde já agradeço.

Patrícia Alzira Proscêncio

Cel: (66) 9914-9443 ou (43)  
98819-9443

e-mail: pproscencio@gmail.com

Eu, \_\_\_\_\_  
portador do RG \_\_\_\_\_ declaro que fui devidamente esclarecido  
em relação ao projeto de pesquisa "**Linguagem da dança: recurso para a formação  
do professor nas ações com alunos com deficiência**" e concordo em participar.

Sinop, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Patrícia Alzira Proscêncio - Responsável pela pesquisa  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Educação  
Especial

\_\_\_\_\_  
Profª Dra. Débora Deliberato  
Orientadora responsável pela pesquisa

## APÊNDICE B – Termo de Assentimento (no caso do menor)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Linguagem da dança: recurso para a formação do professor nas ações com alunos com deficiência”**.

Neste estudo pretendemos aplicar junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que tenham alunos com deficiência, um programa de intervenção que utilize os conteúdos da dança e avaliar a proposta do programa por meio das ações dos professores. E, especificamente, identificar o uso da linguagem da dança na rotina dos professores que tem alunos com deficiência; identificar potencialidades, dificuldades e necessidades do grupo de professores participantes; avaliar e sistematizar as ações desenvolvidas.

A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da pesquisa. As aulas serão gravadas para posteriormente serem analisadas.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Não haverá uso e ou divulgação de imagem e, caso haja divulgação, serão tomadas providências para evitar a identificação do participante, resguardando assim o sigilo e anonimato do participante.

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

**Não haverá riscos** aos participantes.

Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação a cobrar para o número da pesquisadora (66 99149443 ou 43 988199443- Patrícia). Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Nome completo do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) aluno: \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Sinop, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

## **C - Roteiro de entrevista semiestruturado com a professora participante**

**Duração da entrevista:** \_\_\_\_\_

Olá! Tudo bem? Conforme já conversamos anteriormente, estou desenvolvendo a minha pesquisa de doutorado, intitulada: “**Linguagem da dança:** recurso para a formação do professor nas ações com alunos com deficiência”.

O objetivo do meu estudo é aplicar junto aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tenham alunos com deficiência, um programa de intervenção que utilize os conteúdos da dança e avaliar a proposta do programa por meio das ações dos professores. E, especificamente, identificar o uso da linguagem da dança na rotina dos professores que tem alunos com deficiência; identificar potencialidades, dificuldades e necessidades do grupo de professores participantes; avaliar e sistematizar as ações desenvolvidas.

Relembrando que a sua participação na pesquisa é opcional.

Agradeço imensamente sua disponibilidade.

Podemos começar?

### **Bloco temático 1 – Arte e dança na escola**

1) Você trabalha a dança na sua rotina de atividades?

Poderia me contar como faz isso?

Geralmente esses conteúdos são trabalhados em um bimestre... Toda semana? Com que frequência?

2) Nesse espaço destinado à dança, é possível trabalhar questões teóricas junto com a prática?

Se sim, em que momento você faz isso?

Pode me contar mais ou menos como faz?

3) Em que situação as crianças têm oportunidade de apreciar a dança? Por meio de vídeos? Poderia mencionar algum vídeo que já tenha apresentado? Apresentações de grupos visitando a escola?

Já levou os alunos para assistir um espetáculo de dança?

4) Nos eventos comemorativos da escola há apresentações de dança?

Como esse evento é organizado? São realizados pelos próprios alunos ou por convidados?

5) Além desses eventos, é comum ocorrer outros momentos de apresentações de dança na escola? Com qual finalidade?

6) Na sua opinião, a dança traz contribuições para outras disciplinas?

Se sim, quais?

## **Bloco temático 2 – Dança e Educação Especial**

7) Em sua turma, existem alunos do público-alvo da Educação Especial?

Já havia trabalhado com esse público antes?

8) Há necessidade de alguma adaptação nas aulas de dança para esse aluno?

A prática de coreografia precisa ser adaptada?

Essa coreografia que você está trabalhando você criou como?

9) A organização dessa prática é realizada por você ou tem a participação de uma outra pessoa?

10) Como o seu aluno com deficiência participa das aulas de dança? Você poderia me dar um exemplo?

11) Você sente alguma dificuldade no seu trabalho em relação à sua turma quando desenvolve os conteúdos de dança?

E o conteúdo de arte o que tem trabalhado com eles, não com o objetivo de ensinar outro conteúdo?

12) E em relação ao seu aluno do público-alvo da Educação Especial?

### **Dados do entrevistado:**

Nome:

Data de nascimento:

Formação:

Em sua formação inicial ou formação continuada, teve a oportunidade de obter conhecimentos sobre a arte? E sobre a dança?

Por meio de:

( ) curso de curta duração

( ) curso de pós-graduação. Qual?

( ) outros. Qual ? \_\_\_\_\_

Tempo de atuação em sala de aula:

Agradeço imensamente sua participação. Muito obrigada por hoje!

## **APÊNDICE D – TEXTO 1 discutido com a professora durante a formação**

**UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO MESQUITA FILHO**  
Campus de Marília - Programa de Pós-Graduação em Educação

Professora! Esse é um momento de partilha e construção de saberes! Fico feliz em estabelecer essa parceria com você!

A seguir segue um texto sobre a Arte e a dança como uma linguagem artística e sua inserção na escola, para que possamos compartilhar nossas ideias. Esse texto apresenta trechos de estudos realizados pela pesquisadora em estudos anteriores conforme constam nas referências. Boa leitura!

### **Texto para fins didáticos:**

“O corpo em movimento, [...] assume papel fundamental hoje em dia, e a dança, enquanto forma de conhecimento, torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes em sociedade”.  
Marques (1997, p. 23)

A arte é uma área de conhecimento criada pelo homem como forma de comunicação com o mundo e expressão de seus sentimentos. Também utilizada para divulgação de ideias, construção e transformação da matéria pela natureza e pela cultura. Através da arte, o homem registra fatos e acontecimentos importantes de sua época, preserva sua cultura, bem como expressa sua visão de mundo com o objetivo de atingir, através dos sentidos, o receptor que aprecia a sua obra.

As linguagens artísticas admitem uma pluralidade de sentidos, de modo que não há uma maneira específica de concebê-las ou de interpretá-las, como não existe uma maneira definida para senti-la.

Desse modo, a arte tem grande importância na formação do ser humano, educa, comunica, potencializa a criatividade, expressa o desenvolvimento do ser.

Dentre as linguagens serem desenvolvidas na escola está a dança, ao lado do teatro, da música e das artes visuais.

A seguir extraímos um trecho do capítulo: “CORPOREIDADE, MOVIMENTO E DANÇA NA ESCOLA”, escrito pela pesquisadora e que integra o livro “Oficinas Pedagógicas: reflexões e práticas sobre o ensino e aprendizagem na infância”.

### **O ensino de dança na escola**

A dança é a arte do movimento corporal, uma manifestação instintiva do ser humano. Pois é bastante comum, por exemplo, observar que muitos bebês, ao ouvir uma música, começam, naturalmente, a se balançar, seguindo o ritmo musical.

Na escola, ela é também uma das áreas de conhecimento e está presente nos currículos das disciplinas de Arte e Educação Física.

Historicamente, a dança está presente na vida do homem desde período paleolítico superior, de acordo com os registros das figuras encontradas nas cavernas.

E foram (são) muitos os motivos que levam(ram) o homem a dançar como caça, colheita, alegria, tristeza, rituais, casamentos, para os deuses, por prazer, por diversão, nas guerras, nas vitórias, por estética, em busca da saúde ou por interesses profissionais.

Na Idade Média, devido à proibição das manifestações por meio do corpo, a dança também foi proibida, eram permitidas apenas aquelas ligadas à religião e que não envolvessem contato físico.

Durante o Renascimento, ela esteve presente nos jantares dançantes da corte e de lá foi para os teatros, tornando-se espetáculo. Surgiu, então, a figura do professor de dança e o ballet clássico quando a Arte se desligou da Igreja e tornou-se símbolo de poder nas cortes italiana e francesa.

Mais tarde, a dança moderna, que teve como alguns de seus representantes Isadora Duncan e Rudolf Laban, trouxe à baila a negação da dança clássica, colocando em evidência o livre fluxo do movimento e procurando situar o homem no seu contexto histórico.

E, por fim, a dança contemporânea, que pode ser definida como a desconstrução do movimento, enfatiza a pesquisa por meio de experimentações de movimento corporal e é a combinação de diversas linguagens (teatro, dança clássica, hip hop, circo, entre outras), dependendo das características dos seus coreógrafos e intérpretes.

A inserção da dança no contexto escolar é recente e ainda ocorre de maneira tímida. Nos aspectos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96, art. 26, parágrafo 2º) inicialmente apresentava que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

Esse artigo foi revisto porque, como pode ser percebido, o texto dava margem a diversas interpretações por não mencionar quais seriam as linguagens artísticas a serem desenvolvidas.

De acordo com a definição apresentada posteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, subtende-se que deveriam ser ofertados os conteúdos de Artes visuais, Dança, Teatro e Música. Por não trazer nenhuma menção a essas linguagens, foi elaborado e encaminhado à Câmara dos Deputados, em 2010, o Projeto de Lei 7032, que solicitava alterações no texto. Esse projeto foi aprovado em caráter conclusivo em 05 de agosto de 2015. Como consequência, o texto da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96 foi alterado, ou seja, “altera os §§ 2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas”. (BRASIL, 2010)

No ano de 2016, foi aprovada a Lei 13.278/2016, que alterou novamente o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar a seguinte redação: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016).

Acrescenta-se ainda a determinação de que os sistemas de ensino teriam o prazo de cinco anos para implantar as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL, 1997) foi o primeiro documento a incluir a dança no rol de disciplinas, ela aparece no PCN de Arte e na Educação Física. Os principais objetivos da dança na escola são:

construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade (BRASIL, 1997, p. 74).

Depreende-se, portanto, que a proposta de ensino de dança não deve ficar restrita à prática, mas deve associar pesquisa, apreciação e construção de conhecimento teórico sobre a mesma. Mais que aprender passos específicos e coreografias, é importante também vivenciar os mais diversos movimentos, oportunizando ao aluno a experimentação e a descoberta de novas maneiras de se movimentar.

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é o documento que vai nortear todo o trabalho docente e que institui e orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica, e, também, assegura a presença da dança nos currículos.

A BNCC e a forma como os conteúdos de dança estão presentes nela será o assunto da nossa próxima conversa! Espero que tenha apreciado a leitura!

## REFERÊNCIAS

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz**. v. 3, n. 1, jun. 1997. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2007.

PROSCÊNCIO, Patrícia A. Corporeidade, Movimento e Dança na Escola. In: BARBOSA, Andréa Haddad; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. (Orgs). **Oficinas pedagógicas: reflexões e práticas sobre o ensino e aprendizagem na infância**. Londrina: UEL, 2019.

## **APÊNDICE E – TEXTO 2 discutido com a professora durante a formação**

### **UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO MESQUITA FILHO** Campus de Marília - Programa de Pós-Graduação em Educação

Professora, nesse segundo texto vamos conversar sobre a BNCC, refletindo sobre o que ela apresenta em relação à Educação Especial e sobre os conteúdos de dança e os objetivos do seu ensino na escola em nível de primeiro ano.

#### **Texto para fins didáticos:**

Patrícia Alzira Proscêncio

A BNCC, não se estende muito em relação à Educação Especial, mas, traz expressa determinações em relação à igualdade, diversidade e equidade.

O documento explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver tendo na igualdade educacional suas singularidades consideradas e atendidas para oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica.

Com o intuito de superar as desigualdades, além de igualdade é preciso considerar que as necessidades dos estudantes são diferentes, desse modo, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com foco na equidade. A partir dessa perspectiva, é possível estabelecer o compromisso de reversão da situação de exclusão histórica que marginaliza grupos como: povos indígenas e populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes. E, ainda,

Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BNCC, 2018, p.16).

Além das políticas públicas educacionais, de todos os documentos que regem a educação, pensar a figura do profissional da educação que atua diretamente na escola é de extrema relevância.

Sendo assim, o professor que irá atender as crianças público-alvo da Educação Especial deverá ser qualificado e ter conhecimento em relação às especificidades de cada uma delas para que possam fazer adequações pedagógicas, adaptações

curriculares (no que corresponde ao que o professor irá ensinar) e adaptações instrucionais (no que corresponde ao como o professor irá ensinar). Para assim planejar suas aulas de acordo com cada aluno contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia para viver em sociedade e que seja de incentivo, amor e respeito por suas dificuldades e anseios.

Sobre o conteúdo de dança, a BNCC, traz orientações ao que corresponde às disciplinas de Arte e de Educação Física. Nesse momento, vamos nos ater às orientações na disciplina de Arte porque esta deve ser ministrada pelo professor regente na rede municipal da cidade pesquisada, visto que, não há professor especialista para essa disciplina.

Em seguida apresentaremos recortes da BNCC: no Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico.

As dimensões (BNCC, 2018, p. 192) são:

- **Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

- **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de

relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

- **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

- **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

- **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

- **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

Mais especificamente sobre a Dança, a BNCC reforça que ela se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas. (BNCC, 2018, p. 193).

Desse modo, o documento apresenta a dança como uma das unidades temáticas que compõe a disciplina de Arte, e que tem os seguintes objetos de conhecimento e as habilidades:

- **Contextos e práticas:**

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

- **Elementos da linguagem:**

(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

- **Processos de criação:**

(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Nos próximos encontros iremos discutir os recortes dos vídeos e iniciar um planejamento voltado para a atuação prática colaborativa para sua turma de acordo com as orientações da BNCC.

## **APÊNDICE F – Roteiro de validade social para coordenadora e professora da sala de recursos multifuncional**

Sinop, 12 de agosto de 2021.

Prezada coordenadora/professora

Eu, Patrícia Alzira Proscêncio, sob orientação da professora doutora Débora Deliberato, realizamos um estudo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências, *campus* de Marília, denominada **Linguagem da dança**: recurso para a formação do professor nas ações com alunos com deficiência.

Esta pesquisa tem como objetivo colaborar na formação do professor em relação à importância da disciplina de Arte na rotina pedagógica de alunos com deficiência. Durante as atividades realizadas com um professor da sua escola foi realizado um programa de ações. Finalizamos todas as etapas. Neste momento, gostaríamos de solicitar sua participação para nos informar a sua percepção de nossas atividades na escola. Sua informação poderá auxiliar na manutenção e/ou modificação de nossas ações para futuros programas que sejam inseridos nas escolas com o mesmo objetivo.

Estamos realizando a terceira etapa que se propõe a avaliar o processo de formação em serviço realizado, com o intuito de verificar a evolução do trabalho entre os primeiros e os últimos encontros por meio de comparação e identificação da pedagógica e forma de desenvolvimento dos conhecimentos em dança.

Para tanto solicitamos sua colaboração.

Nossos sinceros e cordiais agradecimentos

Patrícia A. Proscêncio e Débora Deliberato

Considerando que a prezada professora esteve acompanhando de forma indireta o processo de desenvolvimento desse estudo em sua escola, solicito que analise as questões que seguem e assinale de acordo com seu julgamento.

1) Após o processo de formação realizado junto à professora regente houve mudança na prática pedagógica dessa professora referente à forma de **planejar** as atividades que envolvem o ensino de dança.

( ) concordo ( ) discordo ( ) concordo parcialmente

Você tem alguma observação ou informação a respeito desta questão:

---

---

---

2) Após o processo de formação realizado junto à professora regente houve mudança na prática pedagógica dessa professora referente à forma de **executar** as atividades que envolvem o ensino de dança.

( ) concordo ( ) discordo ( ) concordo parcialmente

Você tem alguma observação ou informação a respeito desta questão:

---

---

---

3) Após o processo de formação realizado junto à professora regente houve mudança na prática pedagógica dessa professora referente à forma de **elaborar, realizar e incluir a aluna com deficiência** nas atividades que envolvem o ensino de dança.

( ) concordo ( ) discordo ( ) concordo parcialmente

Você tem alguma observação ou informação à respeito desta questão:

---

---

---

Se desejar poderá realizar abaixo quaisquer observações que julgar necessário:

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE G - Planos de aula

### Plano de Aula 1

**Componente curricular:** Arte

**Unidade Temática:** Dança

**Objeto de conhecimento:** Elementos da linguagem; Processos de criação; Contextos e práticas.

**Habilidades:** (EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

**Recursos de ensino:** aparelho de som e caixa amplificadora, datashow.

**Avaliação:** formativa, por meio da participação ativa nas atividades, discutindo as regras, questionando e sugerindo novas possibilidades.

#### **INTRODUÇÃO: Contextualização em dança**

**a) Objetivos Específicos:** Verificar os conhecimentos prévios sobre dança e quais as modalidades conheciam; Apresentar as modalidades de dança de salão, balé clássico e dança contemporânea por meio da contextualização e apreciação.

#### **b) Procedimentos Metodológicos:**

##### **1) CONTEXTUALIZAÇÃO**

**Organização:** as crianças foram organizadas em círculo na sala, a professora colocou um datashow posicionado ao meio projetando imagens na parede da sala.

**Execução:** A pesquisadora iniciará comentando sobre o conceito de dança, investigando os conhecimentos prévios sobre o assunto.

Em seguida apresentará os vídeos que irão assistir com as modalidades de dança: de salão, balé clássico e dança contemporânea, complementará sua fala de acordo com as respostas e envolvimento das crianças.

Para a apreciação dos vídeos, antes de começar, a pesquisadora orientará para que se atentem aos movimentos que irão ver, os figurinos utilizados (explicar o que é figurino e adereços) e estilo/ritmos das músicas.

Na sequência deverá discutir os aspectos evidenciados pelas crianças e apresentar outros que elas não tenham percebido.

**Vídeos apresentados:** pequenos trechos de Lago dos Cisnes e Giselle – dança clássica; trecho de “Para acordar os homens e adormecer as crianças” – dança contemporânea Ballet de Londrina; trechos de danças de salão.

## **AQUECIMENTO: Ritmo, alongamento e percepção corporal**

**a) Objetivo Específico:** vivenciar propostas relacionadas ao desenvolvimento do ritmo; desenvolver noções de ritmo por meio da vivência e aprendizado de um vocabulário corporal.

### **b) Procedimentos Metodológicos:**

#### **1) ENCONTRANDO O RITMO**

**Organização:** a pesquisadora e professora devem se posicionar à frente da turma com todas as crianças sentadas em suas carteiras em formato circular. Pesquisadora e professora irão fazer uma sequência de movimentos que as crianças devem acompanhar.

**Execução:** As movimentações devem conter sequências de palmas para o alto, para os lados, variando os andamentos: mais rápidos e mais lentas, ora palmas mais aceleradas seguidas de palmas mais lentas.

Em seguida executar movimentos em pé ainda como imitação do gesto que pesquisadora e professora realizavam.

No segundo momento: a pesquisadora explicará sobre a atividade que eles vão realizar com a criação de movimentos a partir da orientação verbal da pesquisadora junto à professora. Utilizar músicas com ritmos diferentes.

Exemplo de instruções verbais:

- Façam um movimento como se fossem uma árvore!

Cada criança irá criar o seu movimento de acordo com que ele imagina que seria o movimento da sua árvore. Sempre de acordo com a música, quando for mais rápida, movimentos mais rápidos, quando for mais lenta, movimentos mais lentos.

Os alunos têm que se movimentar pela sala, observar para não bater no colega usando o espaço da melhor forma possível, ouvir a música e prestar atenção na orientação da professora.

E assim por diante com outras instruções verbais.

**Possibilidade de Variação:** Todas as crianças espalhadas pela sala, tentando caminhar de acordo com o ritmo da música.

- Caminhar como uma girafa!
- Movimentar-se como uma formiguinha!
- Agora como um elefante!
- Como seria a dança de um poste?
- E de um cachorrinho?
- Agora quero ver o movimento de um jacaré!
- E todo mundo virou gente.
- E quero ver todos dançando de acordo com a música, remexendo o corpo.

Podem ser exploradas as mais diversas instruções verbais para que as crianças usem sua imaginação e potencial criativo.

**Possibilidade de Variação:** Podem executar a movimentação andando somente para um lado, depois para o outro lado, em volta de si mesmo, caminhando com passos muito largos, arrastando pés/joelhos.

**Possibilidade de Variação:** Dançar em duplas, seguindo os comandos de voz para que realizem movimentos diferenciados: giros, trocas de mão, troca de pares.

## **2) ALONGAMENTO:**

**Organização:** Todas as crianças distribuídas em círculo onde pudessem ver umas às outras.

**Execução:** A pesquisadora explica o que é aquecimento, alongamento e qual a sua importância e também a postura adequada para realização das propostas.

A pesquisadora vai realizando os movimentos, explicando, orientando e as crianças vão acompanhando com exercícios para alongamento e percepção corporal.

Primeiro movimento de cabeça: para cima, baixo, lado e outro, circular para os dois lados.

Explicar o alongamento para o pescoço, mostrar, solicitar para que façam realizar correções.

Seguir com o alongamento para todas as partes do corpo.

**Possibilidade de Variação:** Sob orientação da professora realizar movimentos livres com partes isoladas do corpo: mãos, braços, cotovelos, ombros e demais.

## **DESENVOLVIMENTO: Trabalhando atividade rítmica**

**a) Objetivo Específico:** vivenciar propostas relacionadas ao desenvolvimento do ritmo; desenvolver noções de ritmo por meio da vivência e aprendizado de um vocabulário corporal.

### **b) Procedimentos Metodológicos:**

## **3) CONTAGEM MUSICAL**

**Organização:** sentados em círculo no chão.

**Execução:** A pesquisadora irá explicar o que é ritmo e o que é contagem musical e para que serve. Todos acompanharão a pesquisadora seguindo o ritmo e pesquisadora e professoras devem observar aqueles que estiverem fora do ritmo para ajudá-los.

Variando com mãos no chão, palmas, contagem de 1 a 8. Diversificando as músicas para que acompanhem: primeiro ouvir, depois acompanhar.

**Possibilidade de Variação:** todos os participantes em pé, em círculo de mãos dadas. O professor realizará a contagem verbal acompanhada com palmas (sem música) e os participantes acompanharão o ritmo (contagem musical) dando um passo para a direita em cada número. Em seguida realizar essa proposta com ritmos diferentes e, sempre, ao trocar o ritmo musical mudar a direção dos passos no círculo.

Sugestão de música: com a utilização de músicas com ritmos diferenciados. (CD Músicas daqui, ritmos de lá)

#### 4) EXERCITANDO O RITMO

**Organização:** Crianças em círculo em pé, atividade de imitação dos gestos e propostas de movimento da professora. Os participantes devem executar a sequência a seguir:

Batidas de pés e mãos criando uma sequência.

4 batidas de pé

1 palma

Repete 4 vezes

Acrescentar:

Duas batidas de pé

Um salto com os dois braços para o alto

Uma palma

Juntar as duas sequências. Repetindo algumas vezes para que as crianças memorizem.

Combinar que memorizem para refazer em outra aula e acrescentem mais movimentos.

**Possibilidade de variação:**

A professora deverá organizar as crianças em círculo, distribuir um número de 1 a 3 entre eles para formar três grupos.

Cada grupo será liderado por uma professora, pesquisadora ou estudante bolsista para orientar as crianças na construção de uma sequência coreográfica com os movimentos que já haviam experimentado.

Depois de organizados os grupos deverá marcar um tempo para finalizarem e então cada grupo apresentar sua sequência para os demais grupos assistirem.

**FINALIZAÇÃO:** Roda de conversa sobre as atividades realizadas durante essa aula.

**Observações:** pesquisadora, professora e estudante bolsista devem estar sempre atentas para verificar se alguma criança está apresentando dificuldades na execução de qualquer uma das práticas. Caso perceba, é importante dirigir-se até à criança e orientá-la verbalmente, se preciso demonstrar e em alguns casos tocar a criança e conduzir o seu movimento para que sinta como fazer. Procurar perceber quando é possível orientar apenas com no geral e quando é necessário dar suporte individual ao aluno.

- Todas as possibilidades de variações apresentadas devem ser experimentadas de acordo com a percepção da evolução da turma na execução, conforme perceba-se que estão dominando a primeira proposta pode-se dar continuidade. É claro, que não são propostas fixas, os professores têm total liberdade para criar outras proposições.

## Plano de Aula 2

**Componente curricular:** Arte

**Unidade Temática:** Dança

**Objeto de conhecimento:** Elementos da linguagem; Processos de criação; Contextos e práticas.

**Habilidades:** (EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

**Recursos de ensino:** aparelho de som e caixa amplificadora.

**Avaliação:** formativa, por meio da participação ativa nas atividades, discutindo as regras, questionando e sugerindo novas possibilidades.

**AQUECIMENTO: Laboratório de movimentos para desenvolvimento da percepção corporal e criação coreográfica.**

**a) Objetivo Específico:** experimentar movimentações corporais visando a compreensão de cada uma das partes do corpo compondo o todo.

**b) Procedimentos Metodológicos:**

**1) PERCEPÇÃO CORPORAL - Organização:** a turma deverá ser organizada em círculo ou semicírculo, com todos os participantes em pé. No caso de nossa aluna pesquisa poderá optar em permanecer no círculo em sua cadeira ou no solo apoiada sobre seus joelhos.

**Execução:** cada participante deverá explorar os movimentos estudando as diversas formas e possibilidades de mexer cada parte do corpo. Iniciando pela cabeça (para frente, para trás, de um lado e outro, movimentos circulares, entre outros), segue pelos ombros, cotovelos, punhos, mãos, braço no todo, tronco, quadril, joelhos, pés e perna no todo. Primeiro passando por cada parte separadamente e ao final tentando juntar tudo.

A pesquisadora e/ou professora regente irão mencionando as partes do corpo que devem ser exploradas em sua movimentação. Sempre sugerindo que pensem na execução do movimento com frases de direcionamento:

- Preste atenção em como você se mexe!
- Será que podemos mexer esse braço de outro jeito?
- Não copie o movimento do outro, pode até fazer o do outro também, mas qual é o seu movimento? Crie pra eu ver!
- Será que podemos fazer mais rápido? E bem devagar?

Sugestão de música: Xique-xique (Tom Zé e Zé Miguel Wisnik – CD Grupo Corpo: Parabelo)

**Possibilidade de variação:** realizar alongamento passando pelas partes do corpo: cabeça, braços, tronco, pernas e pés.

Sugestão de música: instrumental, com ritmo lento.

**2) DANÇA COM ARCOS/BAMBOLÊS - Organização:** um arco para cada dupla, espalhar-se pelo espaço da sala.

**Execução:** dança realizada em duplas com as mãos grudadas no bambolê; na sequência experimentar movimentações soltando uma das mãos; explorar possibilidades de passar dentro do arco; colocar o arco no chão e dançar em volta e realizando movimentos também dentro do arco.

Preferencialmente ser realizado por nossa aluna com o uso de joelheiras e no solo apoiada sobre os joelhos.

Pesquisadora e professora além de acompanhar a prática passando por entre as crianças, também devem fazer a proposta e até demonstrar algumas possibilidades de movimento para que os alunos se sintam motivados a experimentar.

Além disso sempre utilizar orientações verbais durante a execução:

- Experimentem soltar uma das mãos!
- Agora a outra!
- Conseguem fazer de outro jeito?
- Será que é possível girar?
- Ouçam a música! Acompanhem o ritmo!

Sugestão de música: utilizar músicas com ritmos diferenciados. (CD Palavra cantada)

### 3) ESPELHO

**Organização:** formar duplas posicionando-se um frente ao outro.

**Execução:** um de cada vez executa seu movimento e o outro acompanha. Pode ser combinado um tempo para cada um comandar as ações ou simplesmente deixar que o movimento aconteça somente com a comunicação pelo olhar, quando um para o outro continua. No caso de nossa aluna pesquisada, seu par deverá posicionar-se também apoiado sobre os joelhos para execução dessa atividade.

Orientações verbais:

- Observe bem o que o outro está fazendo!
- Lembra que você é o espelho.

**Possibilidade de variação:** realizado sem deslocamento e, em seguida, deslocar-se pela diagonal da sala.

Sugestão de música: Baião Velho – Tom Zé e Zé Miguel Zisnik (CD Parabelo)

### 4) TEMA RESPIRAÇÃO (INSPIRAR E EXPIRAR - LENTA E RÁPIDA) -

**Organização:** todos os participantes em pé espalhados pela sala.

**Execução:** cada participante deverá iniciar sua atividade atentando-se à sua respiração, enchendo e esvaziando os pulmões de ar, observando o movimento da sua caixa torácica. A partir daí, deve experimentar propostas de movimento abrangendo o corpo como um todo, pode-se alternar dinâmicas mais lentas e mais rápidas, diversificando seus movimentos de acordo com a respiração.

Pesquisadora e professora podem dar orientações ilustrativas ao longo da execução da atividade:

- Inspira para encher o balão. Puxa bem o ar! Enche bem o pulmão.
- Esvaziem murchando o balão. Soltem todo o ar! Vai ficando murchinho...murchinho.

Sugestão: sem música.

**DESENVOLVIMENTO: Trabalhando atividade rítmica**

**a) Objetivo Específico:** vivenciar propostas relacionadas ao desenvolvimento do ritmo; desenvolver noções de ritmo por meio da vivência e aprendizado de um vocabulário corporal.

**b) Procedimentos Metodológicos:**

**5) EXERCITANDO O RITMO – Organização:** em círculo, os participantes devem executar a sequência a seguir:

**Execução:**

- Três batidas de pé alternadas e uma palma - repete-se duas vezes com contagem até 8 tempos.
- Duas batidas de pé alternadas, um salto e uma palma – repete-se algumas vezes contagem até 4 tempos.
- Duas batidas de pés e um giro contando até 8 sendo 2 tempos para execução do giro.

Nessa proposta a pesquisadora apresenta essa sequência criada por ela para iniciar e estabelecer o ritmo a ser executado, assim que as crianças compreenderem propõem-se continuar a sequência, porém, agora com complementação pelas próprias crianças. São eles quem irão dar sugestões para as próximas combinações de movimentos.

**Possibilidade de variação:** Conforme as professoras percebam a evolução das crianças poderão acrescentar novos elementos, coordenar movimentações pelo espaço como: caminhar para o meio do círculo enquanto realiza a sequência, entre outras. Sempre respeitando a evolução da turma e deve ser uma prática retomada em várias aulas ao longo do período letivo, sempre com outras combinações de movimentos.

**Possibilidade de variação:** em seguida pode dividir a turma em grupos para que cada um, crie sua própria sequência rítmica, depois, podem inclusive, ensaiar e apresentar uns para os outros.

**Possibilidade de variação:** distribuir os participantes em duas colunas bem próximas e executar a sequência a seguir:

**Execução:** bater 3 palmas contando até 3 e no 4 virar de frente para o seu colega ao lado e bater as mãos (palma com palma), voltar para posição inicial, estalar os dedos 3 vezes e no 4 virar de frente para o seu colega ao lado e bater as mãos (palma com palma), voltar para a posição inicial, bater 3 vezes os pés no chão (direito, esquerdo, direito), virar de frente para o seu colega ao lado e bater as mãos (palma com palma).

**Possibilidade de variação:** repetir essa sequência primeiro bem lento, depois moderado e por fim bem rápido. Para desenvolver os três andamentos.

Sugestão: sem música.

## 6) DANÇA POPULAR DA CULTURA BRASILEIRA: CIRANDA

**a) Objetivo Específico:** vivenciar propostas relacionadas ao desenvolvimento do ritmo e a modalidade de dança da cultura popular brasileira.

### **b) Procedimentos Metodológicos:**

**Organização inicial:** participantes em círculo de mãos dadas.

**Execução:** girando o círculo em sentido anti-horário cruza-se o pé esquerdo à frente do direito, abre o direito para o lado, cruza-se o pé esquerdo atrás do direito, abre o direito para o lado. Ao cruzar os pés há uma leve flexão nos joelhos e torção de tronco.

Para essa proposta de atividade professora e pesquisadora ficarão atentas para realizar as adaptações necessárias no momento de execução pois será necessário verificar a amplitude de movimento de nossa aluna para o cruzar de pernas e abertura para o lado. Se for preciso, deverá ser reconstruída essa prática durante a própria aula ou para um segundo momento.

Sugestão de música: ciranda de Lia

**FINALIZAÇÃO:** Exercício de observação e criatividade.

**a) Objetivo Específico:** Desenvolver a criatividade e ampliar repertório de movimento; Observar e respeitar a movimentação do outro.

### **b) Procedimentos Metodológicos:**

**7) REPRESENTAÇÃO DO NOME COM O CORPO: Organização:** todos os participantes em círculo, de modo que todos se vejam.

**Execução:** uma criança de cada vez irá se apresentar (pode ir até o meio do círculo) falando seu nome e criando um movimento para representá-lo.

**Possibilidade de variação:** após o participante apresentar seu nome os demais devem imitar sua movimentação.

**Possibilidade de variação:** criar possibilidades de escrita do nome com determinada parte do corpo: com os pés, joelhos, cotovelo, ponta do nariz, entre outros. Motivem a pensar em possibilidades de realizar esse movimento sentados, com saltos, com giros, deslocando-se pelo espaço, etc.

Sugestão: sem música.

**Observações:** pesquisadora, professora e estudante bolsista devem estar sempre atentas para verificar se alguma criança está apresentando dificuldades na execução de qualquer uma das práticas. Caso perceba, é importante dirigir-se até à criança e orientá-la verbalmente, se preciso demonstrar e em alguns casos tocar a criança e conduzir o seu movimento para que sinta como fazer. Procurar perceber quando é possível orientar apenas com no geral e quando é necessário dar suporte individual ao aluno.

- Todas as possibilidades de variações apresentadas devem ser experimentadas de acordo com a percepção da evolução da turma na execução, conforme perceba-se que estão dominando a primeira proposta pode-se dar continuidade. É claro, que não são propostas fixas, os professores têm total liberdade para criar outras proposições.

### Plano de Aula 3

**Componente curricular:** Arte

**Unidade Temática:** Dança

**Objeto de conhecimento:** Elementos da linguagem; Processos de criação; Contextos e práticas.

**Habilidades:** (EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

**Recursos de ensino:** aparelho de som e caixa amplificadora.

**Avaliação:** formativa, por meio da participação ativa nas atividades, discutindo as regras, questionando e sugerindo novas possibilidades.

**AQUECIMENTO: Laboratório de movimentos para desenvolvimento da percepção corporal e criação coreográfica.**

**a) Objetivo Específico:** experimentar movimentações corporais visando a compreensão de cada uma das partes do corpo compondo o todo.

**b) Procedimentos Metodológicos:**

#### 1) DANÇA LIVRE EM DUPLAS E INDIVIDUAL:

**Organização:** Ao som da música: “O relógio”, realizar o aquecimento dançando juntos em duplas para iniciar depois devem seguir os comandos.

**Execução:** a professora irá orientá-los por comandos como:

- Pode soltar as mãos de quiserem!
- Saiam do lugar, mudem de lugar!
- Experimentem movimentos diferentes!
- Agora cada um dançando sozinho!
- Faça movimentos para o alto, para baixo, circular!

Entre outros comandos.

Sugestão de outras músicas para a atividade: utilizar músicas com ritmos diferenciados. (CD Palavra cantada)

## 2) MOVIMENTO REVERSO

**Organização:** participantes espalhados pela sala em círculo.

**Execução:** criar um movimento com 4 tempos a ser executado com o braço direito; repetir o mesmo movimento com o braço esquerdo; executá-lo com os dois braços;

**Possibilidade de Variação:** realizar o mesmo movimento ao inverso (de trás para frente).

**Possibilidade de Variação:** pensar na possibilidade de experimentar a realização do mesmo movimento com a perna direita, depois com a perna esquerda e com as duas.

**Possibilidade de Variação:** experimentar essa execução em ritmos diferenciados e com deslocamentos pelo espaço.

Sugestão de música: sem música.

## 3) MOVIMENTOS DE ABRIR E FECHAR – TEMAS DE MOVIMENTO

**Organização:** todos os participantes em círculos.

**Execução:** ao comando do professor irão criar movimentos com os seguintes temas:

- Abrir e fechar;
- Correr e sacudir;
- Saltar e derreter;
- Esticar, dobrar e torcer.

A professora perguntará às crianças: “que parte do corpo podemos dobrar, esticar e torcer”?

E em seguida, deverá orientá-los para que façam esses movimentos com: os braços, as pernas, o tronco, de diversas formas para diversas direções e níveis (alto, médio e baixo).

Proceder da mesma forma com os demais temas:

- “Com que partes do corpo podemos fazer os movimentos de abrir e fechar”? Com olhos, boca, pernas, braços, mãos, articulações e assim por diante...faz-se os movimentos.

- “Como podemos fazer movimentos de correr e sacudir”? Podemos correr em câmera lenta, no lugar, em círculos, bem rápido, em ziguezague, para frente, para trás. Correr, sacudindo. Sacudir o corpo todo ou em partes: mãos, pés, braços, cabeça, etc.

- “De que maneira podemos saltar e derreter”? Saltar com um pé só, com os dois pés, com pernas abertas, pernas dobradas, se deslocando, etc. E derreter: lentamente, bem rápido, até sentar-se, deitando-se de frente, de costas, de lado, etc.

Sugestão de música: instrumental, percussiva ou sem música.

#### **4) ESCREVER NOME COM PARTES DO CORPO**

**Organização:** todos os participantes em círculo, de modo que todos se vejam.

**Execução:** um de cada vez irá até o meio do círculo escolherá uma parte do corpo para escrever com ela: no chão, no ar, ou de outra forma de acordo com sua criatividade.

Pode-se criar possibilidades de escrita com: os pés, joelhos, cotovelo, ponta do nariz, entre outros. Motivem a pensar em possibilidades de realizar esse movimento sentados, com saltos, com giros, deslocando-se pelo espaço, etc.

Sugestão: sem música.

#### **5) CRIAÇÃO COREOGRÁFICA A PARTIR DOS TEMAS DE MOVIMENTO**

**Organização:** distribuir a turma em grupos.

**Execução:** criar uma sequência coreográfica com os temas de movimento sugeridos na proposta anterior. Todos os grupos terão que colocar sua coreografia na música selecionada, será a mesma música para todos. Depois, cada grupo apresentará sua sequência para os demais grupos.

Sugestão de música: a escolher.

**FINALIZAÇÃO:** roda de conversa sobre as atividades do dia.

## Plano de Aula 4

**Componente curricular:** Arte

**Unidade Temática:** Dança

**Objeto de conhecimento:** Elementos da linguagem; Processos de criação; Contextos e práticas.

**Habilidades:** (EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

**Recursos de ensino:** aparelho de som e caixa amplificadora.

**Avaliação:** formativa – por meio da participação ativa nas atividades, discutindo as regras, questionando e sugerindo novas possibilidades.

**AQUECIMENTO:** ampliar repertório de movimento.

**a) Objetivo Específico:** experimentar movimentações corporais visando a compreensão de cada uma das partes do corpo compondo o todo.

**b) Procedimentos Metodológicos:**

**1) DANÇAR LIVREMENTE NO RITMO DA MÚSICA - Organização:** todos os participantes deverão se distribuir pela sala procurando ocupar todos os espaços e realizar a proposta individualmente.

**Execução:** ao som da música deverão realizar movimentos livres seguindo o ritmo proposto.

**Possibilidade de variação:** dançar livremente em duplas de frente uma para outro.

**Possibilidade de variação:** dançar livremente em duplas de frente uma para outro de mãos dadas sem soltar.

A professora pode também propor movimentos próximos ao cotidiano ou representando objetos, animais, situações, como:

- Como seria uma árvore dançando?
- E um poste?
- E o cachorro?
- Quais movimentos fazemos quando estamos felizes? E tristes? E cansados? E animados?

Sugestão de música: utilizar músicas com ritmos diferenciados. (CD Palavra cantada)

**2) DINÂMICA DOS “TRENZINHOS” - Organização:** participantes divididos em grupos formando trenzinhos, um atrás do outro, com as mãos sobre os ombros da pessoa da frente e sem se soltar. Depois continuam o trajeto de mãos soltas, mas ainda um atrás do outro.

**Execução:** devem adaptar-se à movimentação uns dos outros, experimentando várias sensações corporais. Nessa formação, estimulando as noções de espaço, caminham-se para várias direções: para frente, para trás, para os lados, em diagonal, em círculo, em linhas retas, sinuosas, estudando a amplitude do movimento em passos largos e curtos, e por meio de grandes e pequenos saltos. Também com ritmos e velocidades diferentes, ora rápido, ora lento, contínuos e com breves interrupções. E ainda, brincando com a possibilidade de equilíbrio e distribuição do peso do corpo: andar na ponta dos pés, nos calcanhares e em uma perna só.

Sugestão de música: instrumental, percussiva.

**DESENVOLVIMENTO** ampliar repertório de movimento;

**a) Objetivo Específico:** experimentar movimentações corporais visando a compreensão de cada uma das partes do corpo compondo o todo.

**b) Procedimentos Metodológicos:**

### 3) RITMO – Sequência rítmica

**Organização:** Retomar a atividades rítmica desenvolvida nos encontros anteriores e ampliá-la.

### 4) CIRANDA:

**Organização:** retomar a proposta anterior realizando as adaptações necessárias para participação de todos.

Sugestão de música: ciranda de Lia

## 5) CRIAÇÃO COREOGRÁFICA

**Organização:** Dividir a turma em três grupos, cada um liderado por uma das professoras (regente, pesquisadora e bolsista).

**Execução:** os grupos realizarão uma criação coreográfica coletiva, ensaiarão e depois apresentarão para a turma.

**Possibilidades de variação:** depois do ensaio e apresentação com uma música de ritmo rápido trocar para uma música de ritmo lento, dar um tempo para que façam as adaptações necessárias na coreografia e apresentam uns para os outros.

**FINALIZAÇÃO:** ampliar repertório de movimento;

**a) Objetivo Específico:** experimentar movimentações corporais visando a compreensão de cada uma das partes do corpo compondo o todo.

**b) Procedimentos Metodológicos:**

## 6) PISADINHA

**Organização:** Turma em círculo.

**Execução:** uma pessoa começa a se movimentar quando a música iniciar dançando, realiza alguns passos e toca com a mão à pessoa à sua direita que começa a dançar enquanto aquela que a tocou fica em estátua e assim por diante até todos do círculo realizarem sua dança.

## 7) RODA DE CONVERSA

**Organização:** os participantes irão discutir como foram as experiências realizadas nas propostas desse período de intervenção. Todos irão dialogar comentando um pouco sobre a experiência de criação coreográfica e as propostas realizadas com dança durante as aulas de Arte.

## ANEXOS

### ANEXO A - Parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética

#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LINGUAGEM DA DANÇA: RECURSO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS AÇÕES COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

**Pesquisador:** Patrícia Alzira Proscêncio

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 03821618.1.0000.5406

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.411.145

**Apresentação do Projeto:**

Projeto apresentado de acordo com as normas.

**Objetivo da Pesquisa:**

Está claro e objetivo.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Não há riscos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Importante para pensar e avaliar a prática pedagógica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentado de acordo com as normas.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa LINGUAGEM DA DANÇA: RECURSO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS AÇÕES COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARILIA, 25 de junho de 2019

---

**Assinado por: SIMONE APARECIDA CAPELLINI**  
**Coordenador(a)**

## ANEXO B - Ficha de avaliação objetiva da formação

### FICHA DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

A atribuição da nota e as escalas do grau de Satisfação e de Importância variam de 1 a 5, sendo:

		Insatisfatório	1	2	3	4	5	Bastante Satisfatório
		Sem Importância	1	2	3	4	5	Muito importante
1 “Insatisfatório/Sem importância								
2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”								
3 “Regularmente satisfatório/Regularmente importante”								
4 “Satisfatório/Importante”								
5 “Muito satisfatório/Muito importante”,								
			1	2	3	4	5	
<b>DIDÁTICA</b>	<b>1. Estrutura dos encontros</b>							
	1.1 Ordem de realização das atividades (planejamento, discussões e intervenções)							
	1.2 Discussão dos textos em sala							
	<b>2. Material de apoio</b>							
	2.1 Qualidade das informações abordadas em cada unidade							
	2.2 Clareza de conteúdo							
	2.3 Estrutura do texto: tamanho da fonte, espaçamento, etc...							
2.4 Estilo de escrita e linguagem utilizada								
<b>PROFESSOR</b>	<b>3. Formador/ Pesquisador</b>							
	3.1 Clareza nos assuntos abordados							
	3.2 Didática							
	3.3 Domínio do assunto proposto							
	3.4 Compromisso com as atividades realizadas							
<b>PESSOAL</b>	<b>4. Sua participação</b>							
	4.1 Participação pessoal nas discussões							
	4.2 Realização das atividades práticas - envolvimento							
	<b>5. Relação da formação com sua atuação docente</b>							
	5.1 Possibilidade de reflexão das atividades realizadas cotidianamente							
	5.2 Contribuição para a melhoria do trabalho							
	5.3 Alteração da sua prática como profissional							

Fonte: Adaptado de Vilaronga, 2014.

## ANEXO C – Entrevista de avaliação da formação

**Instrumento adaptado de** Fonte: Adaptado de Vilaronga, 2014.

- A formação 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 dessa formação:

---

---

---

---

---

- Faça sugestões de mudanças quanto: aos procedimentos, conteúdo e atividade, materiais, espaços, horários.

---

---

---

---

---

- Aconselharia a formação para outras pessoas/professores? ( ) Sim ( ) Não.  
Por quê?

---

---

---

---

---

- Registre um comentário que deseja fazer sobre esse processo formativo.

---

---

---

---

Nome (facultativo) \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_