

"MUITO LEGAL DEIXAR NOSSA MARCA NA ESCOLA": POSSIBILIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO CURRICULAR COM O ENSINO MÉDIO

*Nathália Jansen Castelo Branco¹, Brunna Fernanda da Rocha Barbosa²,
Ana Karine Pires Miranda³ e Mayrhon José Abrantes Farias⁴*

Resumo

O objetivo do presente artigo é apresentar uma sistematização de aulas de Educação Física no Ensino Médio, partindo dos conteúdos Lutas e Danças, no contexto do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão. A metodologia utilizada para o presente estudo reporta-se a uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, do tipo descritiva, na qual foi desenvolvida com estudantes de 16 a 17 anos, de uma turma de 2º ano do ensino médio integrado ao curso técnico de Design Gráfico, de uma escola da rede federal, no estado do Maranhão. Como instrumento de coleta de informações recorremos ao registro do diário de campo, e para a análise das informações consideramos os pontos de vista dos/as estudantes, pesquisadores/as e da literatura especializada. Os resultados evidenciaram a real e necessária viabilidade de sistematização de outros conteúdos que não sejam apenas voltados às modalidades esportivas tradicionalmente trabalhadas nas aulas de Educação Física, bem como a elaboração prévia de planejamentos, que antecedem cada aula, que se mostra essencial para a organização e sistematização dos conteúdos. A utilização de metodologias adequadas ao público a ser trabalhado e a necessidade das avaliações também foram evidenciados como essenciais, tanto para fornecer *feedback* às intervenções das estagiárias como para a avaliação do desempenho das docentes estagiárias pela supervisora de estágio.

Palavras-chave: Estágio; Ensino médio; Educação Física escolar; Danças; Lutas.

"VERY COOL TO LEAVE OUR MARK AT SCHOOL": POSSIBILITIES OF SYSTEMATIZING PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE CURRICULAR INTERNSHIP WITH HIGH SCHOOL

¹Licenciada em Educação Física pela Professora de Educação Física da rede privada de ensino de São Luís – MA; Participante do Grupo de Pesquisa em Culturas infantojuvenis, Corpo e Cotidiano – CINCO/UFMA.

²Licenciada em Educação Física pela UFMA; Professora de Educação Física da rede privada de ensino de São Luís – MA; Participante do Grupo de Pesquisa em Culturas infantojuvenis, Corpo e Cotidiano – CINCO/UFMA.

³Mestre em Saúde e Ambiente pela UFMA; Licenciada em Educação Física pela UFMA; Docente do Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

⁴Doutor em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB); Docente do Departamento de Educação Física da UFMA (DEF/UFMA); Líder do Grupo de Pesquisa em Culturas infantojuvenis, Corpo e Cotidiano – CINCO/UFMA.



Abstract

This article aims to present a systematization of Physical Education classes in high school, focusing on the content of Martial Arts and Dances, developed within the context of the Supervised Curricular Internship of the Physical Education Licentiate Program at the Federal University of Maranhão. The methodology adopted is characterized as a field study with a qualitative and descriptive approach, conducted with students aged 16 to 17, from a 2nd-year high school class integrated with the Technical Course in Graphic Design, at a federal public school in the state of Maranhão, Brazil. Data collection was carried out through field diary records. The analysis considered the perspectives of students, researchers, and specialized literature. The results highlighted the feasibility and importance of systematizing content beyond the traditionally emphasized sports modalities in Physical Education classes, emphasizing the relevance of prior lesson planning as a fundamental element for the didactic-pedagogical organization of classes. Furthermore, the use of methodologies suited to the students' profile and the implementation of continuous assessments proved essential, both for providing feedback on the interns' teaching interventions and for evaluating their performance by the internship supervisor.

Keywords: Internship; High school; School Physical Education; Dances; Fights.

1 Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um componente indispensável para a construção da identidade docente, uma vez que proporciona o acesso a saberes e fazeres didático-pedagógicos que são utilizados em todo transcurso da vida profissional (Pimenta; Lima, 2012; Tardif, 2014). Além disso, representa uma etapa obrigatória, resguardada por legislação específica, que tem como uma das principais finalidades possibilitar ao/à futuro/a professor/a, a aproximação com a realidade do ambiente escolar (Bikel; Duek; Benites, 2023). Por isso, deve ser previsto nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em nível superior e desenvolvido em ambiente de trabalho de forma supervisionada (UFMA, 2015).

Nesse bojo, o ECS no curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), visa abordar diferentes dimensões da Cultura Corporal na atuação docente na escola. Além disso, são atividades realizadas em todas as etapas da Educação Básica, preferencialmente em escolas localizadas na grande ilha de São Luís (UFMA, 2015). Partindo desse contexto, sublinhamos que o estágio, quando realizado na etapa do Ensino Médio, apresenta uma série de desafios, dentre os quais, a reforma curricular, bem como a resistência por parte dos/as estudantes em relação às aulas (Lima Júnior; Sampaio; Nascimento, 2017; Hernandez, 2019).

À vista disso, o presente trabalho corresponde a um relato de experiência referente à etapa do processo formativo do curso de Licenciatura em Educação Física, da UFMA, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado III. Em termos metodológicos, tal componente toma por base, a sistematização dos conteúdos a serem trabalhados em uma turma do Ensino Médio partindo do planejamento bimestral organizado pelo/a professor/a regente. Dessa forma, para este trabalho, será abordada a apresentação de intervenções realizadas em uma turma do 2º ano do curso integrado de Design Gráfico, de uma escola da rede federal, localizada no bairro central da cidade de São Luís, no estado do Maranhão. Essas intervenções ocorreram ao longo de dois meses, durante os quais foram realizadas reuniões de estudo e planejamento, resultando em discussões, reflexões e aprofundamentos específicos da disciplina de Educação Física, a fim de direcionar as ações no campo de estágio.

Assim, o objetivo do presente artigo é apresentar uma sistematização de aulas de Educação Física no Ensino Médio, partindo dos conteúdos Lutas e Danças, propostos pela supervisão de Estágio durante as reuniões de planejamento, em que foram discutidas coletivamente as metodologias e as formas de avaliação realizadas nas intervenções. Além disso, serão detalhadas as estratégias adotadas, levando em consideração os desafios encontrados, as necessidades dos/as discentes e os objetivos da Educação Física no Ensino Médio. Nesse contexto, será possível compreender como foi possível fomentar a participação e formação de estudantes mais autônomos, críticos e participativos, além de discutir e perceber a importância do ECS, na etapa do Ensino Médio, para o processo formativo em Educação Física.

2 Lutas e Danças como conteúdos da Educação Física no ensino médio

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta as Lutas e as Danças como conteúdos a serem tematizados nas aulas de Educação Física escolar (Brasil, 2018). Para além disso, precisam ter seu espaço assegurado na escola, por se desvelarem fenômenos culturais dinâmicos e diversificados, que asseguram aos/às estudantes a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que possibilitam a ampliação da consciência e da autonomia. Dessa forma, tem-se a obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Médio, levando em consideração as suas especificidades, conforme destaca a BNCC:

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, **danças, lutas**, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo (Brasil, 2018, p. 484, grifo nosso)

Na esteira desse direcionamento de ordem curricular, recorreremos a Kunz (2004), quando o autor aponta que a Educação Física escolar necessita recorrer a um sentido crítico-emancipatório, acompanhada de uma prática no viés da dialética comunicativa. Desse modo, situa o homem como um acontecimento fenomenológico relacional, composto por várias ações significativas intencionais que resgatem o sentido fenomenológico do movimento, baseado na compreensão do mundo pela ação, que desembocam em uma transformação didático-pedagógica do esporte.

Assim, mesmo que o Ensino Médio apresente suas especificidades e desafios, se faz mister que os/as professores/as de Educação Física busquem não se limitar apenas aos esportes convencionais de quadra, desafiando os/as estudantes a refletirem sobre a prática, favorecendo a um maior interesse e engajamento nas aulas. Para tanto, é indispensável a inclusão das demais unidades temáticas deste componente curricular, como Lutas e Danças, por exemplo (Darido; Souza Júnior, 2007).

Em se tratando das Lutas, Nascimento e Almeida (2007) afirmam que o conteúdo, historicamente, é pouco acessado e abordado na escola, suscitando questionamentos e preocupações por parte de professores/as, pela falta de vivência pessoal e questões relacionadas à violência. Entretanto, é necessária a compreensão sobre seu trato pedagógico que deve comportar indispensavelmente aspectos da autonomia, criticidade, emancipação e a construção de conhecimentos significativos. Para isso, é preciso elaborar novas abordagens, em que determinados problemas não devam ser encarados como empecilhos, e sim como pontos de partida para a redefinição do fazer pedagógico.

Somamos à essa discussão, Valle e Zancan (2023), as quais entendem que a Dança na escola deve, inicialmente, desconstruir um imaginário acerca de si que ainda permeia as gerações mais antigas. Imaginário que compreende a Dança apenas como balé ou uma experiência pontual. Dessa forma, torna-se imprescindível a busca pelo seu entendimento não apenas como produto para ser apresentado em festas comemorativas na escola, mesmo que seja um significativo espaço de visibilidade. Para mais, no estudo de Sousa, Hunger e Caramaschi (2010), é notório o aumento de pesquisas voltadas ao ensino das Danças na escola, porém, os autores destacam sobre a importância da continuidade dos estudos e sobretudo, uma maior atenção à formação inicial que parece influenciar significativamente na atuação destes/as profissionais no ambiente escolar.

Desta feita, o ECS descortina-se como tempo-espço formativo capaz de pôr a prova questões relacionadas às especificidades e variáveis da prática docente no ambiente escolar (Bikel; Duek; Benites, 2023). Dentre as quais, sublinhamos a complexidade dos conteúdos Lutas e Danças, alocados no cotidiano escolar e no processo de formação docente em Educação Física da UFMA.

3 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa e tipo descritivo (Marconi; Lakatos, 2017), realizada no contexto do ECS III, correspondente ao estágio no ensino médio, do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, Campus Dom Delgado, São Luís. Trata-se de uma pesquisa de intervenção pedagógica, que, segundo Damiani *et al.* (2013), tem a finalidade de contribuir para soluções de problemas práticos, oferecendo subsídios para a tomada de decisões acerca de mudanças nas práticas educacionais, promovendo, assim, a melhoria do sistema educacional já existente.

Para tanto, é apresentado um relato de experiência pedagógica tematizando o ensino das práticas corporais Lutas e Danças, desenvolvido com adolescentes de 16 e 17 anos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico de Design Gráfico, de uma escola da rede federal de ensino. A turma que ocorreu a pesquisa é constituída por 28 discentes matriculados/as, sendo 21 meninas e 7 meninos. Destacamos que um dos estudantes, embora tenha sido registrado no gênero feminino ao nascer, se identifica com o gênero masculino e utiliza o pronome “ele”. Além disso, dos 28 matriculados/as, 27 eram assíduos/as.

Como instrumento para coleta de informações utilizamos os registros do diário de campo pedagógico, escrito ao final de cada aula, que para Fernández e Roldán (2012) trata-se de um sistema de registros utilizado para fazer referência a diversas situações que ocorrem dentro do espaço da aula. Nele, o/a docente pesquisador/a pode reconhecer aspectos não identificados no momento da aula, mas que surgem durante a análises dos registros, favorecendo a reflexão e levando a tomadas de decisões acerca da prática educativa.

Para a análise das informações produzidas em campo, realizamos a triangulação, considerando os pontos de vista dos sujeitos, do/a pesquisador/a e da literatura especializada. Segundo Basso Júnior *et al.* (2016), a triangulação permite que o/a investigador/a seja capaz de obter uma maior certeza perante suas análises, por utilizar diversos métodos, reunir dados de maneiras distintas e examiná-los por variadas metodologias.

Como aporte teórico metodológico de ensino, as intervenções foram fundamentadas na abordagem crítico-emancipatória da Educação Física, a partir do conceito do “Se-movimentar” de Kunz (2004), uma vez que, a partir desse conceito, o movimento é entendido como uma “ação em que um sujeito, pelo seu ‘se-movimentar’, se introduz no mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio” (Kunz, 2004, p. 163).

3.1 Caracterização das intervenções

O acompanhamento da turma do 2º ano do Ensino Médio integrado ao curso de Design Gráfico, teve início com um período de observação participante, que consistiu em 6 aulas realizadas em 2 encontros, uma vez que a referida turma possuía 3 horários de Educação Física por semana, no turno vespertino.

O período de observação participante compreende a primeira etapa do ECS III, no qual permite a realização de um diagnóstico da realidade escolar, possibilitando ao/à estagiário/a, a familiarização com a escola, seus espaços, a rotina das aulas, as especificidades e os comportamentos dos/as estudantes, bem como com o corpo docente e os/as funcionários/as em geral, servindo de referência para a organização da etapa seguinte, a regência (UFMA, 2015).

O diagnóstico da realidade escolar é fundamental para os/as graduandos/as que estão iniciando a sua trajetória docente e o processo de imersão ao espaço escolar, pois favorece a construção de saberes essenciais à sua formação. Isso porque, todo esse percurso contribui para a ampliação de habilidades pedagógicas relacionadas à gestão de classe, as quais possibilitam construir respostas às diversas necessidades dos/as estudantes, e consequentemente preparando o/a futuro/a docente para atuar de forma mais contextualizada e consistente ao enfrentar os desafios reais da profissão (Branco *et al.*, 2023).

Nesse contexto, destacamos que no primeiro contato com a turma de Design Gráfico foi possível constatar que os/as estudantes apresentavam baixa participação e interesse pelas aulas de Educação Física, ficando dispersos e distraídos com outras atividades não relacionadas à aula. Ademais, os conteúdos que estavam sendo abordados durante esta etapa, bem como os trabalhados em períodos anteriores, estavam restritos aos esportes tradicionais de quadra (futebol/futsal, voleibol, basquete e handebol), pela suposta cultura da escola e a perspectiva dos/as discentes sobre a Educação Física, despertando preconceitos ou apatias por novos conteúdos e/ou temáticas apresentados pela professora regente. Dessa maneira, tornou-se evidente que os/as estudantes não valorizavam, nem consideravam esta disciplina como um componente curricular que possui saberes a serem tematizados, assim como as demais disciplinas. Além disso, apresentavam uma visão restrita acerca dos conteúdos e das discussões presentes na Educação Física escolar.

Sob essa perspectiva, para o planejamento das regências buscamos trabalhar conteúdos ainda não vistos pelos/as estudantes no ensino médio. Para tanto, após reuniões com o professor supervisor docente da UFMA e a professora regente da turma de Design Gráfico, tomando como referência o plano de unidade previsto para a turma e o documento da BNCC (Brasil, 2018), em que foram consideradas as unidades temáticas da Educação Física, dois conteúdos foram selecionados para a referida etapa, sendo eles: Lutas e Danças, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Sistematização das intervenções pedagógicas.

Aula	Objeto de conhecimento	Intervenção
1 ^a	Lutas	Lutas no mundo
2 ^a	Lutas	Capoeira
3 ^a	Lutas	Esgrima
4 ^a	Lutas	Judô
5 ^a	Danças	Oficina de <i>lettering</i> e muralismo
6 ^a	Danças	Corpos, movimento e dança
7 ^a	Danças	Oficina de <i>lettering</i> e muralismo.
8 ^a	Danças	Danças Urbanas
9 ^a	Danças	Preparação para o Festival
10 ^a	Danças	Festival de Danças Urbanas

Fonte: próprios autores (2024).

4 Resultados e Discussões

A tematização do conteúdo Lutas e Danças junto à turma de Design Gráfico foi realizada durante o primeiro semestre letivo de 2024, mais especificamente no decorrer do 2º bimestre. Inicialmente, ao serem apresentados os conteúdos, houve muita resistência e muitos questionamentos por parte dos/as estudantes. Em virtude desses comportamentos, da baixa receptividade, do desinteresse pelas aulas de Educação Física, pela dificuldade de entendimento da importância da disciplina em seu processo de ensino-aprendizagem, pela visão limitada em relação aos objetos de conhecimento desse componente curricular e pela dificuldade em compreender o papel social da Educação Física, as intervenções foram planejadas de forma que pudessem estimular o interesse da turma, fomentar autonomia, criticidade e criatividade, relacionando as discussões ao cotidiano dos/as estudantes. Nesse ínterim, destacamos que se for considerado que há uma intenção e uma intencionalidade nas atividades propostas dentro da escola, e não apenas uma abordagem mecanicista ou que menosprezam as particularidades do contexto escolar, as atividades que partem do cotidiano, podem se tornar estratégias no processo de ensino-aprendizagem (Barbosa, 2024).

Darido e Souza Junior (2007) consideram que, para facilitar a adesão dos/as estudantes, é fundamental diversificar as vivências nas aulas para além

dos esportes tradicionais, como futebol/futsal, voleibol, basquete e handebol. A inclusão de conteúdos como ginástica, jogos e brincadeiras, lutas e danças, pode despertar o interesse à medida que aumentam as chances de uma possível identificação. Ademais, para que se proporcione um ensino de qualidade, é imprescindível não apenas diversificar o conteúdo, mas também aprofundar os conhecimentos, abordando os diferentes aspectos que compõem suas significações e seus contextos de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos. No caso do conteúdo futebol, por exemplo, discutir sua presença na cultura, as transformações ao longo da história, a dificuldade de expansão de determinadas modalidades, indo além da simples aplicação de técnicas e táticas (Darido; Souza Júnior, 2007). A partir disso, o/a educando/a passará a atribuir sentido ao que faz e conseqüentemente, à disciplina Educação Física.

4.1 Lutas

A intervenção do conteúdo de Lutas aconteceu em 12 aulas, realizadas em 4 encontros (3 horários de aulas/dia). No primeiro encontro, iniciamos com um diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos/as estudantes em relação às Lutas, seguido da demonstração de imagens e vídeos para aproximá-los das características dos diferentes tipos de Lutas. Com base nas suas respostas, foram apresentados os aspectos históricos, o conceito e os tipos. Por último, foi feita a exposição da classificação por distâncias (curta, média e longa), seguida da vivência de jogos de oposição de média e longa distância, sendo que durante o andamento da aula eram feitos questionamentos para que identificassem os jogos conforme a classificação apresentada.

A ação educacional deve sempre refletir-se levando em consideração as interpretações das intencionalidades dos/as educandos/as, ou seja, ao realizarmos um diagnóstico acerca dos conhecimentos dos/as estudantes em relação às Lutas, estamos considerando o que eles/as interpretam a partir de suas próprias experiências.

Nesse contexto, faz-se necessária uma intenção pedagógica que reflete as necessidades e interesses desses/as educandos/as, de modo que sejam vistos no interior de um contexto histórico-social, e não de maneira isolada e abstrata, em que o/a educador/a apenas apresenta conteúdos e métodos (Kunz, 2004). Ademais, os questionamentos feitos durante toda a aula tinham o intuito de desenvolver a construção de conceitos e conhecimentos junto aos/as estudantes, para que posteriormente, conseguissem identificá-los nas atividades propostas, apreendendo, dessa forma, o conteúdo.

No segundo encontro, houve o trato da Luta Afro-Brasileira Capoeira, com a abordagem do contexto histórico, das características e da musicalidade, focando em duas mais conhecidas: "Paranauê" e "Ê capoeira". Em seguida, foram realizados movimentos em grupo como forma de vivenciar a ginga, movimento fundamental para essa manifestação cultural. No encerramento da aula, os/as educandos tiveram a oportunidade de simular uma roda de capoeira,

considerando aspectos como a saudação, o papel do mestre que inicia o cântico e as mudanças de capoeiristas dentro da roda.

Sobre conteúdos relacionados à cultura Afro-Brasileira, a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), torna obrigatório o ensino de sua História e Cultura na educação básica por meio dos currículos do ensino fundamental e médio nas escolas. Com isso, a disciplina de Educação Física tem um grande potencial a contribuir no que se relaciona à cultura corporal de movimento. Assim, a capoeira no cenário da Luta traz a oportunidade de “debates e reflexões sobre a vasta cultura afrodescendente de modo a não apenas conhecê-la, como também assimilá-la, vivenciá-la e reconhecê-la” (Silva e Caetano, 2020, p. 108). Em contrapartida, a realidade mostra-se contrária ao previsto por lei uma vez que, mesmo a capoeira sendo uma Luta do contexto comunitário e ser um patrimônio cultural e imaterial brasileiro, poucos/as discentes da turma de Design Gráfico tinham conhecimento sobre ela.

Monteiro (2018) assinala que, quando se trata da Cultura Afro-Brasileira, há uma tendência à simplificação ou até um desconhecimento profundo sobre sua história. Embora existam avanços na difusão de políticas públicas, que incentivam o ensino da história e cultura africana, ainda é comum que esses temas sejam abordados de maneira pontual, restritos a datas comemorativas e momentos específicos. Portanto, desmistificar as visões simplistas sobre as culturas e tradições africanas é essencial, e a sua valorização no âmbito da educação básica demonstra as possibilidades da democratização e pluralidade no ensino.

O terceiro encontro consistiu na avaliação parcial do semestre, em que os/as discentes efetuaram uma pesquisa previamente explicada em aulas anteriores. Os aspectos abordados foram a origem, as características e o funcionamento da Luta Esgrima. No primeiro momento da aula, foi realizada uma roda de conversa, na qual os/as estudantes foram os/as protagonistas, expondo o que haviam encontrado durante as pesquisas. Com base nos tópicos discutidos, foram desafiados/as a organizar um mini torneio de Esgrima, recebendo apenas instruções iniciais sobre as funções de cada um dentro da competição. Assim, foram divididos em grupos, os quais deveriam conter: um representante para a Luta e quatro integrantes para o corpo de arbitragem.

Ademais, para a realização do torneio, foi solicitado previamente à turma que, em dupla, confeccionassem dois implementos, os quais, de sua escolha, poderiam ser a espada, o florete ou o sabre, armas utilizadas na Luta Esgrima. Percebemos, ao apresentarem seus equipamentos, que a maioria optou pela construção da espada, demonstrando preocupação tanto com a funcionalidade do implemento como com a sua segurança, de modo a evitar qualquer risco de lesões. Com esse intuito utilizaram palitos de churrasco, que foram revestidos com papéis. Para a proteção das mãos, alguns/as dos/as estudantes fizeram o uso da parte superior de garrafas PET, enquanto outros confeccionaram protetores circulares com papelão, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1: Armas de Esgrima confeccionadas pelos/as estudantes



Fonte: Registros de campo.

Nesta avaliação, a concepção de ensino-aprendizagem empregada é contrária àquelas que são essencialmente diretivas, que posicionam o/a professor/a como o/a único/a transmissor/a e detentor/a do conhecimento, reduzindo os/as educandos/as a agentes passivos no processo educativo. Nesse contexto, foi adotado um tipo de ensino, que Kunz (2004), denomina de "temática aberta", o qual consiste em possibilitar ao/à estudante, a participação nas situações de decisão da prática pedagógica. Isso não significa colocá-lo como centro do ensino, mas fornecer para eles/as oportunidades de participarem como sujeitos responsáveis em toda a ação educativa. Dessa forma, os/as discentes são vistas como capazes de atuar e agir de maneira independente. Isto é, que consigam reconhecer por si só durante as aulas, suas possibilidades de atuar e de acordo com suas condições, estabelecer e definir, de forma responsável, as situações e o desenrolar dos conteúdos, bem como participarem nas decisões da estruturação e organização das aulas.

Outrossim, ao serem instigados a confeccionar seus próprios equipamentos, os/as discentes não apenas superaram os desafios decorrentes da ausência de implementos oficiais e materiais adequados nas aulas de Educação Física, mas também puderam explorar sua criatividade. Nesse sentido, Souza *et al.* (2023) afirmam que o momento da produção de materiais pedagógicos alternativos oportuniza a participação ativa dos/as estudantes e fomenta a sua capacidade de criação, imaginação e integração, promovendo a experimentação de materiais diversos, considerando tamanhos, pesos, entre outros. Nesse ínterim, as experiências educacionais se tornam mais enriquecedoras, significativas, atrativas e motivadoras, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo. Além disso, os/as autores/as enfatizam que esse tipo de prática pedagógica estimula o raciocínio e desenvolve nos/as discentes habilidades de resolução de problemas.

Finalizamos o conteúdo Lutas, tematizando o Judô, em que foi realizada uma exposição teórica geral sobre a modalidade, seguida de uma vivência

prática, conduzida por judocas convidados¹. Durante a vivência, os/as educandos experimentaram movimentos como cumprimentar, cair, rolar e derrubar. Além de vivenciarem alguns jogos de oposição de curta distância. Nesse sentido, cabe destacar que, durante todo o conteúdo, houve um aumento significativo no índice de participação e assiduidade dos/as estudantes nas aulas.

Apesar de haver estranhamento com os convidados, a turma conseguiu ser participativa nas atividades propostas, mesmo com receio de determinados movimentos, porém, com a explicação e acompanhamento dos judocas, os/as estudantes sentiram maior segurança. Nesse contexto, Rufino (2018) afirma que para movimentações nas articulações ou no pescoço, presentes em diversas modalidades de Luta, é necessário que haja muito cuidado e respeito em sua aplicação, além dos movimentos no solo, por isso, é fundamental reforçar questões de segurança e realização em superfície apropriadas.

As Lutas apresentam muitas possibilidades para o seu desenvolvimento na escola, já que esse é um dos espaços em que os/as estudantes experimentam, vivenciam, criticam, compreendem e atribuem significados às suas experiências no âmbito da cultura corporal de movimento (Lopes, 2021). Nessa conjuntura, o trato com o judô permitiu a leitura de uma Luta de grande importância histórica, fazendo com que refletissem sobre as aproximações e diferenças existentes dentro da sua própria realidade, de uma cultura que carrega consigo conceitos de um processo histórico para a prática moderna.

Ademais, no decorrer das aulas de Lutas, percebemos que o objetivo central não estava voltado à formação de atletas de rendimento de cada modalidade, mas sim, para a possibilidade de vivenciar movimentos alusivos às Lutas e gestos técnicos de cada modalidade, problematizar a temática com a realidade a qual estavam inseridos/as e ampliar o olhar quanto à cultura corporal de movimento. Nesse sentido, cabe destacar que durante diversas aulas, outros/as estudantes do Instituto paravam para observar e questionar a professora sobre a aula, já que cotidianamente só havia a prática dos esportes convencionais de quadra na escola.

É notório que ainda existe uma série de razões para que o/a professor/a de Educação Física não sinta segurança para integrar a unidade temática Lutas em suas aulas, uma vez que se percebe ainda, por exemplo, a associação desse conteúdo com a violência, a falta de roupas e materiais adequados, o pensamento de que apenas especialistas em cada modalidade é apto/a para ministrar. Contudo, Rufino (2018) destaca que “a primeira grande dificuldade que emerge nessa compreensão se refere aos problemas relativos à formação inicial em Educação Física”.

¹ Ressaltamos que a decisão estratégica em convidar professores das modalidades/práticas propostas nas intervenções se ancoram na necessidade de diversificarmos os estímulos nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, buscamos propor nas aulas momentos que aproximassem os/as estudantes ao máximo das vivências tal como elas se manifestam em seus espaços para além da escola.

4.2 Danças

Prosseguindo as regências, a segunda etapa da intervenção foi voltada para a unidade temática Danças, em que foi realizada em 21 aulas, ao longo de 7 encontros (3 horários de aulas/dia). Inicialmente, o planejamento foi realizado, visando associar a temática da Educação Física com o curso dos/as estudantes, assim, foi pensado em abordar as danças urbanas associadas ao contexto das artes urbanas, mais especificamente o grafite e o *lettering* (técnicas estudadas no curso Design Gráfico). Além disso, a professora regente apresentou como sugestão a revitalização de determinados espaços do campus com as técnicas a serem aprendidas durante o bimestre.

No primeiro e terceiro encontro, foi realizada uma oficina de *lettering* e muralismo, ministrada por um professor convidado. A oficina foi dividida em dois momentos, sendo o primeiro voltado para a explicação teórica dos elementos e das técnicas, e o segundo momento, destinado para a prática, em um espaço da escola previamente escolhido para revitalização. Nesta oficina, os/as discentes tiveram a oportunidade de aprender e discutir sobre a presença desses elementos na cultura urbana e aplicar as suas técnicas no entorno do Parque Esportivo da escola, para expressar as suas identidades.

Durante o momento dos desenhos, foram realizados alguns questionamentos aos/as estudantes, quanto à sua participação no processo de revitalização de um espaço escolar e aprendizagem de duas técnicas de desenho durante as aulas de Educação Física. Um dos relatos que chamaram atenção, em especial, foi da estudante Camila¹: “estou achando legal, eu gosto das aulas, semana passada a gente estava aprendendo Judô, hoje a gente está desenhando no muro, são bem diferentes, estou gostando”. Esta estudante, estava desenhando o nome “Merak”, apresentado da Figura 2, que segundo ela, significa deixar a sua essência em tudo que faz.

Figura 2: Desenho “Merak”



Fonte: Registros de campo

¹ Para resguardar a identidade dos/as estudantes mencionados neste trabalho, utilizamos pseudônimos.

Na fala de outros estudantes, também pudemos constatar como eles se sentiam ao deixarem os registros identitários nas paredes da escola. Entre eles, destacamos o que João compartilhou: “estou achando muito divertido, e também muito legal deixar nossa marca na escola [...] Eu escrevi *mike* na minha arte e eu de óculos” (Figura 3). Outrossim, Júlia ainda expressou: “estou me sentindo muito importante, de estar no meio de um monte de gente e ter uma marca para deixar para as outras pessoas que entrarem na escola” (Figura 4).

Figura 3: Desenhos dos estudantes



Fonte: Registros de campo.

Figura 4: Desenhos inacabados dos estudantes



Fonte: Registros de campo.

Buscamos associar *lettering* e muralismo como formas que podem compor o grafite. Dessa forma, cada discente pôde, por meio de desenhos, representar sua identidade, que é um elemento que está diretamente associado às Danças Urbanas. Lazzarin (2007), assinala que o grafite, nascido como movimentos da contracultura, carrega, em seu mito de origem, as marcas da rebeldia, da contestação e da transgressão. Os jovens da periferia, negros e latinos encontram no grafite uma forma de expressão e de visibilidade em meio à barbárie urbana das periferias, marcada pela falta de emprego e pela constatare sedução da criminalidade. Na década de 1990, consolidou-se como um dos

elementos que compõem a cultura *hip-hop*, juntamente com o *break*, um estilo de Dança Urbana, que foi trabalhado em aulas posteriores.

No segundo encontro, a turma participou de uma aula de introdução à Dança, que foi realizada por uma professora convidada, discutindo a corporeidade, o movimento e o ritmo. Identificamos que durante as intervenções, ao iniciar o conteúdo, os/as estudantes apresentavam dificuldades quanto ao seu próprio corpo e ao corpo do outro, realizando comentários equivocados sobre o conteúdo. Por isso, pensamos em discutir sobre os corpos e os sujeitos que dançam, a presença do ritmo nas atividades cotidianas, as partes do corpo que se movem, os motivos para o movimento e o que se busca transmitir por meio dele, no primeiro momento. Durante a vivência prática, foram conduzidas atividades para que a turma pudesse explorar suas particularidades como o peso, o ritmo e as capacidades de movimento de seus próprios corpos. Além disso, eles foram desafiados a criar uma coreografia incorporando elementos de empurrar, sacudir, chicotear, deslizar, pontuar, fazer ondas/círculos e flutuar.

Assim, destacamos o que Le Breton (2007), afirma sobre corpo, afirmando-o como uma ficção culturalmente eficaz, uma comunidade de sentido e de valor, que molda não apenas o lugar, mas os componentes, as performances e os imaginários, de maneira versátil e controversa. Para mais, Barros Júnior e Moraes (2023) destacam que é possível identificar o corpo como um emaranhado de costumes e movimentos, na concepção de objeto de representações, isto é, o corpo se torna o sujeito da cultura.

Ao ser incorporada no conceito de movimento, a Dança pode estar inserida cada vez mais em diferentes contextos sociais. Parte-se do princípio que é essencial para o indivíduo não apenas realizar o movimento, mas entender o quê e por que fazê-lo, garantindo assim uma prática consciente. Tal consciência situa o ser humano como um ser no mundo, que delinea sua interação como agente de sua própria práxis, ao desvelar a sua realidade histórica por meio de sua corporeidade. Logo, situar-se como sujeito significa construir uma conexão constante com o contexto sócio-histórico em que se encontra, em uma visão de corpo participante e não corpo biológico. Em outras palavras, o ser humano deixa de ter um corpo para ser um corpo (Gariba; Franzoni, 2007). Nesse contexto, ao longo de todo o segundo encontro, os/as discentes puderam compreender melhor o seu o corpo e o corpo do outro, percebendo e explorando o movimento corporal de forma mais consciente, além de se permitir experimentar e se debruçar nas atividades propostas.

No quarto encontro, inicialmente foi realizada uma aula expositiva por meio de slides sobre Danças Urbana abordando a origem, o contexto histórico, a sua relação com a cultura urbana, as Danças Urbanas no Brasil, enfatizando os estilos *Locking*, *Popping*, *Breaking*, *Hip Hop*, *House Dance*, *Funk* Passinho e *Vogue*. No segundo momento, os/as estudantes tiveram uma vivência prática dos estilos mencionados anteriormente, com professores e professoras convidados/as. Durante a aula percebemos o entusiasmo da turma a cada estilo apresentado, com ênfase ao *Vogue* e *Hip hop*. Nesse sentido, destaca-se que

os/as estudantes os quais outrora apresentavam resistência em participar das aulas ou resistência quanto ao conteúdo Dança, realizavam as atividades propostas e se envolviam na melodia das músicas.

Gariba e Franzoni (2007) acentuam que não se pode negligenciar uma educação que reconheça o corpo como um instrumento de valor, já que o indivíduo age no mundo por meio do seu corpo. O corpo é um veículo de expressão, comunicação, apreensão e compreensão de uma realidade. As manifestações artísticas desempenham um papel crucial para a propulsão deste veículo e refletem em recurso auxiliar na formação do indivíduo, ao tratarem o corpo na sua totalidade. Nessa direção, um trabalho consciente com a Dança na escola, oferece condições de formar indivíduos com conhecimento de suas possibilidades corporais e expressivas, de modo, que leva o indivíduo a vivenciar o corpo em todas suas dimensões, não apenas contemplando e admirando-a à distância.

O quinto e sexto encontro foram direcionados para organização e ensaios das equipes para o "Festival de Danças Urbanas", passado como avaliação e encerramento do semestre, para os/as estudantes desde a primeira aula sobre o conteúdo de Dança. Para esta avaliação, a turma foi dividida em 4 equipes, por meio de um sorteio, e cada equipe recebeu um estilo de Dança Urbana das vivenciadas na aula anterior. Dessa maneira, cada equipe ficou responsável por preparar uma apresentação coreográfica da dança escolhida, selecionar uma música de acordo com o estilo e elaborar um mini relatório com a descrição do estilo, da música e da coreografia montada.

Durante os ensaios ocorreram diversas situações entre os grupos. Enquanto algumas equipes conseguiam montar as coreografias e alinhar as ideias para a apresentação, outras apresentavam conflito de ideias. Entretanto, a situação oportunizou a possibilidade de discutir com a turma a necessidade do trabalho em equipe, não somente na escola, como também fora dela, uma vez que convivemos em sociedade. Nesse ínterim, Kunz (2004) destaca que a interação social, que ocorre em todo o processo de ensinar e aprender, deve ser tematizada com objetivo educacional, o qual visa valorizar e enfatizar o trabalho coletivo. Além disso, Soares *et al.* (1992) afirma que a Educação Física é vista como uma prática pedagógica que emerge de necessidades sociais concretas. Outrossim, em nenhum momento havia intervenção das professoras nas criações, deixando os/as discentes livres para construir das suas formas, já que "é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo" (Brasil, 2018, p. 483).

O último encontro foi voltado para a realização do encerramento do Estágio e da disciplina, com a realização do Festival. Nas primeiras aulas, foram passados as instruções e os critérios para o dia da avaliação, sendo eles: uma breve exposição do estilo, a apresentação da coreografia, a caracterização de acordo com o estilo, o enredo coreográfico e a música escolhida. Nesse contexto, é importante destacar que todos/as os/as estudantes da turma estiveram presentes no dia da apresentação, apesar da resistência e diversos pedidos pela

mudança no formato da avaliação. Ademais, foi possível perceber que durante as apresentações, todos/as puderam se divertir, se superar e perceber suas capacidades de criação e desenvoltura, aspectos destacados pela turma ao final da avaliação.

Valle e Zancan (2023) afirmam que a Dança deve ser apresentada na escola para ampliar as possibilidades de movimento, que por sua vez amplia as capacidades e habilidades motoras, bem como para ampliar a comunicação do corpo e consequentemente refinar a concepção do outro e do mundo. Além disso, as autoras defendem que mais importante do que ensinar variações particulares, é necessário que a Dança na escola trabalhe um amplo repertório de movimentos corporais, os quais podem ser por meio de diferentes modalidades ou até uma dança livre, sem referência a nenhum tipo específico. Assim, entende-se que é função do/a professor/a escolher um leque de possibilidades de movimentação para suas aulas, uma vez que o repertório de movimentos corporais é definido como “o vocabulário geral de movimentos do corpo e não tipos de dança específicos, apesar de inter-relacionados” (Valle; Zancan, 2023, p. 6).

Entretanto, a discussão sobre o trabalho apenas dos esportes convencionais nas escolas ainda é frequente, além dos percalços na formação inicial da Educação Física, que geralmente não oferecem subsídios necessários para a atuação do/a professor/a na escola. Assim, Sousa, Hunger e Caramaschi (2010) discutem que apesar da ausência do ensino do conteúdo Dança na escola, quando é presente, os professores de Educação Física ensinam sem que tenham tido experiências teórico-práticas suficientes e a grande maioria só vivenciou práticas dançantes durante seu processo de formação. Logo, mesmo com as limitações durante as aulas, percebemos que os objetivos propostos para essa unidade temática foram alcançados, uma vez que foram realizadas discussões para além da Dança, abordando aspectos do corpo, corporeidade, especificidades das Danças, além de uma modalidade específica, associada ao curso dos/as estudantes, isto é, levamos em consideração a subjetividade dos sujeitos, tratando-os como protagonistas do processo.

Para mais, durante o trato dos conteúdos Lutas e Danças, procuramos estruturar aulas que conduzissem os/as estudantes a serem capazes de construir conceitos, seja por meio de questionamentos ou de situações que os levassem, a partir de elementos previamente conhecidos, a refletir e adquirir novos conhecimentos. Além disso, buscamos apresentar os conteúdos de modo que fossem compreendidos como dimensões polissêmicas, possibilitando os/as discentes a se colocarem no lugar do outro, a identificar os componentes sociais que influenciam suas ações durante as atividades e questionar o propósito dessas práticas a partir de uma visão crítica (Kunz, 2004).

Ainda durante este percurso, os/as educandos foram provocados a assumir a liderança em seu processo de ensino-aprendizagem. Uma evidência dessa abordagem é o momento em que foram encarregados de realizar uma pesquisa sobre a Esgrima, com o objetivo de compreender a modalidade, sua origem, o funcionamento de suas competições e suas principais características.

Possibilitando compartilharem entre si os conhecimentos adquiridos e demonstrar suas capacidades ao organizar um mini torneio de Esgrima, no qual atuaram como esgrimistas e membros do corpo de arbitragem, assumindo, portanto, o papel de protagonistas da ação.

Outro momento de destaque para os/as estudantes, foi durante o Festival de Danças Urbanas, no qual foram responsáveis por elaborar uma coreografia, selecionar a música, vestir-se de acordo com o estilo e conduzir uma pesquisa aprofundada sobre a Dança selecionada para desenvolverem uma exposição. Assim, torna-se evidente que o/a professor/a não deve se apresentar como o/a único/a detentor/a do saber, mas como facilitador/a e mediador/a no processo de produção de conhecimento.

Por fim, a metodologia utilizada contribuiu significativamente para que os/as estudantes se percebessem como sujeitos ativos no ambiente escolar e na sociedade, a qual se inserem. Constatação que se torna nitidamente evidente ao chegarmos no encerramento do estágio e verificar que todos/as os/as educandos/as haviam participado ativamente da avaliação e contribuído para a sua realização, em contraste com as observações realizadas durante o período inicial de acompanhamento, em que poucos tinham interesse pelas aulas de Educação Física.

5 Considerações Finais

O ECS III desenvolvido com a turma do 2º ano do curso integrado de Design Gráfico, nos proporcionou uma experiência enriquecedora, valiosa e desafiadora, possibilitando-nos refletir sobre a prática pedagógica no Ensino Médio, a partir da realidade das aulas de Educação Física enfrentada pela escola em consonância com plano de unidade previsto para a turma e a BNCC (Brasil, 2018). Assim, durante esta experiência foi possível propor estratégias para promoção de aulas que fossem capazes de fomentar a participação, a autonomia e criticidades dos/as estudantes, que por sua vez, apresentavam pouco interesse e engajamento pela disciplina.

Destacamos, ainda, que a abordagem crítico-emancipatória, empregada no tratamento dos conteúdos de Dança e Lutas, permitiu que os/as estudantes assumissem papéis ativos e se tornassem protagonistas de seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Em virtude disso, as ações executadas, como o mini torneio de Esgrima e o Festival de Danças Urbanas, fez com que houvesse a mudança de comportamento dos/as discentes, estimulando-os a se envolverem e desenvolverem aspectos como liderança e o trabalho em equipe. Sintomaticamente, cabe-nos ressaltar que a intervenção apresenta como uma alternativa factível, porém, desvela limitações, sobretudo no que tange à amplitude de abordagem dos conteúdos. Assim, novas possibilidades podem ser inspiradas a partir desta experiência.

Portanto, por meio do ECS III foi factível verificar que a aplicação de estratégias e metodologias que propiciam experiências significativas, faz com

que os/as estudantes passem a compreender o papel social da Educação Física, superando práticas tradicionais e tecnicistas que formam cidadãos acríticos. Dessa forma, promove-se o desenvolvimento de indivíduos capazes de intervir de maneira consciente e ativa na realidade em que estão inseridos, exercendo conscientemente seus direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Brunna Fernanda da Rocha. **"Eu gosto quando a gente vive a historinha brincando"**: as brincadeiras historiadas como estratégia para o trabalho pedagógico da Educação Física no contexto da Educação Infantil. 2024. 64 f. TCC (graduação) - Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Maranhão, UFMA, São Luís, 2024.

BIKEL, Roque Luiz; DUEK, Viviane Preichardt; BENITES, Larissa Cerignoni. O estágio curricular supervisionado em Educação Física na perspectiva dos planos de ensino e relatórios finais. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 33, n. 66, p. 1-22, jan. 2023.

BRANCO, Nathalia Jansen Castelo; Ribeiro, Pedro Lucas Maranhão; Silva, Sophia de Jesus; Moreira, Emnielle Pinto Borges; Araújo, Silvana Martins de. Diagnóstico da realidade escolar na iniciação à docência no pibid/educação física-ufma: refletindo contextos formativos. In: XII Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação. **Anais do XII Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação**. Belém: UFPA, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan, 2003.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 26, n. 45, p. 57-67, mai./ago. 2013.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar educação física**: Possibilidades de intervenção da escola. Campinas: Papyrus Editora, 2007.

FERNÁNDEZ, Alexandra Yulieth Monsalve; ROLDÁN, Eliana María Pérez. El diario pedagógico como herramienta para la investigación. **Itinerario educativo**, v. 26, n. 60, p. 117-128, 2012.



GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 155-171, mai./ago. 2007.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, e34731, 2019.

BASSO JÚNIOR, Ademor Fábio *et al.* Triangulação: uma ferramenta de validade e confiabilidade. **Sinergia**, v. 20, n. 1, p. 19-28, nov. 2016.

BARROS JÚNIOR, Bartolomeu Lins de; MORAES, Danielle Batista de. A sociologia do corpo de Le Breton e sua relação com a agenda pós-moderna. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, V. 45, p. e20230066, 2023.

LIMA JÚNIOR, José Cícero Cabral de; SAMPAIO, João Márcio Fialho; NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do. Teoria e prática ou teoria x prática nas aulas de Educação Física: Estágio Supervisionado em uma escola de ensino médio em Crato-CE. In: Encontro Internacional de Jovens Investigadores, 3., 2017, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2017, p. 1-9. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50185>. Acesso em: 13 set. 2024.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 6. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LAZZARIN, Luis Fernando. A negociação da identidade: cultura e grafite em Boa Vista. **Visualidades**, Belém, v. 5, n. 1, 2007.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes; 2007.

LOPES, Jefferson Campos. **Lutas na Educação Física Escolar**: caminhos e possibilidades no ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

MONTEIRO, Fernanda Yully dos Santos. A Capoeira e o Huka-huka nas aulas de educação física: diálogos sobre uma escola plural através das lutas de matriz africana e indígena. **Revista Conexões de Saberes**, Belém, v. 3, n. 1, p. 101-114, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do; ALMEIDA, Luciano de. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91-110, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **Metodologia do ensino de lutas na escola**. Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018. 232 p.

SILVA, Ana Paula Vasconcelos da; CAETANO, Angélica. A capoeira nas aulas de Educação Física: construindo possibilidades no Ensino Médio. *in*: KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos. **Educação Física no Ensino Médio: reflexões e práticas exitosas**. EdUFMT Digital, Cuiabá, 2020, p. 105-125.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.496-505, abr./jun. 2010.

SOUZA, Pedro Gabriel da Silva de. *et al.* Educação física escolar: possibilidades de ensino com materiais alternativos. In: Congreso de Educación Física y Ciencias, 15., 2023, Ensenada. **Anais [...]**. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Departamento de Educação Física. **Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA campus do Bacanga**. São Luís, 2015.

VALLE, Flavia Pilla do; ZANCAN, Rubiane Falkenberg. Dança na escola...Para quê? **Revista brasileira de estudos da presença**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, e123696, 2023.

Recebido em: 01 de fevereiro de 2025
Aceito em: 28 de maio de 2025.
Publicado em: 25 de junho de 2025.