

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

JHOYCE KELLEN LOPES DE OLIVEIRA

**OS CONTEÚDOS ABORDADOS POR ESTAGIÁRIOS/AS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - UFMA/SÃO LUÍS:
uma análise dos relatórios finais (2024 - 2025)**

São Luís - MA

2026

JHOYCE KELLEN LOPES DE OLIVEIRA

**OS CONTEÚDOS ABORDADOS POR ESTAGIÁRIOS/AS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - UFMA/SÃO LUÍS:**

uma análise dos relatórios finais (2024 - 2025)

Monografia apresentada à Coordenação do curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de Licenciado(a) em Educação Física.

Orientador(a): Mayrhon José Abrantes Farias.

São Luís - MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Lopes de Oliveira, Jhoyce Kellen.

OS CONTEÚDOS ABORDADOS POR ESTAGIÁRIOS/AS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - UFMA/SÃO LUÍS: : uma análise dos relatórios finais 2024 - 2025 / Jhoyce Kellen Lopes de Oliveira. - 2026.

38 f.

Orientador(a): Mayrhon José Abrantes Farias.

Monografia (Graduação) - Curso de Educação Física - Licenciatura, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Educação Física Escolar. 2. Estágio Supervisionado. 3. Conteúdos. 4. Cultura Corporal. 5. Formação Docente. I. Abrantes Farias, Mayrhon José. II. Título.

JHOYCE KELLEN LOPES DE OLIVEIRA

**OS CONTEÚDOS ABORDADOS POR ESTAGIÁRIOS/AS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - UFMA/SÃO LUÍS:**

uma análise dos relatórios finais (2024 - 2025)

Monografia apresentada à Coordenação do curso de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de Licenciado(a) em Educação Física.

Aprovado em: 14/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. Alex Fabiano Santos Bezerra
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. Claudio Tarso de Jesus Santos Nascimento
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Dedico este trabalho à minha família, que sempre acreditou em mim, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei. Obrigada pelo amor incondicional, pela paciência nos dias difíceis e pelo apoio constante ao longo de toda essa caminhada. Cada incentivo, cada palavra de força e cada gesto de cuidado foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Esta conquista é resultado de tudo que construímos juntos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder saúde, força e perseverança ao longo de toda minha trajetória acadêmica. Foi por meio da fé que encontrei equilíbrio e esperança nos momentos de cansaço, dúvidas e desafios, permitindo-me seguir em frente mesmo diante das dificuldades. Cada conquista ao longo dessa caminhada carrega a marca da Sua presença, guiando meus passos e fortalecendo minha confiança para alcançar este objetivo.

Agradeço à minha mãe, Letícia, por todo amor, cuidado e apoio incondicional ao longo da minha trajetória acadêmica. Sua força, coragem e incentivo diário foram essenciais para que eu não desistisse diante dos inúmeros desafios enfrentados. Em muitos momentos, foi em suas palavras de conforto, conselhos e confiança que encontrei motivação para continuar. Sua presença constante, mesmo nos períodos mais difíceis, foi fundamental para a concretização deste sonho.

À minha avó, Iris, expresso minha profunda gratidão por todo carinho, sabedoria e acolhimento. Seu apoio, suas orações e sua fé sempre foram uma fonte de fortalecimento emocional, fazendo com que eu acreditasse em mim mesma e seguisse adiante com perseverança. À minha tia Sarah, agradeço pelo apoio, pelas palavras de incentivo e pelo cuidado demonstrado ao longo dessa caminhada, sempre se fazendo presente nos momentos que mais precisei.

Estendo meus agradecimentos aos demais familiares que, de forma direta ou indireta, contribuíram para minha formação pessoal e acadêmica. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada demonstração de carinho e orgulho foram fundamentais para que eu mantivesse o foco e a determinação ao longo dessa jornada. Mesmo aqueles que não acompanharam de perto o cotidiano acadêmico, mas que torcem por mim, tiveram papel importante na construção deste caminho.

Ao meu namorado, Alexander, deixo meu sincero agradecimento pela paciência, companheirismo e incentivo diário. Sua presença nos momentos mais difíceis foi fundamental para que eu seguisse em frente com confiança e determinação. O apoio emocional, o incentivo constante e a compreensão diante das exigências da vida acadêmica fizeram toda diferença.

Às minhas amigas Milene, Ellem, Henny, e amigos Kairon, Gustavo e Everton, agradeço pela amizade sincera, pelo companheirismo e pelas palavras de motivação que tornaram essa caminhada mais leve. As conversas, os conselhos, as trocas de

experiências e os momentos de descontração foram fundamentais para aliviar as tensões e renovar as energias ao longo da graduação, contribuindo significativamente para minha permanência e sucesso no curso.

Deixo um agradecimento especial à Josyellen, que esteve ao meu lado durante toda a jornada acadêmica, acompanhando-me nos trabalhos, estágios e em cada etapa desse processo. Sua parceria constante, apoio incondicional e disponibilidade foram essenciais para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Meu sincero agradecimento à minha amiga Larissa, que esteve ao meu lado nos últimos preparativos do TCC, oferecendo apoio, paciência e incentivo em um momento tão importante. Sua ajuda fez toda a diferença.

Agradeço também ao grupo BTS, que ao longo dessa trajetória serviu como fonte de inspiração, conforto e momentos de distração nos períodos mais cansativos. De certa forma, sua música contribuiu para manter o equilíbrio emocional necessário para seguir até o fim.

Por fim, agradeço ao meu orientador, professor Mayrhon, pela disponibilidade, orientação e contribuições ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Sua dedicação, conhecimento e acompanhamento foram fundamentais para a concretização deste Trabalho de Conclusão de Curso.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa caminhada e contribuíram para a realização deste trabalho, deixo meu sincero agradecimento.

“Em tudo dai graças, porque é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco”.

(1 Tessalonicenses 5:18)

RESUMO

A Educação Física escolar, enquanto componente curricular que articula diferentes manifestações da cultura corporal, tem como responsabilidade garantir experiências variadas e significativas aos estudantes; porém, pesquisas indicam que, na prática, ainda prevalecem modelos tradicionais centrados no esporte. Compreender como essa realidade aparece durante a formação inicial é fundamental, pois o Estágio Supervisionado representa o momento em que o licenciando materializa suas concepções pedagógicas e enfrenta diretamente os desafios da docência. Portanto, este estudo teve como objetivo analisar a diversificação dos conteúdos presentes nas aulas ministradas por estagiários(as) do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) de São Luís, a partir dos relatos de experiências produzidos entre 2024 e 2025. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo de Bardin, classificando-se os conteúdos conforme as unidades temáticas da BNCC. As informações obtidas evidenciam uma predominância do conteúdo jogos e brincadeiras na Educação Infantil e anos iniciais, enquanto nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio prevalecem os esportes, com menor presença de ginástica, dança, lutas e baixa exploração das práticas de aventura. Conclui-se, assim, que há diversificação parcial, ainda marcada por modelos tradicionais, evidenciando a necessidade de ampliar o repertório pedagógico dos licenciandos e fortalecer estratégias formativas no Estágio Supervisionado.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Estágio Supervisionado. Conteúdos. Cultura corporal. Formação docente.

ABSTRACT

Physical Education in schools, as a curricular component that articulates different manifestations of body culture, has the responsibility of guaranteeing varied and meaningful experiences for students; however, research indicates that, in practice, traditional models centered on sport still prevail. Understanding how this reality appears during initial training is fundamental, since the Supervised Internship represents the moment when the undergraduate student materializes their pedagogical conceptions and directly faces the challenges of teaching. Therefore, this study aimed to analyze the diversification of content present in the classes taught by interns of the Physical Education undergraduate course at the Federal University of Maranhão (UFMA) in São Luís, based on experience reports produced between 2024 and 2025. This is a documentary research, with a qualitative approach, based on Bardin's content analysis, classifying the content according to the thematic units of the BNCC (National Common Core Curriculum). The information obtained shows a predominance of games and play content in Early Childhood Education and the initial years of elementary school, while in the final years of elementary school and in high school, sports prevail, with less presence of gymnastics, dance, martial arts, and little exploration of adventure activities. It is concluded, therefore, that there is partial diversification, still marked by traditional models, highlighting the need to expand the pedagogical repertoire of undergraduate students and strengthen formative strategies in supervised internships.

Keywords: School Physical Education. Supervised Internship. Content. Body culture. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização a partir das categorias	26
Quadro 2 - Caracterização geral dos conteúdos por estágio.....	29

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 A Educação Física escolar	16
2.2 Os conteúdos da Educação Física escolar	18
2.3 O estágio supervisionado como espaço de construção docente.....	20
3 METODOLOGIA	24
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, enquanto componente curricular da Educação Básica, tem como responsabilidade proporcionar aos estudantes o acesso a um conjunto amplo e diversificado de práticas corporais, contribuindo para sua formação integral nos aspectos motores, sociais, culturais e afetivos. Entretanto, apesar da riqueza de conteúdos que compõem a cultura corporal, observa-se que a prática pedagógica nas escolas ainda não reflete plenamente essa diversidade. Rosário e Darido (2005) aponta que a Educação Física, mesmo após avançar teoricamente na compreensão do corpo como fenômeno social, continua marcada por uma lógica reducionista, que privilegia conteúdos tradicionais e esportivos. Essa perspectiva decorre de influências históricas, políticas e institucionais que situam a disciplina como ferramenta de formação física, disciplinamento e rendimento esportivo, especialmente nos séculos XIX e XX.

No Brasil, a trajetória da Educação Física escolar foi fortemente influenciada por modelos militaristas e higienistas, que a colocaram como instrumento de preparação corporal e de disciplinarização dos estudantes (Castellani Filho, 1988). Durante o século XX, sobretudo no período do Estado Novo e da ditadura militar, o esporte foi incorporado como eixo central do currículo, consolidando uma lógica tecnicista, cuja ênfase recai sobre o desempenho, a obediência e a repetição de técnicas. Betti (1991) e Bracht (1999) ressaltam que, mesmo com transformações teóricas ocorridas a partir dos anos 1980, o esporte permanece como conteúdo hegemônico na escola, muitas vezes compreendido apenas como prática de iniciação esportiva e não como fenômeno cultural capaz de gerar reflexões críticas.

Diante desse cenário, autores contemporâneos têm defendido a necessidade de repensar o currículo da Educação Física a partir de uma perspectiva cultural, plural e inclusiva. Neira e Nunes (2022) argumentam que a escola deve se comprometer com práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural dos sujeitos, valorizando diferentes manifestações da cultura corporal e não apenas aquelas legitimadas historicamente. Nesse mesmo sentido, Kunz (1994) enfatiza que o ensino deve possibilitar experiências que ampliem o repertório corporal dos estudantes e que favoreçam sua autonomia e capacidade crítica diante das práticas sociais do movimento.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) reforça essa compreensão ao organizar os conteúdos da Educação Física em seis unidades temáticas: esportes; jogos e brincadeiras; lutas; danças; ginásticas e práticas corporais de aventura, evidenciando que o currículo deve ser diversificado para garantir o direito dos estudantes às diferentes práticas corporais presentes na sociedade. Apesar disso, estudos apontam que o esporte ainda é predominante nas escolas.

Nesse contexto, o estágio supervisionado tem papel fundamental na formação docente, pois representa o momento em que o futuro professor vivencia e analisa a realidade escolar a partir de uma perspectiva prática e reflexiva. Como apontam Pimenta e Lima (2012), o estágio não deve ser reduzido a uma aplicação mecânica de técnicas, mas configurado como espaço de investigação, análise e construção da identidade profissional. Assim, ao examinar quais conteúdos são priorizados durante as aulas ministradas ou observadas pelos estagiários, torna-se possível compreender como os discursos acadêmicos e curriculares se materializam ou não na prática.

A análise dos relatos de experiência produzidos durante o estágio permite identificar tendências, escolhas pedagógicas, limitações, desafios e concepções que orientam o trabalho docente em formação. Segundo Suárez (2008), os relatos têm potencial para revelar tanto aspectos explícitos quanto implícitos da prática pedagógica, funcionando como um dispositivo formativo e analítico. Dessa forma, compreender a diversificação (ou a falta dela) nos conteúdos presentes no estágio é essencial para refletir sobre a coerência entre as orientações teóricas da formação inicial e as práticas efetivamente realizadas.

Diante disso, justifica-se a importância deste estudo, que busca contribuir para o debate sobre a formação docente em Educação Física, especialmente no que se refere à ampliação de repertórios e à superação de modelos tradicionais. Compreender quais conteúdos são priorizados nos estágios supervisionados auxilia na identificação de lacunas formativas, apontando caminhos para uma prática mais diversa, crítica e alinhada às diretrizes curriculares atuais.

Assim, este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo geral: Analisar como ocorre a diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física escolar a partir dos relatos de experiência produzidos durante o estágio supervisionado, buscando compreender quais são priorizados.

Para atingir esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

a) identificar os conteúdos de Educação Física abordados nos relatos de experiência dos estagiários; b) classificar os conteúdos encontrados de acordo com as principais categorias das práticas corporais (esportes, jogos, lutas, danças, ginásticas e práticas alternativas); c) analisar quais conteúdos são priorizados e quais aparecem com menor frequência nos relatos; d) refletir sobre as possíveis razões para a predominância de determinados conteúdos e as implicações disso para a formação docente em Educação Física.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Educação Física escolar

A Educação Física escolar tem suas origens nas práticas corporais desenvolvidas na Europa entre os séculos XVIII e XIX, como danças, jogos e ginástica, atividades que surgiram em resposta às necessidades das sociedades que se formavam nesse período. De acordo com Ariès (1978), a escola medieval era voltada apenas para clérigos, sem uma estrutura rígida, mas, com o passar do tempo, tornou-se um espaço de hierarquia e disciplina. A transição para o modelo moderno fez da escola uma instituição responsável pela formação moral e intelectual, com papel central na construção da sociedade europeia moderna.

Nesse contexto, a Educação Física começou a se consolidar como componente importante na formação dos indivíduos. Segundo o Coletivo de Autores (1992), a educação física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos, que, fortalecidos pelo exercício físico, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos e com a prosperidade da pátria. Assim, a área passou a ser valorizada por seu papel no desenvolvimento corporal, higiênico e disciplinar dos cidadãos, em sintonia com os ideais nacionalistas e militaristas que marcaram a modernidade.

No Brasil, a Educação Física foi introduzida oficialmente nas escolas com a Reforma Couto Ferraz (1851), que tornou obrigatória a prática nas instituições do município da Corte (Simões et al., 2011). Contudo, o início dessa trajetória foi marcado por resistência, pois o trabalho corporal era associado às classes subalternas e aos escravos, sendo considerado inadequado para as elites (Castellani Filho, 1988). Ainda assim, a Educação Física foi se institucionalizando e assumindo diferentes funções de acordo com as transformações sociais, políticas e educacionais do país.

Durante o século XX, a área assumiu forte influência militar, principalmente durante o Estado Novo e o Regime Militar, quando o esporte foi incorporado à escola com o objetivo de promover valores de nacionalismo, civismo e obediência (Coletivo de Autores, 1992). O professor deixou de ser um simples instrutor de ginástica e passou a atuar como “treinador”, e o aluno como “atleta”, refletindo o modelo esportivizado que dominou o período.

Na década de 1980, esse modelo começou a ser questionado. As críticas ao tecnicismo e ao militarismo deram origem a uma nova concepção de Educação Física, voltada ao desenvolvimento integral do ser humano. Conforme o Coletivo de Autores (1992) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), a disciplina passou a considerar dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, compreendendo o aluno como um sujeito ativo na construção do conhecimento e do movimento. A Educação Física, então, deixou de ser vista apenas como atividade física e passou a ser reconhecida como um campo de estudo e expressão da cultura corporal de movimento, que inclui manifestações como esportes, jogos, danças, ginásticas e lutas (Brasil, 1997).

Atualmente, a Educação Física escolar tem como base o princípio da diversidade e da inclusão, considerando as práticas corporais como fenômenos culturais e sociais que contribuem para a formação integral dos estudantes. Essa visão amplia o papel do professor, que passa a atuar não apenas no desenvolvimento motor, mas também na formação crítica e cidadã dos alunos (Soares, 2012; Antunes, 2018).

De acordo com Betti (1991) a importância da formação crítica, pois a Educação Física deve estimular a reflexão sobre os sentidos sociais, culturais e políticos das práticas corporais. Embora seja um desafio, é fundamental que os professores de Educação Física reconheçam que seu saber didático-pedagógico não é algo pronto ou definitivo, mas sim fruto de um processo contínuo de construção e reconstrução. Não há garantias de que se possa atuar sempre com total segurança, e tentar impor um modelo fixo de atuação baseado em padrões replicados mecanicamente que tende a engessar a prática pedagógica e esvaziá-la de significado diante da complexidade da realidade social em que ela ocorre (Caparroz e Bracht, 2007).

Darido (2005) destaca que o papel da Educação Física escolar está em democratizar o acesso a jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, permitindo que todos os alunos, independentemente de sua aptidão física ou interesse esportivo, possam participar de maneira ativa e significativa. Nesse sentido, o professor precisa utilizar estratégias metodológicas que garantam a inclusão e a valorização da diversidade.

2.2 Os conteúdos da Educação Física escolar

A definição dos conteúdos da Educação Física escolar está diretamente relacionada às concepções pedagógicas que orientam a área ao longo da história. Inicialmente marcada por uma perspectiva higienista, militarista e esportivista, a disciplina priorizava o desenvolvimento físico e a prática sistemática de modalidades esportivas tradicionais, como futebol, voleibol, handebol e basquetebol (Bracht, 1999). Essa predominância do esporte, segundo Betti (1991), consolidou uma “cultura esportiva escolar” que, por muitos anos, reduziu a amplitude das práticas corporais possíveis de serem trabalhadas na escola.

Com o avanço das discussões críticas na área, principalmente a partir da década de 1980, surge a necessidade de ampliar o repertório de conteúdos, incorporando manifestações culturais da corporeidade que extrapolam o esporte tradicional.

Nesse sentido, autores como Coletivo de Autores (1992), Kunz (1994) e Neira e Nunes (2022) defendem uma Educação Física pautada na cultura corporal de movimento, contemplando práticas como jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais alternativas. Assim, o conteúdo passa a ser entendido como expressão cultural, dotado de significados sociais e históricos, e não apenas como habilidade motora.

Atualmente o conteúdo da Educação Física escolar é estruturado a partir da cultura corporal do movimento humano, conceito que engloba todas as formas de manifestação corporal desenvolvidas historicamente pela humanidade como os jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura (Brasil, 2018). Essas manifestações refletem os valores e significados culturais de diferentes povos e contextos históricos e, por isso, devem ser exploradas de forma crítica e contextualizada nas escolas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), o objetivo principal do ensino da Educação Física é levar o aluno a compreender o corpo e o movimento como linguagens de expressão, interação e comunicação. Isso significa que o conteúdo da disciplina vai muito além do ensino técnico dos esportes: ele envolve dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, que desenvolvem o conhecimento teórico, a prática e os valores éticos e sociais.

A partir dessa compreensão, torna-se necessário aprofundar como essas dimensões se articulam no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Zabala (1998), os conteúdos escolares não se restringem aos saberes práticos, mas abrangem diferentes tipos de aprendizagem que se complementam.

Os conteúdos conceituais referem-se aos conhecimentos teóricos, conceitos, fatos e princípios que permitem aos estudantes compreenderem as práticas corporais enquanto produções históricas e culturais. Os conteúdos procedimentais dizem respeito ao “saber fazer”, envolvendo a vivência prática, a experimentação de habilidades motoras, técnicas e estratégias presentes nas diversas manifestações da cultura corporal, como jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. Já os conteúdos atitudinais relacionam-se à construção de valores, normas e atitudes, como respeito, cooperação, autonomia, solidariedade e responsabilidade, fundamentais para a convivência social e para a formação cidadã dos estudantes (Darido, 2005).

Na Educação física escolar, a articulação dessas três dimensões contribui para superar uma abordagem fragmentada ou exclusivamente técnica dos conteúdos, favorecendo práticas pedagógicas que ampliem o sentido educativo das experiências corporais, ao integrar o saber fazer, o saber sobre e o saber ser nas aulas, conforme discutido por Darido (2005) ao interpretar a organização dos conteúdos proposta por Zabala (1998) no contexto da Educação Física.

A partir disso, os conteúdos da Educação Física organizados nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal fundamenta as atuais orientações curriculares para a área, influenciando documentos normativos que buscam qualificar o ensino escolar. Ao reconhecer que as práticas corporais devem ser tratadas para além da execução técnica, incorporando conhecimentos, valores e atitudes, tais diretrizes passam a orientar a seleção, a organização e o aprofundamento dos conteúdos ao longo da escolarização.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular constitui-se como documento que sistematiza essas concepções, propondo uma organização dos conteúdos da Educação Física escolar a partir de unidades temáticas que contemplam a diversidade da cultura corporal de movimento, articuladas às diferentes dimensões do conhecimento corporal (Darido, 2005; Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) organiza os conteúdos da Educação Física em seis unidades temáticas principais:

1. Brincadeiras e jogos: atividades tradicionais e culturais que estimulam a criatividade, a socialização e o respeito.
2. Esportes: modalidades com regras definidas, que desenvolvem cooperação, respeito e espírito de equipe.
3. Ginásticas: práticas voltadas à consciência corporal, à saúde e ao bem-estar.
4. Dança: expressão cultural e artística do corpo, ligada à sensibilidade e à identidade social.
5. Lutas: práticas de confronto regradas, que desenvolvem autocontrole, respeito e disciplina.
6. Práticas corporais de aventura: atividades realizadas na natureza ou em espaços urbanos, que envolvem superação e contato com o ambiente.

Esses conteúdos devem ser tratados de forma progressiva e integrada ao longo da educação básica. No ensino fundamental, o foco está na vivência e descoberta das diferentes manifestações; no ensino médio, há o aprofundamento teórico e crítico, valorizando a autonomia e o protagonismo juvenil.

Conforme o Coletivo de Autores (1992), cabe ao professor planejar situações didáticas que relacionem o conteúdo com a realidade sociocultural dos alunos, promovendo a inclusão e o reconhecimento das diferentes formas de expressão corporal. Nesse sentido, Darido (1999) destaca que a Educação Física deve “superar o reducionismo do corpo como instrumento” e atuar como componente essencial na formação crítica, social e cultural dos estudantes.

Dessa forma, compreender os conteúdos da Educação Física escolar implica considerar tanto a diversidade cultural quanto às dimensões pedagógicas que orientam sua abordagem no contexto escolar, aspecto fundamental para a análise desenvolvida neste estudo.

2.3 O estágio supervisionado como espaço de construção docente

O estágio supervisionado constitui uma etapa essencial na formação inicial dos professores conforme estabelecido pela Lei nº9.394/1996 (LDB), pois permite ao licenciando integrar os conhecimentos teóricos discutidos na universidade às práticas pedagógicas vivenciadas em contextos reais de ensino. Nesse sentido, ao articular teoria e prática, potencializa-se novas aprendizagens por meio do compartilhamento

de experiências, as quais oportunizam a construção de saberes e habilidades necessárias à atuação docente. Os autores afirmam que:

O estágio supervisionado proporciona uma vivência *in locus* das situações reais do processo de ensino-aprendizagem, tornando possível a articulação entre a teoria e a prática, aumentando a capacidade de refletir na e sobre a própria prática docente (Correia; Marques, 2024, p.3).

Por meio dessa experiência, os futuros docentes têm a oportunidade de desenvolver e aperfeiçoar suas competências profissionais, compreendendo a dinâmica escolar, observando a cultura institucional, planejando e executando propostas didáticas, além de avaliá-las de forma crítica (Holanda e Vêras, 2024).

Conforme afirmam Lima e Pimenta (2006), o estágio supervisionado configura-se como um momento privilegiado de articulação entre os saberes acadêmicos e as demandas concretas da prática docente, possibilitando a construção progressiva da identidade profissional do professor. Essa articulação entre teoria e prática é, inclusive, assegurada pela legislação educacional brasileira, que reconhece o estágio como componente obrigatório e estruturante da formação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) estabelece que a formação de professores para a Educação Básica deve garantir sólida base teórica aliada à vivência prática em contextos reais de ensino, reforçando o papel do estágio supervisionado como espaço fundamental de aprendizagem profissional. Complementarmente, a Resolução CNE/CP nº2 de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional da Educação (CNE) (Brasil, 2019), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, enfatiza a necessidade de inserção progressiva dos licenciandos em ambiente escolar, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento, à condução das aulas, à avaliação da aprendizagem e a reflexão crítica sobre a prática docente.

Em consonância com essas diretrizes, a Lei Federal nº 11.788/2008 (Brasil, 2008) define o estágio como ato educativo escolar supervisionado, integrante do projeto pedagógico do curso voltado à preparação do estudante para o trabalho profissional. No âmbito institucional, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) regulamenta o estágio por meio da Resolução nº 3719/2024 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) (UFMA, 2024), que consolida normativas anteriores

e reafirma o caráter formativo do estágio supervisionado, ao estabelecer diretrizes para sua organização, acompanhamento e avaliação.

Dessa forma, a articulação entre as legislações nacionais e a normativa institucional assegura que o estágio se configure como espaço privilegiado de aprendizagem profissional, aproximando o licenciando das demandas reais da docência e contribuindo de maneira efetiva para sua formação inicial.

No âmbito da Educação Física, o estágio supervisionado assume relevância ainda maior, uma vez que possibilita ao acadêmico compreender a especificidade do componente curricular, que envolve práticas corporais diversas e demanda sensibilidade pedagógica para lidar com questões culturais, sociais e afetivas presentes no contexto escolar. Durante essa vivência, o licenciando constrói sua identidade docente ao se deparar com situações reais da profissão, como a gestão da turma, a elaboração de planos de aula, a escolha de estratégias pedagógicas e a adaptação às condições estruturais e organizacionais da escola.

Além de constituir-se como espaço de aplicação dos conhecimentos teóricos, o Estágio Supervisionado coloca o acadêmico diante dos desafios cotidianos da prática docente. Entre esses desafios, destacam-se a limitação ou ausência de espaços físicos apropriados, a escassez de materiais pedagógicos, o tempo reduzido destinado às aulas, a heterogeneidade das turmas e, em alguns contextos, que desmotivação ou resistência dos alunos em relação às atividades propostas.

Nessa perspectiva, Correia e Marques (2024) evidenciam que, nas narrativas dos estagiários, “a questão da indisciplina dos alunos se constitui em um dos maiores desafios no desenvolvimento da prática pedagógica no estágio supervisionado”, destacando que essa vivência possibilita ao licenciando o enfrentamento de problemas reais da profissão docente. Tais situações exigem do futuro professor a capacidade de reelaborar constantemente o planejamento, tomar decisões pedagógicas imediatas e desenvolver estratégias criativas que garantam a participação dos estudantes, evidenciando que a docência é uma prática dinâmica, permeada por imprevistos e negociações constantes.

Ao envolver futuros professores e alunos, Neira (2017) destaca que esse engajamento promove um processo coletivo de transformação social, pautado desde por práticas democráticas na definição dos temas de estudo e na organização das atividades pedagógicas, incentivando a valorização da cultura corporal da comunidade e, uma reflexão crítica sobre o papel da Educação Física na escola.

Assim, o estágio torna-se um espaço de diálogo entre o conhecimento acadêmico e a realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Neste sentido, Tardif (2014) aponta que o saber docente é resultado de múltiplas fontes como a formação inicial, experiência prática e contexto de trabalho, sendo o estágio um momento privilegiado para articular esses conhecimentos. Corroborando com este pensamento, Callai, de Jesus e Sawitzki (2017) afirmam ao citar García (1999) ser fundamental garantir suporte contínuo aos educadores, permitindo que se desenvolvam ao longo de toda a sua trajetória profissional. Isso se torna ainda mais necessário diante das exigências da sociedade atual, que demanda dos docentes um constante processo de formação e atualização de saberes.

Portanto, promover a articulação entre prática e teoria durante o estágio supervisionado significa possibilitar aos professores em formação inicial o desenvolvimento de saberes, competências e atitudes fundamentais para o exercício da docente. Em especial, contribui para o enfrentamento dos desafios cotidianos da escola, para a leitura crítica da realidade educacional e para a construção de uma identidade docente comprometida com uma Educação Física escolar significativa, contextualizada e socialmente relevante (Silva; Gaydeczka, 2024).

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma análise documental, de abordagem qualitativa, com caráter exploratório, uma vez que busca compreender os conteúdos da Educação Física escolar abordados nos relatórios de experiência produzidos durante o Estágio Supervisionado. Para Minayo, Deslandes e Gomes (2016) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Como metodologia, a pesquisa adotou a análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), realizada a partir de uma revisão nos relatórios de experiência dos estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A amostra foi composta por 142 relatórios de estágio, produzidos ao longo de três semestres letivos (2024.1, 2024.2 e 2025.1). Do total analisado, 54 relatórios correspondem ao Estágio Supervisionado 1, sendo 19 do semestre 2024.1, 12 de 2024.2 e 23 de 2025.1; 48 relatórios referem-se ao Estágio Supervisionado 2, distribuídos em 11 no semestre 2024.1, 17 em 2024.2 e 20 em 2025.1; e 40 relatórios pertencem ao Estágio Supervisionado 3, dos quais 9 são do semestre 2024.1, 17 em 2024.2 e 20 em 2025.1. A análise desses documentos teve como objetivo identificar os conteúdos da Educação Física escolar desenvolvidos pelos estagiários no período investigado, possibilitando uma visão sistematizada da diversificação e recorrência dos conteúdos ao longo da formação inicial docente.

Os relatórios incluíam descrições das aulas ministradas, conteúdos trabalhados, estratégias metodológicas e percepções dos estagiários sobre o contexto escolar. Esses documentos foram selecionados com base nos critérios de inclusão: (a) conter informações explícitas sobre os conteúdos de Educação Física trabalhados; (b) pertencer aos três segmentos escolares (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). E critérios de exclusão: (a) ausência de descrição dos conteúdos; (b) relatórios incompletos; (c) documentos sem relação direta com práticas de Educação Física escolar.

Para Pimenta e Lima (2012), o estágio supervisionado deve ser compreendido como um espaço de reflexão e produção de conhecimento pedagógico, o que justifica o uso desses documentos como fonte primária da investigação, pois neles os licenciandos organizam, descrevem e analisam suas práticas docentes.

A análise de conteúdo de Bardin (2011) é organizada em três etapas: (I) pré-análise, (II) exploração do material e (III) tratamento dos resultados. A pré-análise é a fase da organização do material, visando operacionalizar e sistematizar as ideias, formular hipóteses, objetivos e a elaboração de indicadores, que vão servir como base para fundamentar a interpretação final. A primeira fase foi composta pelo levantamento dos relatórios de experiência de 2024 e 2025 totalizando 3 semestres, a organização foi feita levando em conta o nível de ensino (Infantil, Fundamental e Médio) e o semestre correspondente.

Na etapa de exploração do material realizou-se a codificação, identificando-se as unidades de registro, isto é, os conteúdos de Educação Física mencionados pelos estagiários e classificação dos conteúdos seguiu o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e autores como Coletivo de Autores (1992), que estruturam a Educação Física escolar a partir de seis grandes unidades temáticas: jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura.

Essa categorização permite, segundo Darido (2005), analisar o quanto a prática escolar contempla a diversidade da cultura corporal, superando o predomínio histórico dos esportes tradicionais. Posteriormente, essas unidades foram agrupadas em categorias temáticas, permitindo identificar a frequência com que cada prática corporal aparecia nos diferentes segmentos escolares.

Os dados foram interpretados à luz da literatura sobre Educação Física escolar. Darido (2001) afirma que ainda há forte tendência esportiva no ensino, e a análise buscou verificar se essa realidade se confirma nos estágios supervisionados. Além disso, considerou-se a concepção de formação docente apresentada por Tardif (2014), segundo a qual os saberes do professor constroem-se na prática, o que permite interpretar como os estagiários compreendem e aplicam o repertório da cultura corporal.

Os relatórios foram analisados de forma anônima, preservando a identidade dos estagiários e das instituições. Por se tratar de análise documental, sem intervenção ou coleta direta com participantes, a pesquisa se enquadra nas recomendações éticas para estudos que utilizam registros reflexivos e acadêmicos (Bardin, 2011).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados desta pesquisa foram organizados a partir da leitura sistemática dos relatórios finais de estágio supervisionado, sendo posteriormente categorizados conforme a Análise de Conteúdo proposta de Bardin (1997). A categorização considerou a ocorrência dos conteúdos trabalhados pelos estagiários, tomando como referência as unidades temáticas da Base Nacional Comum Curricular.

Os resultados são apresentados por meio de quadros sínteses, que evidenciam a frequência dos conteúdos ao longo dos três estágios supervisionados: Estágio 1 (E1) refere-se à Educação infantil e Ensino fundamental anos iniciais), Estágio 2 (E2) ao Ensino fundamental anos finais e Estágio 3 (E3) Ensino médio. Após a apresentação de cada quadro, os dados são analisados e discutidos à luz da literatura da área, buscando compreender tendências, permanências e lacunas na diversificação dos conteúdos da Educação Física escolar.

O Quadro 1 apresenta a distribuição dos conteúdos trabalhados pelos estagiários ao longo dos três estágios supervisionados organizados conforme as unidades temáticas da BNCC. O objetivo é identificar a frequência com que cada conteúdo aparece em cada etapa da escolarização possibilitando uma análise comparativa entre os níveis de ensino.

Quadro 1. Caracterização a partir das categorias

Categoria	E1	E2	E3
Jogos e brincadeiras	44	28	13
Esportes	28	39	31
Ginástica	22	10	12
Dança	6	4	6
Lutas	7	10	10
Práticas corporais de aventura	3	13	2

Fonte: Elaboração própria (2025).

A categoria jogos e brincadeiras aparece com 44 ocorrências no E1, configurando-se como o conteúdo mais trabalhado nessa etapa. Esse resultado é coerente com as demandas pedagógicas da Educação Infantil, na qual o lúdico é central para o desenvolvimento motor cognitivo e social. Tal compreensão é sustentada pela literatura, que reconhece o jogo e a brincadeira como práticas

presentes nas relações humanas desde a antiguidade, manifestando-se em diferentes contextos culturais e simbólicos (Vitório; Porto; Borghi, 2021).

Maia, Farias e Oliveira (2020) reforçam que essas práticas constituem importantes ferramentas pedagógicas nas aulas de Educação Física, contribuindo para a aquisição de habilidades, a tomada de decisões e o desenvolvimento global das crianças. Nos estágios seguintes, observa-se uma redução (28 no E2 e 13 no E3), indicando uma transição gradual para conteúdos mais estruturados, típicos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A vivência no estágio permite inferir que essa mudança também está associada às expectativas institucionais e a organização curricular das escolas, que tendem a priorizar conteúdos considerados mais sistematizados conforme o avanço da escolarização.

A categoria Esportes, conforme a BNCC, compreende práticas amplamente difundidas na sociedade, baseadas na comparação de desempenho entre indivíduos ou equipes e sustentadas por regras institucionalizadas (Borges e Portilho, 2021). No ambiente escolar, essas práticas podem ser recriadas e adaptadas, sendo organizadas em sete categorias (marca, precisão, técnico-combinatórios, rede/quadra dividida, campo e taco, invasão e combate) com o objetivo de ampliar a diversidade de vivências corporais oferecidas aos estudantes (Brasil, 2018).

Os dados do presente estudo mostram que essa categoria ganha destaque especialmente no E2 (39 registros) e no E3 (31 registros), configurando-se como o conteúdo mais recorrente nessas etapas. Tal predominância confirma que, nos anos finais da escolarização básica, o esporte ainda constitui o eixo central das aulas de Educação Física, o que dialoga com a literatura da área.

Autores como Betti (1991) e Kunz (1994) apontam que a Educação Física historicamente se estruturou sob uma lógica esportivizada, marcada pela centralidade das modalidades esportivas, pela reprodução de regras oficiais e pela valorização do desempenho, o que ajuda a compreender a forte presença desse eixo nos relatórios analisados. Durante o estágio, observou-se que essa centralidade também se relaciona às condições materiais das escolas e à tradição pedagógica já consolidada nesse nível de ensino.

A ginástica aparece de forma relativamente equilibrada nos três estágios (22 no E1, 10 no E2 e 12 no E3), indicando que, embora não seja o conteúdo principal em nenhuma etapa, os estagiários conseguem incorporá-la em suas práticas pedagógicas. Maldonado, Soares e Schiavon (2019) destacam que a ginástica

desempenha papel relevante na formação corporal, contribuindo para processos de conscientização e para a compreensão do corpo em movimento.

Silva et al. (2021) acrescentam que os métodos ginásticos, historicamente, influenciaram distintas concepções de corpo e de atividade física, reforçando sua importância no currículo escolar. Ainda assim, a presença moderada desse conteúdo pode refletir uma compreensão ainda limitada sobre o potencial da ginástica no contexto da BNCC, aspecto que se evidencia nas escolhas metodológicas observadas durante os estágios.

Os conteúdos danças e lutas apresentam baixa incidência nos estágios, embora com comportamentos distintos. A dança registra 6 ocorrências no E1, 4 no E2 e 6 no E3, demonstrando baixa representatividade ao longo dos estágios. A literatura, entretanto, enfatiza sua relevância enquanto manifestação cultural e forma de expressão humana (Silva; Gehres; Caminha, 2021). Para Lima e Farias (2024) reforçam que a dança ocupa lugar significativo nas comunidades humanas, representando diferentes dimensões sociais e culturais. Nesse sentido, a reduzida presença desse conteúdo pode sinalizar limitações no repertório pedagógico dos estagiários, aspecto perceptível nas experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado.

As lutas, por sua vez, apresentam crescimento entre o E1 (7 ocorrências) e o E2 (10), mantendo-se estáveis no E3 (10). Esse aumento indica maior segurança dos estagiários na abordagem da temática ao longo da formação. Silva (2021) afirma que as lutas adquiriram função formativa importante no contexto escolar, atuando na mediação de valores éticos e sociais. Ferreira et al. (2021) acrescentam que as lutas estão previstas tanto nos PCNs quanto na BNCC, devendo ser contempladas em todas as etapas da Educação Básica, o que reforça a pertinência do aumento observado nos dados.

A categoria Práticas corporais de aventura apresenta as menores frequências: 3 ocorrências no E1, 13 no E2 e apenas 2 no E3. Ressalta-se que essa unidade temática foi trabalhada predominante por estagiários participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), conforme indicado nos relatórios analisados. Apesar do crescimento no E2, observa-se queda no E3, indicando que esse conteúdo permanece pouco explorado na prática pedagógica.

Franco, Tahara e Darido (2018) apontam que as práticas corporais de aventura são frequentemente negligenciadas nas escolas, seja pela falta de recursos, tempo

ou segurança metodológica. Inácio, Sousa e Machado (2020) destacam que essas práticas integram a Cultura Corporal e vêm adquirindo relevância social, o que reforça a necessidade de sua ampliação no contexto educacional.

A análise do Quadro 1 evidencia como ocorre a diversificação das práticas corporais ao longo dos três estágios supervisionados e como as demandas de cada nível de ensino influenciam as escolhas pedagógicas dos estagiários. A categorização dos conteúdos a partir das unidades temáticas da BNCC possibilitou identificar tendências, permanências e lacunas no desenvolvimento das experiências docentes.

Frente a isso, percebe-se que o Estágio Supervisionado 1 valoriza fortemente o lúdico, como previsto para a Educação infantil, enquanto o Estágio Supervisionado 2 e 3 são marcados pelo predomínio dos esportes, reafirmando a centralidade histórica desse conteúdo nas aulas de Educação Física. Os demais conteúdos da BNCC aparecem, indicando avanços no processo formativo, mas também evidenciando lacunas na diversificação dos conteúdos durante a formação inicial.

O Quadro 2 evidencia um panorama dos conteúdos trabalhados pelos licenciados nos três estágios supervisionados, permitindo analisar a progressão das práticas corporais desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A partir dessa sistematização, torna-se possível identificar tendências, avanços e limitações na diversificação dos conteúdos da Educação Física escolar ao longo da formação docente.

Quadro 2. Caracterização geral dos conteúdos por estágio

Estágio	Nível de ensino	Frequência
Estágio 1	Educação Infantil / Fundamental (Anos iniciais)	JB - 44
		E - 28
		G - 22
		D - 6
		L - 7
		P.C.A - 3
Estágio 2	Educação Fundamental (Anos finais)	JB - 28
		E - 39
		G - 10
		D - 4
		L - 10
		P.C.A - 13
Estágio 3	Ensino médio	JB - 13
		E - 31
		G - 12
		D - 6
		L - 10

		P.C.A - 2
--	--	-----------

Fonte: Elaboração própria (2025).

No Estágio Supervisionado 1, correspondente a Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), observa-se predominância dos jogos e brincadeiras (44 ocorrências), seguidos pelos esportes (28), ginástica (22), lutas (7), dança (6) e práticas corporais de aventura (3). A centralidade dos jogos e brincadeiras confirma a importância do lúdico na infância, amplamente discutida por Kishimoto (2011), que destaca o brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças. Para Darido (2005), a Educação Física nos anos iniciais deve priorizar experiências diversificadas e significativas, e os dados indicam que os estagiários compreendem esse direcionamento ao elegerem o brincar como eixo estruturante das aulas.

Entretanto, ao observar essa forte concentração em um único tipo de conteúdo, é possível aproximar os resultados da análise de Silva (2013), que discute a tendência recorrente de formação de uma “monocultura corporal de movimento” quando uma categoria passa a dominar o planejamento das aulas. Embora no estudo do autor essa concentração recaia sobretudo sobre os esportes tradicionais, a lógica interpretativa também pode ser aplicada ao Estágio supervisionado 1, uma vez que, quando um único eixo assume centralidade, outros conhecimentos da cultura corporal tendem a ser reduzidos, limitando o repertório dos alunos logo no início da escolarização.

Segundo Lima e Pimenta (2006), o estágio supervisionado constitui um espaço fundamental para a articulação entre teoria e prática, possibilitando aos futuros professores a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial. Essa vivência contribui para a compreensão das metodologias de ensino e dos conteúdos específicos da Educação Física, promovendo uma aprendizagem significativa tanto para os licenciados quanto para os alunos da educação básica.

No Estágio Supervisionado 2, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, observa-se maior equilíbrio entre as categorias, indicando ampliação do repertório pedagógico. Os esportes permanecem como o conteúdo mais frequente (39 registros), seguidos por jogos e brincadeiras (28), lutas (10), ginástica (10), dança (4) e um aumento expressivo nas práticas corporais de aventura (13). De acordo com Betti e Zuliani (2009), esse segmento escolar demanda maior diversidade cultural e pedagógica, uma vez que os alunos se encontram em processo de aprofundamento

das práticas corporais. A presença de diferentes conteúdos sugere uma tentativa dos estagiários de romper com a tradição historicamente esportiva da Educação Física, ainda que os esportes continuem ocupando posição central como aponta Bracht (1999).

Ao analisar esse movimento à luz de Silva (2013), percebe-se que os estagiários deste estudo caminham em direção distinta do cenário crítico identificado pelo autor, que observou predomínio quase absoluto dos esportes tradicionais nas aulas de professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Os resultados aqui apresentados, especialmente o aumento das práticas corporais de aventura e o maior equilíbrio entre diferentes categorias no Estágio Supervisionado 2, indicam esforços para diversificar os conteúdos. Ainda assim, a centralidade dos esportes permanece evidente, reforçando o argumento de que a cultura esportiva segue profundamente enraizada no cotidiano escolar brasileiro.

Nesse contexto destaca-se o impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na ampliação e qualificação dos conteúdos trabalhados pelos estagiários. Os participantes do programa, por estarem inseridos em um processo formativo contínuo dentro das escolas, tendem a desenvolver intervenções mais diversificadas e pedagogicamente fundamentadas. Segundo Gatti et al. (2014), o PIBID fortalece a aproximação entre universidade e escola, ampliando o repertório didático dos licenciandos e incentivando propostas inovadoras no ensino. Tal influência se reflete na maior variedade de conteúdos observada entre os bolsistas, que incorporam práticas corporais diversificadas e estratégias metodológicas diferenciadas, contribuindo para superar a repetição de conteúdos historicamente cristalizados na Educação Física escolar.

O Estágio Supervisionado 3, realizado no Ensino Médio, reafirma a valorização dos esportes, que aparecem novamente como o conteúdo mais recorrente (31 registros). Entretanto, observa-se também presença significativa de ginástica (12), lutas (10), jogos e brincadeiras (13), dança (6) e menor incidência de práticas corporais de aventura (2). Embora o esporte permaneça hegemônico, a inserção de práticas contemporâneas, como danças urbanas, ginásticas alternativas e modalidades de lutas modernas indica um movimento dos estagiários em direção às necessidades e interesses dos adolescentes, como defendem Neira e Nunes (2022). Esses autores destacam que a Educação Física no Ensino Médio deve dialogar com as culturas juvenis, ressignificando o papel da disciplina nesse nível de ensino.

Os resultados também dialogam com as análises de Silva (2013) acerca da persistência de práticas metodológicas centradas na repetição e na execução técnica de movimentos, especialmente nos conteúdos esportivos. O autor aponta que o predomínio do estilo de ensino por tarefa tende a limitar a criatividade e a autonomia dos estudantes, ao mesmo tempo em que favorece a manutenção de conteúdos mais tradicionais. A retomada da centralidade dos esportes no Ensino Médio observada neste estudo pode refletir essa tendência, uma vez que, com o avançar da escolarização, professores e estagiários recorrem com maior frequência a práticas mais estruturadas e previsíveis, reduzindo a presença de conteúdos que demandam maior expressividade, exploração e improvisação.

Apesar disso, a baixa ocorrência de práticas corporais de aventura em todos os estágios reforça que essa unidade temática ainda não se encontra plenamente incorporada nas práticas escolares, possivelmente em razão de limitações estruturais, falta de recursos ou pouca familiaridade dos estagiários com esse conteúdo.

De modo geral, o quadro evidencia uma transição do lúdico para o esportivo conforme o nível de ensino avança, maior diversificação no Ensino Fundamental e predominância dos esportes no Ensino Médio, ainda que acompanhada da inserção de conteúdos contemporâneos. Esses resultados demonstram que os estagiários iniciam suas práticas valorizando o brincar, ampliam o repertório nos anos finais do Ensino Fundamental e, por fim, retomam a centralidade dos esportes no Ensino Médio, refletindo tanto as exigências das escolas quanto a tradição da Educação Física brasileira. Em diálogo com Silva (2013), observa-se que, apesar de avanços pontuais, persistem desafios históricos da área, como a concentração dos conteúdos, a limitação das abordagens metodológicas e as dificuldades para consolidar uma Educação Física efetivamente diversificada e culturalmente ampla.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral do estudo, que buscou analisar como ocorre a diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física escolar a partir dos relatórios de experiência produzidos durante o estágio supervisionado, bem como os objetivos específicos de identificar, classificar e analisar os conteúdos abordados e refletir sobre a priorização, os resultados obtidos permitem considerações relevantes.

A análise dos relatórios de experiência produzidos nos estágios supervisionados evidenciou como os conteúdos da Educação Física escolar têm sido organizados e desenvolvidos pelos licenciandos ao longo dos três níveis de ensino. Os principais resultados mostram que, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há predominância de jogos e brincadeiras, o que está diretamente relacionado às características pedagógicas dessa etapa e ao papel central do lúdico no desenvolvimento infantil. Nos anos finais do Ensino Fundamental, observa-se maior equilíbrio entre as categorias da BNCC, ainda que o esporte permaneça como conteúdo dominante. Já no Ensino Médio, a hegemonia esportiva se intensifica, enquanto conteúdos como dança, ginástica, lutas e práticas corporais de aventura aparecem de forma complementar e, por vezes, pouco explorada.

Esses achados indicam que existe um movimento de diversificação dos conteúdos ao longo da formação inicial, porém ainda marcado por desigualdades. Conteúdos historicamente valorizados, como os esportes, continuam sendo priorizados, enquanto alguns eixos da BNCC especialmente práticas corporais de aventura e dança demonstram menor incidência. Ao mesmo tempo, percebe-se que os estagiários ampliam seu repertório pedagógico conforme avançam nos estágios, incorporando progressivamente diferentes práticas corporais à sua atuação.

Diante desses resultados, algumas considerações podem ser feitas. Primeiro, o estágio supervisionado se confirma como um espaço essencial para que o licenciando vivencie a diversidade da cultura corporal e reconheça a importância de superar modelos tradicionais e esportivizados. A experiência prática permite ao estagiário refletir sobre suas escolhas pedagógicas, enfrentar limitações reais da escola e construir autonomia docente. No entanto, os dados revelam que essa vivência ainda não garante, por si só, uma abordagem diversificada e alinhada às orientações curriculares nacionais. É necessário fortalecer o diálogo entre teoria e

prática, permitindo que o futuro professor compreenda não apenas o “como fazer”, mas também o “por que fazer” cada conteúdo.

Além disso, os resultados podem contribuir significativamente para a melhoria do Estágio Supervisionado. A identificação das categorias menos exploradas como dança e práticas corporais de aventura pode orientar a universidade e os supervisores a desenvolverem ações formativas mais específicas, oferecendo estudos, oficinas e vivências que ampliem o repertório dos estagiários. Do mesmo modo, a predominância do esporte nos estágios posteriores aponta a necessidade de problematizar a permanência de práticas esportivas e criar estratégias para integrar conteúdos que atendam aos interesses e às necessidades de cada faixa etária.

No que se refere à prática docente, os resultados reforçam a importância de que professores (tanto estagiários quanto profissionais já atuantes desenvolvam uma postura crítica em relação ao planejamento curricular. Reconhecer a diversidade da cultura corporal implica ir além da reprodução de conteúdos tradicionais, valorizando práticas corporais que dialoguem com a realidade sociocultural dos estudantes, que sejam inclusivas e que favoreçam aprendizagens significativas. A ampliação desse repertório pode contribuir para aulas mais participativas, diversificadas e culturalmente relevantes.

Por fim, conclui-se que a diversificação dos conteúdos na Educação Física escolar é um processo em construção e que o estágio supervisionado representa um espaço fundamental para consolidar esse movimento. A partir dos resultados desta pesquisa, espera-se contribuir com reflexões e ações que fortaleçam a formação docente inicial, promovendo práticas pedagógicas mais plurais, críticas e alinhadas à totalidade da cultura corporal presente na BNCC e nas necessidades educacionais contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, D. S. H. Y. **Da inovação em educação às escolas emergentes: papel social, valores e estratégias para a formação humana**. Porto Alegre: PUC-RS, 2018.

ÁRIES, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>

BORGES, C. N.; PORTILHO, G. O. N. de S. Produção de significados para o esporte: uma contribuição. **Conexões**, Campinas, v. 19, 2021. <https://doi.org/10.20396/conex.v19i1.8659089>

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/fisica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

CALLAI, A. N. A.; JESUS, R. F.; SAWITZKI, R. L. Formación inicial e iniciación a la docencia: un análisis a partir del subprojeto PIBID Educación Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 19, n. 2, p. 1–16, 2017. <https://doi.org/10.24215/23142561e031>.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21–37, 2007. <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53>

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, M. S.; MARQUES, B. G. O estágio supervisionado em Educação Física como espaço formativo e de construção do saber ensinar. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 1–20, 2024. DOI: 10.14393/OT2024v26.n.1.71343. <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/71343>

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Revista Fluminense de Educação Física Escolar**, v. 2, n. 1, p. 5–25, 2001. <https://share.google/uAMMO09whfLs4XG8n>.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERREIRA, N. R. et al. Inserção das lutas na Educação Física escolar da cidade de Muriaé-MG. *Pensar a Prática*, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.67744. <https://doi.org/10.5216/rpp.v24.67744>

FRANCO, L. C. P.; TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura nas propostas curriculares estaduais de Educação Física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 1, p. 66–76, 2018. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6022>

GARCÍA, C. M. (1999). **Formação de professores: para uma mudança educativa**. (Coleção Ciências da educação: Século XXI) Porto: Porto Editora.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / SEP, 2014. Textos FCC, n. 41, 120 p. ISSN 1984-6002. <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>

HOLANDA, A. S. S.; VÉRAS, A. C. C. Estágio supervisionado e a formação de professores de Educação Física no ambiente escolar. *ISCI Revista Científica*, 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12773355>

INÁCIO, H. L. de D.; SOUSA, C. C.; MACHADO, L. F. A presença das práticas corporais de aventura em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia: um estudo exploratório. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1–16, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e76350. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e76350>

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIMA, M. L. de; FARIAS, W. A. G. A dança como elemento de expressão corporal e preconceito na escola: uma análise de gênero na prática pedagógica de escola pública. **Lumen et Virtus**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 6826–6841, 2024. <https://doi.org/10.56238/levv15n42-020>

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. Estágio E Docência: Diferentes Concepções. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. <https://revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/8623>.

MAIA, D. F.; FARIAS, Álvaro L. P. de; OLIVEIRA, M. A. T. de. Jogos e brincadeiras nas aulas de educação física para o desenvolvimento da criança. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 3, p. e8623, 2020. <https://revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/8623>

MALDONADO, D. T.; SOARES, D. B.; SCHIAVON, L. M. Educação Física no ensino médio: reflexões e desafios sobre a tematização das ginásticas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 01–19, 2019. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56559>.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. ISBN: 978-85-326-5202-7.

NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural. **Textos FCC**, v. 53, p. 52–103, 2017. <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/5552>

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: USP, 2022. <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/biblioteca/epistemologia-e-didatica.pdf>

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Revista Motriz de Educação Física**, v. 11, n. 3, p. 167-178, 2005. <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>

SILVA, A. C. M. da; GEHRES, A. de F.; CAMINHA, I. de O. A dança como prática corporal nas academias: multiplicidade de sentidos. **Rev Bras Ciênc Esporte**, v. 43, 2021. <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e001721>

SILVA, F. F. da. Desafios, possibilidades e perspectivas da inserção das lutas no planejamento de Educação Física. **Revista Científica FESA** – Periódico Multidisciplinar da Facility Express Soluções Acadêmicas, v. 1, n. 4, p. 20-32, Mai., 2021. <https://doi.org/10.29327/232022.1.4-2>.

SILVA, H. M. R. da; MENEGALDO, F. R.; PEREIRA, L. A.; BORTOLETO, M. A. C. processo de esportivização das práticas ginásticas: particularidades da ginástica para todos. **Acción Motriz**, n. 26, Ene-Jun., 2021. <https://mdc.ulpgc.es/item/106135>

SILVA, J. V. P. da. Prática pedagógica em Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, 2013. <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i1.16421>.

SILVA, M. A.; GAYDECZKA, B. Importância do estágio supervisionado: integração entre teoria e prática e formação profissional de licenciandos. **SciELO Preprints**, 2024. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9210>

SIMÕES, E.; PORCIUNCULA, E.; LEAL, F.; BUENO, M. C. C. Educação física escolar: um diálogo com sua história, desafios e possibilidades. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 11, p. 219–233, 2011. <https://doi.org/10.14295/rds.v11i0.1757>.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e brasilidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SUÁREZ, D. H. **La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía**. In: ELISALDE, R.; AMPUDIA, M. (Comp.) *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros, Buenos Aires, 2008. p. 193-214.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 3.719, de 28 de janeiro de 2025**. Atualiza o Regulamento de Estágio dos Cursos de Graduação da UFMA. São Luís, 2025. Disponível em: https://portalpadrao.ufma.br/bacabal/resolucao/resolucao_3719_2024_consepe.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

VITÓRIO, S. das V.; PORTO, K. S.; BORGHI, I. S. M. A ludicidade como ferramenta pedagógica para o ensino de ciências na educação de jovens e adultos em uma escola do campo. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 10, n. 20, jul./dez., 2021. <https://doi.org/10.33871/22386084.2021.10.20.137-162>

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.