

**JOGOS, BRINCADEIRAS E LAZER: CAMINHOS PARA O  
DESENVOLVIMENTO MOTOR E SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA VINCULADA  
AO CEPELS**

**GAMES, PLAY, AND LEISURE: PATHS TO CHILDREN'S MOTOR AND  
SOCIAL DEVELOPMENT: AN EXPERIENCE LINKED TO CEPELS**

**JUEGOS, ACTIVIDADES RECREATIVAS Y OCIO: CAMINOS PARA EL  
DESARROLLO MOTOR Y SOCIAL DE LOS NIÑOS — UNA EXPERIENCIA  
VINCULADA AL CEPELS**

**FABIANA RIBEIRO LOPES**

Graduanda em Educação Física (UFT)  
Universidade Federal do Tocantins - Brasil  
E-mail: [ribeiro.costa@mail.uft.edu.br](mailto:ribeiro.costa@mail.uft.edu.br)

**LAYANDRA VIANA DE SOUSA**

Graduanda em Educação Física (UFT)  
Universidade Federal do Tocantins - Brasil  
E-mail: [ribeiro.costa@mail.uft.edu.br](mailto:ribeiro.costa@mail.uft.edu.br)

**RODINEI ARAÚJO BRITO**

Graduanda em Educação Física (UFT)  
Universidade Federal do Tocantins - Brasil  
E-mail: [ribeiro.costa@mail.uft.edu.br](mailto:ribeiro.costa@mail.uft.edu.br)

**CAROLLINE GIMEZES GRAÇA**

Graduanda em Educação Física (UFT)  
Universidade Federal do Tocantins - Brasil  
E-mail: [carolinne.gimenezes@mail.uft.edu.br](mailto:carolinne.gimenezes@mail.uft.edu.br)

**LUAN PEREIRA LIMA**

Mestre em Ensino em Ciências (UFT)  
Universidade Federal do Tocantins - Brasil  
E-mail: [luan.pereira@uft.edu.br](mailto:luan.pereira@uft.edu.br)

**TIAGO EVANGELISTA PEREIRA DA SILVA**

Mestrando em Educação (UFT)  
Universidade Federal do Tocantins - Brasil  
E-mail: [tiago.evangelista@uft.edu.br](mailto:tiago.evangelista@uft.edu.br)

**JHONATA DEYVI PAULINO ALVES DA SILVA**

Mestrando em Educação Física (UFT)  
Universidade Federal do Tocantins - Brasil

E-mail: [jhonata.deyvi@mail.uft.edu.br](mailto:jhonata.deyvi@mail.uft.edu.br)

**KARINE NASCIMENTO DOS SANTOS**

Mestranda em Educação Física (UFT)  
Universidade Federal do Tocantins - Brasil  
E-mail: [karine.santos@mail.uft.edu.br](mailto:karine.santos@mail.uft.edu.br)

**PATRÍCIA MOREIRA DOS SANTOS**

Mestranda em Educação Física (UFT)  
Universidade Federal do Tocantins - Brasil  
E-mail: [patricia.moreira@mail.uft.edu.br](mailto:patricia.moreira@mail.uft.edu.br)

**RUHENA KELBER ABRÃO**

Doutor em Educação e Saúde (UFRGS)  
Universidade Federal do Tocantins - Brasil  
E-mail: [kelberabrao@uft.edu.br](mailto:kelberabrao@uft.edu.br)

## Resumo

O presente artigo é fruto das ações desenvolvidas pelo Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (CEPELS), originando-se da experiência de estágio supervisionado no Ensino Fundamental II. O estudo objetiva relatar e refletir sobre práticas de Educação Física voltadas ao desenvolvimento motor e social, utilizando o lazer, os jogos e as brincadeiras como eixos centrais das estratégias pedagógicas. A intervenção foi realizada em uma unidade escolar da rede pública durante os meses de setembro e outubro, mediante aulas dinâmicas e inclusivas planejadas pela equipe de estagiários vinculada ao centro. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e descritiva, fundamentado em observações sistemáticas, registros reflexivos e análise das regências. Os resultados indicam que a ludicidade, enquanto ferramenta educativa, potencializa a cooperação, a socialização, o equilíbrio emocional e o domínio motor, favorecendo a apropriação de regras e valores sociais. Evidenciou-se que o lazer, quando trabalhado de forma intencional e planejada, constitui-se como um meio eficaz de ensino-aprendizagem, aproximando os discentes das práticas corporais de forma significativa. Conclui-se que as experiências vivenciadas não apenas impulsionaram o desenvolvimento dos estudantes, mas consolidaram a

formação profissional dos estagiários e pesquisadores do CEPELS, reafirmando a Educação Física como componente essencial na formação integral do ser humano.

**Palavras-chave:** Lazer; Educação Física; estágio; CEPELS.

## Abstract

This article is a result of the actions developed by the Center for Training, Extension, Innovation, and Research in Education, Leisure, and Health (CEPELS), originating from a supervised internship experience in Middle School. The study aims to report and reflect on Physical Education practices focused on motor and social development, using leisure, games, and play as the central pillars of pedagogical strategies. The intervention was carried out in a public-school during September and October, through dynamic and inclusive classes planned by the center's internship team. Methodologically, the research is characterized as a qualitative and descriptive study, based on systematic observations, reflective records, and analysis of the teaching practice. The results indicate that playfulness, as an educational tool, enhances cooperation, socialization, emotional balance, and motor skills, fostering the appropriation of social rules and values. It was evidenced that leisure, when approached intentionally and planned, constitutes an effective means of teaching-learning, bringing students closer to body practices in a meaningful way. It is concluded that the experiences not only boosted the students' development but also consolidated the professional training of CEPELS interns and researchers, reaffirming Physical Education as an essential component in the integral formation of the human being. It is concluded that the experiences lived during the internship contributed not only to the growth and development of the students but also to the professional formation of the interns, reinforcing the role of Physical Education as an essential area in the integral formation of the human being.

**Keywords:** Leisure, Physical Education, internship, CEPELS.

## Resumen

El presente artículo es fruto de las acciones desarrolladas por el Centro de Formación, Extensión, Innovación e Investigación en Educación, Ocio y Salud (CEPELS), originándose de la experiencia de práctica supervisada en la Educación Primaria (Enseño Fundamental II). El estudio tiene como objetivo relatar y reflexionar sobre las prácticas de Educación Física enfocadas al desarrollo motor y social, utilizando el ocio, los juegos y el jugar como ejes centrales de las estrategias pedagógicas. La intervención fue realizada en una escuela pública durante los meses de septiembre y octubre, mediante clases dinámicas e inclusivas planificadas por el equipo de pasantes vinculado al centro. Metodológicamente, la investigación se caracteriza como un estudio de enfoque cualitativo y descriptivo, fundamentado en observaciones sistemáticas, registros reflexivos y análisis de las prácticas docentes. Los resultados indican que la ludicidad, como herramienta educativa, potencia la cooperación, la socialización, el equilibrio emocional y el dominio motor, favoreciendo la apropiación de reglas y valores sociales. Se evidenció que el ocio, cuando se trabaja de forma intencional y planificada, se constituye como un medio eficaz de enseñanza-aprendizaje, acercando a los discentes a las prácticas corporales de forma significativa. Se concluye que las experiencias vivenciadas no solo impulsaron el desarrollo de los estudiantes, sino que consolidaron la formación profesional de los pasantes e investigadores del CEPELS, reafirmando la Educación Física como componente esencial en la formación integral del ser humano.

Palabras clave: Ocio, Educación Física, práctica preprofesional, CEPELS.

## 1. Introdução

O presente trabalho originou-se das atividades de estágio no primeiro ano do Ensino Fundamental e integra o escopo das pesquisas desenvolvidas pelo

Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (CEPELS). A proposta buscou integrar momentos de lazer às regências ministradas, partindo do pressuposto de que o lazer é um fundamento essencial para o pleno desenvolvimento motor e social infantil.

A Educação Física escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial do ser humano. Nos anos iniciais, sua relevância é acentuada, pois compreende um período em que o corpo está em maturação e o indivíduo estabelece as bases para a execução e o aperfeiçoamento de movimentos complexos.

Fundamentado nas diretrizes teóricas sobre a motricidade humana, o estágio supervisionado buscou incorporar as atividades físicas como elemento central no cotidiano escolar, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes. Esta abordagem pedagógica, alinhada às perspectivas de formação defendidas pelo CEPELS, propõe a superação do ensino tradicional pautado na repetição mecânica, priorizando uma prática que valorize o lúdico e a interação social. Para tanto, as regências foram planejadas utilizando a recreação e o lazer como estratégias para estimular não apenas o domínio motor, mas também as dimensões cognitivas, sociais e afetivas.

Essa metodologia justifica-se pela necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas, transmutando a quadra esportiva em um laboratório de experiências significativas. O estágio foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Martins Noletto, entre os meses de setembro e outubro, com turmas do Ensino Fundamental nos anos iniciais.

Originalmente, a proposta didática previa o trabalho com o tema "lazer" por meio de grandes estações temáticas, visando promover a interação e a diversidade de estímulos em um único período. Contudo, em virtude de normas administrativas e ajustes na grade horária da instituição, o formato foi adaptado para a modalidade regular de ensino: uma aula semanal de 1 hora por turma, atendendo dois grupos em dias distintos, no período matutino (das 7h às 8h). O grupo de estagiários concentrou-se no desenvolvimento de aulas dinâmicas, cujo objetivo primário foi enfatizar a evolução infantil em sua totalidade e a

apropriação dos conteúdos da disciplina. Observou-se que o comportamento e a participação ativa dos discentes influenciaram diretamente a metodologia e a flexibilidade das atividades, reforçando a relevância de uma pedagogia responsiva.

Sobre a relação entre comportamento discente e construção metodológica, Saura (2014, p. 45) argumenta que "a observação atenta do comportamento dos alunos em situações de jogo e recreação fornece subsídios inestimáveis para readequar a didática, garantindo que o aprendizado seja contextualizado e significativo". Nesse sentido, a gestão eficaz da aula e a motivação intrínseca.

Compreende-se o brincar como uma via para oportunizar o movimento, permitindo que a criança adquira "maior domínio e conhecimento sobre o seu corpo, contribuindo para a promoção do conhecimento de si e do mundo com experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem a movimentação ampla, a expressão da individualidade e o respeito pelos ritmos e desejos da criança" (Brasil, 2009 apud Saura, 2014, p. 163).

Nesse contexto, os recursos estruturais disponibilizados pela instituição de ensino configuraram-se como fatores determinantes para a qualidade da intervenção pedagógica. A organização e a disponibilidade da quadra poliesportiva viabilizaram a elaboração de planos de ensino fundamentados em atividades que exigiam amplitude espacial e mobilidade constante. Tal suporte infraestrutural foi imprescindível para que os professores estagiários pudessem administrar e executar as propostas de forma eficaz e segura.

Ao término do período de regência, as intervenções demonstraram resultados significativos, favorecendo tanto o aperfeiçoamento prático da formação docente quanto o desenvolvimento integral dos discentes. O planejamento sistemático e a confecção de materiais didáticos próprios tiveram como propósito central elevar o conhecimento procedimental e fomentar a cooperação interpessoal entre os estudantes.

Durante a execução das atividades, as percepções de estratégias de manejo de grupo evidenciaram a relevância de gerenciar o ambiente e os recursos de maneira estratégica. Essa gestão incluiu desde a preservação dos

materiais até a manutenção do fluxo dinâmico da aula, garantindo que os objetivos pedagógicos de cada sessão fossem plenamente atingidos.

Essa necessidade de organização e gestão do ambiente lúdico encontra sólido respaldo na literatura contemporânea. Abrão (2025), por exemplo, enfatiza que o lazer e o tempo livre no ambiente escolar devem ser valorizados e compreendidos como um direito inalienável da criança. Ao estruturar oportunidades adequadas para o brincar e atividades que estimulem o engajamento, a escola não apenas cumpre seu papel social, mas promove o bem-estar e a liberdade necessária para o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Complementarmente, a utilização de materiais didáticos diversificados no contexto da Educação Física escolar é um catalisador do processo educacional. Como asseveram Tahara, Darido e Bahia (2017, p. 372), tais recursos funcionam como instrumentos mediadores que auxiliam a apropriação dos conteúdos específicos da área pelos alunos, tornando o aprendizado mais concreto e significativo.

## 2. Revisão da Literatura

A literatura enfatiza que os elementos não constituem apenas o momento de recreação, mas os instrumentos pedagógicos essenciais para o movimento integral da criança. Para os autores, o brincar favorece a construção do corpo em movimento, ao mesmo tempo que formam relações sociais sentimentais e de aprendizagem cognitivas. Nessa realidade o jogo é entendido como ambiente de experimentação corporal e social, no qual as crianças testam seus limites, negociam suas regras e formam significados a partir das relações com o ambiente da escola, inserindo o professor como mediador de significados e aprendizagem utilizando o lazer intencional. (KISHIMOTO, 2002; BROUGÈRE, 2002; DARIDO, 2005).

Sob a perspectiva do desenvolvimento motor, o conjunto das intervenções evidenciou que as brincadeiras e os jogos operam como sistemas dinâmicos não lineares e veículos de complexidade crescente, atuando de forma incisiva no aprimoramento das capacidades de deslocamento, manipulação, equilíbrio e coordenação (em suas dimensões global e fina). Nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, tais habilidades não devem ser compreendidas como meros atos motores isolados ou execuções mecânicas, mas sim como a base neuroestrutural, ontológica e fenomenológica indispensável para a construção de esquemas cognitivos e simbólicos mais elaborados. Ao organizar as atividades em estações de aprendizagem, circuitos e jogos adaptados, estabeleceu-se um ecossistema pedagógico de fluxo, que respeita a singularidade biológica e o tempo subjetivo do aluno, ao mesmo tempo em que articula uma rica variabilidade de experiências e desafios progressivos (Abreu; Abrão, 2026).

Conforme postulam Alves et al. (2019) e Saura (2014), essa arquitetura estratégica coloca o educando diante de situações-problema reais e abertas, que exigem não apenas o ajustamento cinestésico de precisão, mas uma tomada de decisão metacognitiva e uma criatividade motora exercidas sob a pressão do tempo real e do contexto social, transformando o movimento em uma forma de inteligência aplicada.

A literatura especializada (ABREU; ABRÃO, 2026; DANTAS, ABRÃO, 2025; DO NASCIMENTO et al., 2020) e a práxis observada convergem para a tese de que o brincar constitui um território epistemológico e existencial privilegiado para a socialização e o desenvolvimento das competências socioemocionais. As atividades coletivas fomentadas ressaltaram a urgência de elementos como a negociação ética de regras, o reconhecimento das alteridades e a busca por uma convivência harmônica pautada na empatia pilares fundamentais enfatizados por Kunz (2010) e Betti (2002). Dentro desta moldura, o lazer como prática intencional, crítica e pedagogicamente fundamentada, transmuta-se em um ato político: ele deixa de ser um hiato recreativo ou um intervalo assistencialista no currículo para consolidar-se como uma ferramenta de emancipação e de afirmação da autonomia discente. Essa intencionalidade garante que a criança não apenas execute padrões de movimento, mas habite o seu corpo no ambiente escolar de forma segura, crítica, estética e plenamente participativa (Abrão et al., 2024; Abrão; Del Pino, 2016).

No que tange à mediação docente, o planejamento minucioso, a curadoria estética dos materiais e a gestão inteligente dos espaços conforme preconizado

por Tani (2012) e Darido (2005) configuraram-se como os eixos de sustentação que elevaram o lazer ao status de fenômeno educativo de excelência. A intervenção pedagógica, quando amparada pela observação sistemática e pela escuta sensível, não opera como um cerceamento da espontaneidade; ao contrário, ela atua como uma potencializadora da experiência vivida, qualificando as interações e provocando o que Merleau-Ponty definiria como a consciência do "corpo próprio" em relação ao mundo. Essa centralidade do professor na articulação entre o "saber-fazer" (dimensão técnica), o "saber-conhecer" (dimensão teórica) e o "saber-ser" (dimensão ética) é o catalisador necessário para que as vivências lúdicas se traduzam em desenvolvimento humano integral e perene (Abrão; Alcântara, 2026).

Consequentemente, a culminância deste processo formativo revela uma expressiva densidade contributiva, tanto para o amadurecimento ético-identitário dos estagiários quanto para a aprendizagem significativa dos alunos. As experiências vivenciadas que percorreram o arco completo desde a abstração teórica do planejamento até a densidade material da intervenção direta constituíram-se como momentos de práxis transformadora. Tal percurso reafirma o pensamento de Tardif (2014) sobre a gênese dos "saberes da experiência": saberes que são plurais, temporais, heterogêneos e que se tornam o alicerce da identidade docente em constante devir. Este movimento de investigação sobre a própria prática entra em simbiose com a "prática docente reflexiva" de Zeichner (2010), na qual o professor em formação assume uma postura de intelectual crítico e pesquisador, analisando o tencionamento entre o planejado e o vivido para reelaborar estratégias que respondam às complexas e líquidas demandas da escola contemporânea.

A produção acadêmica e a realidade empírica observada reforçam que a avaliação em contextos lúdicos deve romper definitivamente com a lógica classificatória e excludente para assumir um caráter processual, dialógico e multidimensional. O monitoramento contínuo e o registro sensível permitiram o ajuste fino das intervenções em tempo real, assegurando que o lazer cumprisse sua função social de proporcionar vivências verdadeiramente inclusivas e

democratizantes. Assim, os jogos e brincadeiras consolidaram-se como dispositivos de equidade educacional, ratificando uma Educação Física que se pretende humanista, cientificamente rigorosa e profundamente comprometida com as transformações sociais, culturais e pedagógicas do século XXI, onde o corpo é lido como um texto de resistência e vida.

### 3. Metodologia

O presente artigo ancora-se em uma abordagem qualitativa de matriz descritivo-analítica e interpretativa, adotando como corpus documental e empírico os relatos de regência densos e os diários de campo, produzidos meticulosamente durante o estágio supervisionado no Ensino Fundamental. Sob a égide de Minayo (2016), compreende-se que o paradigma qualitativo oferece as ferramentas hermenêuticas necessárias para que o pesquisador desvele a complexidade dos significados, as percepções intersubjetivas e as tramas sociais em sua profundidade fenomenológica. Tal escolha metodológica justifica-se pela natureza intrínseca da investigação, que exige uma escuta sensível e uma observação participante das vivências e das tensões dialéticas inerentes ao cotidiano pedagógico. Assim, a arquitetura investigativa foi edificada sobre o tripé da observação sistemática, da participação dialógica e da análise reflexiva pós-intervenção, configurando-se como um relato de experiência crítico-analítico. Segundo Souza e Torres (2020), essa modalidade transcende a mera narrativa factual, consolidando-se como uma ferramenta de produção de conhecimento científico que legitima a sistematização dos saberes docentes e a socialização das competências profissionais em pleno processo de maturação.

O locus da investigação foi a Escola Municipal Martins Noletto, onde as turmas do 2º ano A e 2º ano B do turno matutino serviram como campo experimental de uma intervenção pautada na indissociabilidade entre a teoria acadêmica e a prática de campo. As regências, protagonizadas sob uma perspectiva colaborativa, horizontal e interdisciplinar pelos estagiários foram organizadas para além da obrigatoriedade curricular, estruturando-se em três

eixos de sustentação pedagógica:

(a) Planejamento Pedagógico Estratégico, Situado e Flexível: pautado na categoria teórica do "lazer como direito social e dimensão da cultura", o planejamento priorizou a resignificação dos conteúdos da Educação Física, construindo ambientes de aprendizagem que rompessem com a lógica tecnicista e produtivista da rotina escolar convencional;

(b) Execução Dialógica e Práxis de Ensino: estabelecendo o protagonismo discente e a ludicidade como princípios éticos e educativos, as intervenções buscaram fomentar uma aprendizagem significativa que conectasse a motricidade ao universo simbólico, lúdico e afetivo das crianças;

(c) Ciclo Reflexivo e Metacognição da Prática: etapa de distanciamento crítico, na qual os licenciandos procediam à análise documental de suas ações, inventariando barreiras infraestruturais, dinâmicas de poder interpessoal, níveis de engajamento orgânico e a plasticidade das mediações pedagógicas frente aos imprevistos que emergem no "chão da escola".

No âmbito da cultura material escolar, as intervenções destacaram-se pelo uso intencional e semiótico de materiais alternativos e resignificados (papelão, colchões, polímeros descartados, entre outros). Essa escolha não se deu apenas por contingência orçamentária, mas como uma afirmação político-pedagógica de sustentabilidade, autonomia e inclusão. Ao transmutar objetos cotidianos em implementos pedagógicos de alto valor motriz, os estagiários demonstraram a exequibilidade de uma Educação Física de excelência, que valoriza a inventividade e democratiza o acesso ao capital cultural do corpo. A quadra esportiva, neste cenário, foi resignificada como um território de liberdade assistida e experimentação social, onde a amplitude física favoreceu a exploração de múltiplas linguagens corporais e o tencionamento positivo dos vínculos de alteridade.

A análise transversal das intervenções buscou compreender como essas práticas catalisaram o aperfeiçoamento ético-identitário e a autonomia profissional dos futuros docentes, ao mesmo tempo em que potencializaram o desenvolvimento biopsicossocial integral das crianças. Conforme preconizam

Tardif (2014) e Cunha (2020), a formação docente é um processo contínuo de "tornar-se", no qual o conhecimento universitário é tencionado, ressignificado e validado pela alteridade da prática de ensino. Nesse prisma, o relato de experiência atua como um dispositivo de formação continuada e autoformação, revelando como a intencionalidade pedagógica se amolda de forma resiliente e criativa às demandas urgentes da escola pública contemporânea. Adicionalmente, o diálogo com Darido e Rangel (2005) ratifica que a ludicidade, quando ancorada em um planejamento rigoroso e crítico, é capaz de subverter processos históricos de exclusão e promover a equidade, consolidando a Educação Física como um campo de resistência e humanização.

Em suma, este estudo busca sistematizar e publicizar as práticas tecidas na intersecção fértil entre a academia e a escola básica, evidenciando o estágio supervisionado não apenas como um rito burocrático, mas como um espaço de produção científica, transformação social e ativismo pedagógico, essencial para a consolidação de uma Educação Física humanista, crítica e profundamente comprometida com a emancipação do sujeito.

#### **4. Resultados e Discussão**

Com base nas regências aplicadas, as observações sistemáticas e as intervenções realizadas constituíram o principal arcabouço avaliativo e diagnóstico, permitindo mensurar, com precisão científica e pedagógica, tanto as performances individuais dos estagiários quanto a efetividade real das atividades desenvolvidas no "chão da escola". A interação dialógica estabelecida entre os alunos e as propostas pedagógicas possibilitou que cada plano de aula transcendesse a mera execução técnica, configurando-se como uma vivência genuína de lazer, recreação e emancipação. Tal dinâmica reforça a compreensão de que o brincar não deve ser reduzido a um passatempo periférico, mas sim reconhecido como uma via essencial, complexa e de alto valor epistemológico para a aprendizagem e para a apropriação crítica da cultura corporal, conforme sustentam as bases teóricas de Brougère (2010) e Betti & Zuliani (2002).

Durante o processo, o surgimento de situações imprevistas e os desafios inerentes à rotina escolar geraram discussões altamente produtivas acerca da necessidade de flexibilização dos métodos de aplicação frente às especificidades desenvolvimentais das diferentes faixas etárias. Esse movimento reflexivo constitui o núcleo gravitacional da formação docente, pois, conforme postula Tardif (2014), o professor em formação não é um receptor passivo de teorias, mas um sujeito que desenvolve seus saberes a partir da análise rigorosa das próprias ações confrontadas com as demandas multifacetadas do cotidiano escolar. Assim, houve momentos estratégicos de imersão teórica e pedagógica em que o grupo de estagiários aprofundou temas específicos, visando não apenas o cumprimento burocrático do cronograma, mas o refinamento da transposição didática: a capacidade de traduzir objetivos abstratos em práticas reais que respeitem o ritmo, a história e a singularidade de cada educando.

Considerando que cada intervenção possuía um propósito formativo multidimensional, abarcando de forma integrada os âmbitos motor, cognitivo, social e afetivo, os estagiários elaboraram pontos estratégicos de mediação para qualificar as regências. Esses pontos incluíram a concepção de atividades inovadoras e, primordialmente, adaptações metodológicas de caráter inclusivo, que privilegiaram a acessibilidade universal, o manejo criativo de materiais alternativos e a diversificação das possibilidades expressivas de movimento. Tal perspectiva guarda estreita consonância com o pensamento de Darido e Rangel (2005), ao reiterarem que práticas lúdicas intencionais, acessíveis e pedagogicamente estruturadas são ferramentas políticas e pedagógicas potentes para o desenvolvimento integral do estudante, atuando diretamente no combate à exclusão e na promoção de uma ética de equidade dentro da Educação Física.

Cada regência aplicada assumiu, portanto, um papel catalisador no crescimento profissional, ético e pedagógico dos futuros docentes, permitindo-lhes decifrar as nuances de suas performances e expandir permanentemente seu repertório de intervenção. A partir dessas vivências, o grupo amadureceu sua cultura de trabalho colaborativo, estabelecendo subdivisões de tarefas fundamentadas na cooperação, trocas constantes de percepções sensíveis e

discussões coletivas sistematizadas. Esse esforço sinérgico buscou assegurar que as propostas fossem executadas em total harmonia com o que fora planejado, analisado e registrado, transformando o erro em objeto de estudo. Como reforça Zeichner (2010), essa reflexão colaborativa e compartilhada é o elemento indispensável para a consolidação de uma identidade docente sólida, transmutando o estágio de um rito de passagem em um laboratório de construção de práticas pedagógicas mais conscientes, responsáveis e eficazes.

Em última análise, as regências consolidaram-se como um ciclo virtuoso de práxis pedagógica, que contribuiu de forma indelével para a aprendizagem significativa dos alunos e para a formação crítica e autônoma dos estagiários. O processo não apenas fortaleceu competências técnicas essenciais à docência em Educação Física, mas também promoveu experiências formativas que articulam, de maneira indissociável e orgânica, a teoria acadêmica, a prática de ensino e a reflexão ética pós-ação, preparando-os para os desafios da educação contemporânea.

## 5. Conclusão

Com base no exposto, a conclusão deste processo formativo evidencia uma expressiva e multidimensional contribuição, transcendendo a mera execução de tarefas e impactando diretamente o amadurecimento profissional dos estagiários e a aprendizagem significativa dos alunos contemplados pelas regências. As experiências vivenciadas que compreenderam desde o rigoroso diagnóstico e planejamento até a intervenção pedagógica direta — constituíram-se como espaços de práxis, fundamentais para a consolidação de saberes teórico-práticos. Tal trajetória ratifica com propriedade o conceito de Tardif (2014) sobre a construção dos "saberes da experiência". Estes saberes, longe de serem puramente instrumentais, são saberes sociais e existenciais que se integram à personalidade do futuro professor, tornando-se elementos indispensáveis à consolidação de uma identidade docente autêntica e resiliente.

Nesse percurso, a elaboração das atividades desempenhou um papel

decisivo, funcionando como um laboratório de inovação pedagógica. Esse estágio permitiu que os licenciandos pudessem experimentar, adaptar e, sobretudo, confrontar suas expectativas com as singularidades e a diversidade das turmas. Esse movimento, inerentemente reflexivo e investigativo, alinha-se à perspectiva de Zeichner (2010) sobre a "prática docente reflexiva". Nela, o professor em formação não é um mero executor de currículos, mas um sujeito que analisa criticamente suas ações, diagnostica desafios cotidianos e reestrutura estratégias em tempo real para qualificar sua intervenção. Dessa forma, cada escolha metodológica deixou de ser uma decisão isolada para converter-se em um vetor de crescimento intelectual e ético para o grupo.

No que tange ao impacto direto na comunidade estudantil, as atividades propostas pautadas no lazer, na ludicidade e no desenvolvimento motor fomentaram vivências diversificadas que ampliaram significativamente os repertórios corporais, sociais e cognitivos dos alunos. Práticas lúdicas intencionais e bem estruturadas no contexto escolar são capazes de potencializar o engajamento, estimular a cooperação mútua e promover aprendizagens que fazem sentido para a realidade do discente. Assim, as regências transcenderam o cumprimento burocrático de carga horária obrigatória, cumprindo uma função social: enriqueceram o cotidiano da escola, transformando a quadra em um espaço de aulas dinâmicas, inclusivas e profundamente mobilizadoras.

Em última análise, ao integrar planejamento estratégico, execução técnica e avaliação crítica continuada, o conjunto das regências superou as expectativas iniciais, elevando o padrão de qualidade do ensino ofertado. Essa excelência não se restringe apenas ao domínio do conteúdo ou à performance técnica, mas reside na competência de proporcionar experiências educativas intencionais que respeitam as demandas reais e a cultura local da instituição. Tal panorama ratifica a urgência de compreender o estágio supervisionado não como um apêndice da graduação, mas como um campo formativo vital. É nesse território de intersecção, onde teoria e prática se interpenetram e se tencionam, que se produzem conhecimentos perenes e transformadores, fundamentais tanto para a formação de quem ensina quanto para o desenvolvimento integral de quem aprende.

## Referências

- ABRÃO, Kelber Ruhena; ALCÂNTARA, Caio Vinícius Freitas de. Do saber pensar ao saber sentir: experiências formativas em Educação Ambiental e lazer no escopo do CEPELS. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 1–18, 2025.
- ABRÃO, Kelber Ruhena; DEL PINO, José Cláudio. Cognição e aprendizagem no espaço da tecnologia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1776–1798, 2016.
- ABRÃO, Ruhena Kelber et al. A influência do capital sobre o tempo livre do trabalhador. **Multidebates**, v. 8, n. 4, p. 90–108, 2024.
- ABRÃO, Ruhena Kelber et al. Lazer e Tecnologias para Pessoas Idosas: a proposta do CEPELS/UFT. **ARACÊ**, v. 7, n. 3, p. 11741-11759, 2025.
- ABREU, Vitor Pachelle Lima; ABRÃO, Ruhena Kelber. Recreação hospitalar como estratégia para humanização da assistência em saúde. **Multidebates**, v. 9, n. 3, p. 11–26, 2025.
- ALVES, A. S. et al. Educação Física e desenvolvimento infantil: contribuições do brincar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 33, n. 2, p. 45–56, 2019.
- BETTI, M. **Ludicidade e educação: o jogo como estratégia pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Educação Física escolar: uma proposta de renovação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BROUGÈRE, G. **A brincadeira e sua função na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2020.
- DANTAS, Linvalra Rodrigues Silva; ABRÃO, Ruhena Kelber. O estado da arte sobre o lazer e tempo livre na escola. **Communitas**, v. 9, n. 22, p. e8120, 2025.

- DARIDO, S. C. **Educação Física escolar: fundamentos e práticas pedagógicas.** São Paulo: Phorte, 2005.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DO NASCIMENTO, Diego Ebling et al. Formação, lazer e currículo: os cursos de educação física do Tocantins. LICERE – **Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 23, n. 2, p. 342–361, 2020.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a formação social da criança.** São Paulo: Cortez, 2002.
- KUNZ, M. **Educação Física e ludicidade: teorias e práticas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.
- SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163–175, jan./mar. 2014.
- SOUZA, F.; TORRES, C. Relato de experiência como produção de conhecimento. **Revista Docência e Formação**, v.20, n.1, 2020.
- TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C.; BAHIA, C. S. Materiais didáticos e a educação física escolar. **Conexões**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 368–379, 2017.
- TANI, G. **A mediação do professor na Educação Física escolar.** Campinas: Papyrus, 2012.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 2010.