

Para além do ativismo: metodologias ativas e intencionalidade crítica na formação docente em educação física

RESUMO

O artigo apresenta uma reflexão crítica sobre uma experiência pedagógica desenvolvida na formação inicial de professores de Educação Física, problematizando as condições em que as metodologias ativas podem integrar uma perspectiva progressista de educação. Questiona-se a associação automática entre participação discente, inovação educacional e formação crítica, considerando que a diversificação dos procedimentos não altera, por si mesma, as finalidades do ensino. O trabalho configura-se como relato de experiência de natureza crítico-reflexiva, referente a uma disciplina de 60 horas ofertada no quinto período de um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da Região Norte. O percurso formativo articulou estudos de caso, oficinas de planejamento, aulas simuladas e intervenção pedagógica em escola pública. A reflexão concentra-se na organização da experiência e nas escolhas realizadas pelo autor, sem utilizar falas, informações pessoais ou produções discentes como material de análise. A discussão foi organizada em torno da relação entre participação e apropriação do conhecimento, da mediação docente, da articulação entre teoria, planejamento e intervenção e das tensões entre inovação e ativismo metodológico. Argumenta-se que o potencial das metodologias ativas depende dos conhecimentos mobilizados, da direção pedagógica e do projeto formativo que orienta sua utilização.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação Física. Metodologias ativas. Inovação educacional. Pedagogia histórico-crítica.

Lucas Xavier Brito

lukas-xavier@uft.edu.br

<http://orcid.org/0000-0001-7824-0168>

Universidade Federal do Tocantins -
UFT, Palmas, Tocantins, Brasil

INTRODUÇÃO

A inovação educacional ocupa lugar de destaque nos debates sobre ensino e formação docente, frequentemente associada à adoção de metodologias ativas, ao protagonismo dos estudantes e à criação de experiências de aprendizagem mais participativas. Embora essa renovação possa contribuir para superar práticas centradas exclusivamente na exposição do professor, também difundiu a expectativa de que a mudança metodológica produziria, por si mesma, transformações na formação.

O conceito de inovação, contudo, abriga projetos educacionais distintos e até contraditórios. Kassar e Oliveira (2024) mostram que propostas apresentadas como inovadoras podem produzir mudanças nas práticas pedagógicas, mas também recompor concepções já existentes sob uma nova linguagem. Protagonismo, flexibilidade e resolução de problemas podem favorecer experiências formativas relevantes, mas também ser incorporados a uma racionalidade orientada pela eficiência, pelo desempenho e pela adaptação dos sujeitos às demandas contemporâneas.

Essa ambivalência impede que as metodologias ativas sejam consideradas progressistas apenas por ampliarem a participação discente. Uma aula pode assumir dinâmica colaborativa e conservar finalidades instrumentais, assim como uma atividade centrada na resolução de problemas pode permanecer limitada à busca de respostas imediatas. A questão não está somente em como os estudantes participam, mas nos conhecimentos que orientam essa participação, nos problemas colocados em discussão e no projeto de formação ao qual a prática se vincula.

Ao examinarem a produção acadêmica sobre metodologias ativas, Cunha et al. (2024) identificam diferentes definições e formas de utilização do termo, destacando que a aprendizagem ativa não se reduz ao uso de tecnologias, práticas experimentais ou trabalhos em grupo. Ela envolve participação na construção do conhecimento, problematização, argumentação e sistematização das aprendizagens. Omachi, Hernández-Silva e Cunha (2025), por sua vez, identificam, em processos de formação docente, dificuldades relacionadas ao planejamento, ao tempo e à compreensão dos encaminhamentos necessários, chamando atenção para o risco de responsabilizar os estudantes pelo êxito ou fracasso das metodologias e secundarizar as condições institucionais e a mediação docente.

Na formação inicial em Educação Física, esse problema adquire contornos particulares. A constituição histórica do campo foi marcada por influências médico-higienistas, militares e esportivizantes, que contribuíram para consolidar modelos de ensino orientados pela disciplinarização do corpo, pela repetição de movimentos e pela valorização do desempenho. Taffarel, Santana e Luz (2021) mostram que essas determinações convivem atualmente com processos de fragmentação curricular, expansão do setor privado e enfraquecimento da formação teórica. Embora as perspectivas críticas tenham produzido importantes

deslocamentos desde a década de 1980, permanece o desafio de aproximar seus fundamentos das escolhas realizadas no planejamento e na condução do ensino. Nesse contexto, metodologias ativas podem modificar a dinâmica das aulas sem necessariamente alterar concepções de formação centradas na adaptação, no desempenho e na eficiência.

A pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora oferecem referências para examinar essa questão. A primeira reafirma a centralidade do conhecimento sistematizado, da intencionalidade pedagógica e da direção docente no processo educativo (Saviani, 2008). A segunda compreende jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas como conhecimentos da cultura corporal, vinculando seu ensino à leitura crítica da realidade social (Soares et al., 1992). Em diálogo com a concepção freireana de práxis, esses fundamentos permitem valorizar a participação dos estudantes sem abandonar a articulação entre ação, reflexão e apropriação teórica (Freire, 1996).

A partir desse ambiente de ensino-aprendizagem, pergunta-se: em que condições as metodologias ativas podem contribuir para uma formação docente crítica em Educação Física, sem se reduzir à dinamização das atividades ou à atualização de uma racionalidade pedagógica instrumental? A questão desloca a análise da oposição entre ensino tradicional e metodologias inovadoras para as finalidades, os conhecimentos e as relações pedagógicas que constituem cada experiência.

O artigo tem como objetivo refletir criticamente sobre uma experiência pedagógica desenvolvida na formação inicial de professores de Educação Física, problematizando as potencialidades, os limites e as contradições do emprego de metodologias ativas quando articuladas a uma intencionalidade formativa progressista. Trata-se de um relato de experiência de natureza crítico-reflexiva, construído a partir do trabalho realizado em uma disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental, organizada por meio de estudos de caso, oficinas de planejamento, aulas simuladas e intervenção pedagógica em uma escola pública.

Mais do que defender ou rejeitar as metodologias ativas, o artigo procura disputar o significado atribuído à inovação educacional. O foco está na direção assumida pela atividade discente, nos conhecimentos que a sustentam e no projeto de formação humana ao qual ela serve. É nessa tensão entre ativismo metodológico e intencionalidade crítica que se inscreve a discussão proposta.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INOVAÇÃO E DA FORMAÇÃO DOCENTE: METODOLOGIAS ATIVAS, INOVAÇÃO E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

As metodologias ativas reúnem diferentes formas de organizar o ensino que procuram ampliar a participação dos estudantes na construção da aprendizagem. Estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas, projetos, oficinas, atividades colaborativas e sala de aula invertida são algumas das estratégias associadas a essa denominação. Apesar das diferenças, compartilham

a intenção de superar uma posição meramente receptiva, envolvendo investigação, tomada de decisões, diálogo e elaboração de conhecimentos.

Cunha et al. (2024) identificam uma diversidade de definições e formas de utilização do conceito e argumentam que a aprendizagem ativa não pode ser reduzida ao emprego de tecnologias, experimentos ou trabalhos em grupo. Sua caracterização envolve participação na construção do conhecimento, mobilização de saberes, problematização, argumentação e sistematização das aprendizagens. Nem toda atividade movimentada ou colaborativa, portanto, rompe com a passividade intelectual.

No ensino superior, a discussão sobre metodologias ativas também alcança a formação pedagógica do professor. Masetto (2020) argumenta que a inovação não se restringe à introdução de técnicas ou recursos, mas envolve mudanças nas concepções de currículo, aprendizagem e atuação docente. Masetto e Freitas (2022) acrescentam que a docência universitária exige espaços de formação nos quais o professor possa analisar sua prática e construir formas coerentes de mediação pedagógica. A adoção dessas metodologias, assim, precisa integrar um projeto formativo mais amplo.

A ampliação da participação discente não elimina a responsabilidade do professor. A mediação envolve criar situações de aprendizagem, introduzir conhecimentos, formular problemas, acompanhar os percursos realizados e contribuir para a construção de sínteses. A direção pedagógica não se confunde com autoritarismo ou transmissão mecânica, assim como o protagonismo dos estudantes não pode significar a transferência da responsabilidade pelo ensino.

Bacich e Moran (2018) destacam as possibilidades das metodologias ativas para reorganizar tempos, espaços e relações de ensino por meio da investigação, experimentação, colaboração e resolução de problemas. Pesquisas recentes, contudo, mostram que sua realização depende das condições de planejamento, da mediação docente e da compreensão dos conhecimentos envolvidos em cada atividade (Cunha et al., 2024; Omachi, Hernández-Silva e Cunha, 2025). O envolvimento em uma tarefa não garante, por si só, elaboração intelectual ou compreensão crítica da experiência. Omachi, Hernández-Silva e Cunha (2025) evidenciam ainda o risco de responsabilizar os estudantes pelo êxito ou fracasso das propostas, deslocando para sua disposição individual problemas relacionados às condições institucionais, ao tempo e ao planejamento pedagógico.

A discussão alcança diretamente o discurso da inovação educacional. Kassar e Oliveira (2024) mostram que a inovação abriga concepções heterogêneas e projetos apoiados em diferentes fundamentos. Uma prática centrada no estudante pode produzir mudanças relevantes, mas também atualizar racionalidades orientadas pelo protagonismo, pela flexibilidade e pela adaptação. Freitas (2014) e Ball (2005) contribuem para compreender como racionalidades neotecnicistas, gerenciais e performativas podem subordinar o trabalho educativo ao controle, à responsabilização e à busca de resultados. Nesse contexto, metodologias ativas podem ser incorporadas como instrumentos de

mobilização individual e produtividade, mesmo quando apresentadas sob o discurso da autonomia.

A crítica, portanto, não recai sobre as metodologias em si, mas sobre a crença em sua neutralidade ou em sua capacidade transformadora automática. Uma estratégia pedagógica assume diferentes sentidos conforme os conteúdos, as relações e as finalidades que a constituem. Freire (1996) permite distinguir atividade de práxis ao reafirmar a articulação entre ação, reflexão crítica e compreensão do mundo. O diálogo não implica ausência de direção, e a autonomia não pode significar a transferência da responsabilidade pelo ensino ao estudante; o professor mantém o compromisso de ensinar, reconhecendo os educandos como sujeitos da produção do conhecimento.

A pedagogia histórico-crítica acrescenta a centralidade do conhecimento sistematizado. Saviani (2008) critica tanto o ensino reduzido à transmissão mecânica quanto as concepções que supervalorizam a atividade imediata dos estudantes. A experiência inicial precisa ser problematizada e confrontada com conhecimentos capazes de ampliar a leitura da realidade. A metodologia cumpre sua função quando contribui para esse movimento, e não apenas quando torna a aula mais participativa.

A intencionalidade pedagógica articula, assim, metodologia, conhecimento e projeto formativo. A participação ganha consistência quando orientada por objetivos claros, sustentada por conhecimentos relevantes e acompanhada por mediações capazes de ampliar a compreensão da realidade. Nessa perspectiva, a inovação não se define pela simples substituição de procedimentos, mas pelas mudanças produzidas nas relações entre conhecimento, ensino e formação.

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: RACIONALIDADES EM DISPUTA

A formação docente em Educação Física é atravessada por diferentes concepções de educação, corpo, conhecimento e sociedade. Ao longo de sua constituição histórica, a área recebeu influências médico-higienistas, militares e esportivistas, associando o trabalho pedagógico ao disciplinamento dos corpos, ao desenvolvimento da aptidão física e ao domínio de técnicas esportivas. Embora essas orientações tenham sido questionadas pelo movimento renovador da Educação Física brasileira, suas marcas permanecem em currículos, práticas formativas e modos de compreender a intervenção profissional (Castellani Filho, 1988; Soares et al., 1992).

No contexto contemporâneo, essa disputa também se manifesta na fragmentação do conhecimento, na valorização de respostas imediatamente aplicáveis e na centralidade atribuída ao desempenho e à eficiência. Quando a formação se concentra no domínio de procedimentos sem discutir suas bases teóricas e políticas, o futuro professor pode ser reduzido a executor de práticas previamente definidas. Freitas (2014) chama atenção para o risco de subordinação do trabalho educativo a uma racionalidade gerencial, com efeitos sobre a autonomia intelectual e política dos professores.

Uma formação docente crítica exige a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, a compreensão das determinações sociais da educação e a capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Saviani (2008) compreende o trabalho educativo como atividade intencional voltada à produção, em cada indivíduo, da humanidade construída coletivamente. Freire (1996), por sua vez, destaca a rigorosidade metódica, a reflexão crítica sobre a prática e o compromisso ético e político do ensino. Em perspectivas teóricas distintas, ambos recusam a neutralidade da educação e reconhecem a responsabilidade docente na direção do processo formativo.

Na Educação Física, isso implica tratar jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e outras manifestações como conhecimentos históricos e culturais, e não apenas como atividades destinadas ao desenvolvimento de habilidades ou à promoção do movimento. A formulação da cultura corporal proposta por Soares et al. (1992) amplia a responsabilidade do professor, que precisa organizar condições para que os estudantes compreendam os sentidos sociais, as contradições e as formas históricas de produção dessas práticas. A experiência corporal deixa, assim, de ser tomada como um fim em si mesma e passa a integrar um processo mais amplo de leitura e compreensão da realidade.

Taffarel e Escobar (2023) reafirmam que compreender a Educação Física a partir da cultura corporal não significa abandonar a aprendizagem técnica ou o desenvolvimento corporal, mas situá-los no interior da vida social. As práticas corporais são historicamente produzidas e atravessadas por relações sociais, o que exige uma formação capaz de ultrapassar sua vivência imediata.

A relação entre universidade e escola também ocupa lugar importante nesse processo. A aproximação com situações concretas de ensino pode favorecer a compreensão do trabalho docente, desde que não seja reduzida ao treinamento ou à aplicação de técnicas. Silva, Costa e Hage (2024) destacam a importância de processos formativos vinculados às necessidades da escola pública e às características dos territórios. Lima e Costa (2025) mostram que a práxis educativa pode estruturar a formação quando a aproximação entre universidade, escola e território é acompanhada por estudo, planejamento, reflexão coletiva e problematização da realidade. Essa aproximação, contudo, não produz por si mesma unidade entre teoria e prática, exigindo estudo, planejamento, mediação e reflexão coletiva.

É nesse terreno que as metodologias ativas precisam ser examinadas. Estudos de caso, oficinas de planejamento, aulas simuladas e intervenções escolares podem aproximar os licenciandos das decisões que constituem o trabalho docente, mas sua contribuição depende das concepções de ensino, dos conhecimentos mobilizados e das finalidades pedagógicas que orientam sua utilização (Cunha et al., 2024; Omachi, Hernández-Silva e Cunha, 2025).

A questão central, portanto, não está em classificar uma estratégia como ativa ou tradicional, mas em examinar o projeto formativo ao qual ela serve. Na formação em Educação Física, uma metodologia ganha relevância quando contribui para relacionar os conhecimentos da cultura corporal com a realidade

escolar, fundamentar escolhas pedagógicas, reconhecer contradições e elaborar formas de intervenção coerentes com a função social da escola. A coerência entre fundamentos teóricos, conhecimentos da área, organização do ensino e experiências realizadas permite diferenciar uma prática formativa de um ativismo sustentado apenas pela aparência de participação e inovação. Formar professores nessa orientação significa criar condições para que os licenciandos não apenas executem atividades, mas compreendam por que ensinam, o que ensinam, para quem ensinam e quais consequências decorrem de suas escolhas.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

A pedagogia histórico-crítica oferece fundamentos para compreender a educação como prática social intencional, vinculada às condições históricas em que os sujeitos produzem sua existência. Sua especificidade reside na organização das condições necessárias à apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente. Para Saviani (2008), a educação escolar participa da formação humana ao possibilitar que os indivíduos se apropriem dos elementos culturais produzidos coletivamente. Orso (2023) acrescenta que essa teoria pedagógica se vincula a uma finalidade transformadora e à defesa de uma formação comprometida com a emancipação humana.

Essa concepção atribui ao professor uma responsabilidade que não pode ser transferida aos estudantes ou substituída pelos recursos metodológicos. Cabe ao docente selecionar conhecimentos, estabelecer objetivos, organizar o percurso de ensino e criar mediações que favoreçam avanços na compreensão da realidade. A direção pedagógica não significa autoritarismo, mas compromisso com a apropriação de conhecimentos que permitam ultrapassar os limites das experiências e opiniões imediatas. A autonomia, nessa perspectiva, não é tomada como capacidade plenamente formada, mas como uma construção vinculada à apropriação do conhecimento, à reflexão e à participação consciente.

A pedagogia histórico-crítica não se opõe à participação, à problematização ou ao trabalho coletivo. O que ela questiona é a suposição de que essas práticas sejam formativas independentemente dos conhecimentos e das finalidades que as orientam. Uma atividade pode mobilizar intensamente os estudantes sem promover elaboração conceitual. É nesse ponto que se torna possível distinguir atividade pedagógica de ativismo metodológico: o problema surge quando o fazer ocupa o centro da aula sem clareza sobre os conhecimentos a serem apropriados, os problemas a serem compreendidos e as sínteses esperadas.

Malanchen e Santos (2020) relacionam o esvaziamento do ensino à difusão de uma racionalidade instrumental que privilegia comportamentos adaptativos, desempenhos mensuráveis e aprendizagens imediatamente úteis. A defesa do conhecimento escolar, nesse contexto, ocupa posição central. Malanchen (2016) compreende o currículo como seleção intencional da cultura humana, vinculada a concepções de ser humano, sociedade e transformação social. Discutir metodologias sem examinar os conhecimentos e as finalidades que organizam o currículo pode reforçar uma visão instrumental do ensino, na qual os

procedimentos ocupam o centro e a relevância social dos conteúdos é secundarizada.

Na formação de professores de Educação Física, a tradição prática da área pode favorecer a identificação entre uma aula bem-sucedida e uma aula movimentada ou marcada pelo envolvimento imediato dos participantes. A perspectiva crítico-superadora propõe outro critério: jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e demais manifestações da cultura corporal devem ser estudados em suas dimensões históricas, sociais, técnicas e políticas, permitindo ultrapassar a vivência imediata e compreender os sentidos assumidos por essas práticas em diferentes contextos (Soares et al., 1992).

A pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora não são equivalentes. A primeira constitui uma teoria pedagógica de alcance mais amplo, enquanto a segunda foi elaborada no campo da Educação Física para orientar o ensino da cultura corporal. Existem, contudo, aproximações importantes na compreensão histórica da realidade, na defesa do conhecimento sistematizado e na vinculação do trabalho educativo a um projeto de transformação social (Taffarel, 2016).

A práxis permite compreender a unidade entre conhecimento e intervenção. Não se trata de alternar momentos teóricos e práticos como etapas independentes, mas de produzir um movimento no qual os problemas da prática social são interpretados com o auxílio da teoria e retornam à realidade sob a forma de ações mais conscientes. Lima e Costa (2025) destacam a importância do estudo, do planejamento e da reflexão coletiva nesse processo.

A problematização, por sua vez, não se reduz à apresentação de perguntas ou situações desafiadoras. Ela exige transformar questões da prática social em problemas pedagógicos que possam ser compreendidos com o auxílio dos conhecimentos da área. Na Educação Física, isso implica examinar as concepções de corpo, participação e aprendizagem que sustentam as escolhas pedagógicas e discutir quais conhecimentos da cultura corporal devem ser assegurados aos estudantes.

A partir desses fundamentos, é possível estabelecer critérios para analisar o emprego das metodologias ativas: a definição dos conhecimentos a serem ensinados; sua relação com problemas relevantes da prática social; a presença da mediação docente; e a possibilidade de ampliar a compreensão da realidade. Sem essas condições, a participação pode se converter em movimento sem aprofundamento.

A inovação educacional, examinada sob essa perspectiva, não reside necessariamente na adoção de recursos inéditos ou na substituição de procedimentos tradicionais por estratégias consideradas modernas. Sua relevância depende da capacidade de reorganizar o trabalho pedagógico em função da apropriação do conhecimento e das finalidades da formação. Estudos de caso, oficinas de planejamento, aulas simuladas e intervenções escolares não possuem orientação crítica em si mesmos; é o projeto formativo, os conhecimentos mobilizados e as mediações realizadas que lhes conferem direção.

É a partir desses critérios que a experiência apresentada neste artigo será analisada.

PERCURSO METODOLÓGICO E CARACTERIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O artigo configura-se como um relato de experiência de natureza crítico-reflexiva, construído a partir da atuação do autor na formação inicial de professores de Educação Física. A experiência ocorreu na disciplina Educação Física no Ensino Fundamental, componente curricular de 60 horas ofertado no quinto período de um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da Região Norte. A turma era composta por 25 estudantes, que já haviam cursado componentes introdutórios da formação pedagógica e, em sua maioria, possuíam experiências anteriores de aproximação com o cotidiano escolar.

A opção pelo relato de experiência decorre das características da atividade e das condições em que sua reconstrução foi realizada. Mussi, Flores e Almeida (2021) compreendem essa modalidade como uma forma de produção do conhecimento construída a partir de vivências acadêmicas ou profissionais relevantes, cuja elaboração deve ultrapassar a descrição dos acontecimentos e articular fundamentação teórica, exposição dialogada e reflexão crítica. Com base nessa compreensão, o artigo recupera uma experiência de ensino para problematizar suas escolhas pedagógicas, seus limites e suas relações com a formação docente em Educação Física. A proposta não foi originalmente concebida como pesquisa empírica com participantes. Por essa razão, não foram utilizados instrumentos sistemáticos de produção de dados, como entrevistas, questionários, grupos focais ou protocolos de observação, nem procedimentos de análise temática ou de conteúdo. A reflexão foi elaborada pelo autor a partir do planejamento da disciplina, das atividades desenvolvidas e das questões pedagógicas suscitadas durante sua realização.

A experiência foi desenvolvida no contexto dos debates sobre inovação educacional e metodologias ativas na formação docente. Entretanto, partiu-se do entendimento de que a inovação não decorre automaticamente da introdução de estratégias participativas nem da substituição de uma técnica de ensino por outra. Kassar e Oliveira (2024) argumentam que a inovação precisa ser examinada em relação às finalidades educacionais e às condições concretas em que as mudanças são produzidas. Sua dimensão formativa depende dos conhecimentos mobilizados e da capacidade de promover transformações qualitativas nas relações entre ensino, aprendizagem e realidade social. A experiência procurou tratar as metodologias ativas como mediações possíveis de um projeto formativo crítico, e não como soluções autônomas ou neutras.

A organização do componente curricular articulou estudos de caso, oficinas de planejamento, aulas simuladas e uma intervenção pedagógica em escola pública. Essas estratégias compuseram um percurso no qual os estudantes foram convidados a examinar problemas do ensino da Educação Física, elaborar propostas, experimentar decisões pedagógicas e discutir seus limites. A

participação discente esteve vinculada ao estudo de referenciais sobre Educação Física escolar, planejamento, currículo, cultura corporal e trabalho docente. Desse modo, as atividades não foram empregadas apenas para dinamizar as aulas, mas para aproximar o estudo teórico das decisões envolvidas na organização do ensino.

Os estudos de caso abordaram situações relacionadas à seleção de conteúdos, à participação dos estudantes, à inclusão e à organização das aulas. Nas oficinas, o planejamento foi tratado como expressão das escolhas teóricas e políticas do professor, com atenção às relações entre objetivos, conhecimentos, procedimentos metodológicos e avaliação. As aulas simuladas possibilitaram experimentar e discutir parte dos planejamentos no espaço universitário. A intervenção escolar, por sua vez, promoveu uma aproximação com as condições concretas do ensino, exigindo adequações relacionadas ao tempo, aos recursos disponíveis e às características da turma. Depois de cada etapa, as decisões pedagógicas eram retomadas coletivamente e relacionadas aos conhecimentos estudados.

Para organizar a exposição reflexiva da experiência, foram adotadas quatro dimensões pedagógicas construídas a partir dos fundamentos teóricos do artigo: a relação entre participação e apropriação do conhecimento; a presença da mediação docente; a articulação entre teoria, planejamento e intervenção; e as tensões entre inovação educacional e ativismo metodológico. Essas dimensões não correspondem a categorias produzidas pela análise de um corpus empírico. Funcionam como eixos de interpretação da experiência, permitindo relacionar as escolhas realizadas aos debates sobre formação docente crítica e metodologias ativas.

A reflexão concentra-se na organização pedagógica da experiência e nas escolhas realizadas pelo autor, sem utilizar falas, informações pessoais ou produções discentes como material de análise. O percurso foi reconstruído a partir do planejamento da disciplina, da sequência das atividades desenvolvidas e dos fundamentos teóricos que orientaram o trabalho pedagógico. Essa delimitação mantém o foco nas decisões relativas à seleção dos conhecimentos, às mediações docentes e à articulação entre teoria, planejamento e intervenção.

A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS TENSÕES FORMATIVAS

A reflexão sobre a experiência foi organizada a partir das estratégias que compuseram o percurso formativo, examinadas em suas relações com a apropriação do conhecimento, a mediação docente, a articulação entre teoria e prática e as tensões entre inovação e ativismo metodológico. A exposição não busca medir efeitos ou demonstrar mudanças no desempenho dos estudantes. Seu propósito é analisar as escolhas pedagógicas realizadas, as possibilidades abertas por cada estratégia e os limites que se tornaram visíveis durante o desenvolvimento da disciplina.

ESTUDOS DE CASO: DA RESPOSTA IMEDIATA À PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA

Os estudos de caso foram utilizados para aproximar os conteúdos da disciplina de situações que atravessam o trabalho docente na Educação Física escolar. As situações propostas abordavam dificuldades relacionadas à participação dos estudantes, à seleção dos conteúdos, à inclusão, à organização das aulas e à coerência entre objetivos e procedimentos. Em vez de apresentar modelos prontos, os casos colocavam os licenciandos diante de decisões que exigiam posicionamento e fundamentação pedagógica.

A estratégia foi organizada em três movimentos: leitura e identificação do problema; discussão coletiva e elaboração de possibilidades de intervenção; e socialização das propostas, acompanhada pela problematização docente. A sequência permitia partir das interpretações iniciais sem tomá-las como ponto de chegada. Durante a discussão, as alternativas apresentadas eram confrontadas com os conhecimentos estudados na disciplina, buscando explicitar as concepções de ensino, aprendizagem e Educação Física presentes em cada escolha.

O potencial formativo do estudo de caso não reside apenas na apresentação de uma situação próxima da realidade profissional. Uma discussão pode permanecer no nível das opiniões pessoais ou da busca por soluções rápidas, mesmo quando mobiliza intensamente os participantes. Cunha *et al.* (2024) observam que as metodologias ativas assumem sentidos distintos conforme as concepções de ensino e aprendizagem que orientam sua utilização. A participação discente, por isso, precisa estar articulada a objetivos, conhecimentos e mediações capazes de conferir direção ao trabalho pedagógico.

A mediação docente ocupou um lugar importante nesse percurso. As intervenções buscavam questionar respostas apoiadas exclusivamente no senso comum, solicitar justificativas e introduzir elementos teóricos que permitissem examinar o problema com maior profundidade. A atuação do professor não consistia em fornecer imediatamente uma solução considerada correta, mas também não se limitava a observar as discussões. Masetto (2020) ressalta que a reorganização das práticas no ensino superior exige uma atuação docente capaz de planejar situações de aprendizagem, acompanhar o percurso dos estudantes e intervir de acordo com os objetivos formativos estabelecidos. A participação não elimina a direção pedagógica; exige uma mediação mais atenta às relações entre atividade, conhecimento e aprendizagem.

Essa forma de condução aproxima-se da compreensão freiriana de problematização. Para Freire (1996), o diálogo pedagógico não significa ausência de rigor ou dissolução da responsabilidade docente. Ensinar envolve reconhecer os conhecimentos trazidos pelos estudantes e, ao mesmo tempo, criar condições para sua ampliação. O estudo de caso funcionava como ponto de partida para investigar um problema da prática, e não como pretexto para uma conversa desvinculada do conhecimento. A curiosidade inicial precisava ser transformada em esforço de compreensão e argumentação pedagógica.

A pedagogia histórico-crítica ajuda a identificar os limites dessa estratégia. Se o caso permanecer restrito à experiência imediata, poderá apenas reafirmar as explicações que os estudantes já possuem. Orso (2024) destaca que a pedagogia histórico-crítica se opõe às concepções educacionais que adaptam os sujeitos à realidade existente e defende uma formação sustentada na compreensão de suas determinações históricas. Aplicado aos estudos de caso, esse princípio exige relacionar a situação particular às condições mais amplas do trabalho educativo e aos conhecimentos necessários para interpretá-la. O objetivo não era somente encontrar uma resposta funcional, mas elaborar uma compreensão pedagogicamente fundamentada do problema.

Na Educação Física, esse deslocamento é especialmente relevante. Situações escolares relacionadas à baixa participação, às dificuldades de aprendizagem ou aos conflitos durante as aulas podem ser explicadas apressadamente como falta de interesse, indisciplina ou limitação individual. A concepção de cultura corporal formulada por Soares *et al.* (1992) permite ampliar essa leitura ao compreender jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas como conhecimentos históricos que devem ser pedagogicamente organizados. A análise dos casos procurava, assim, interrogar quais conhecimentos estavam sendo ensinados, como as atividades haviam sido organizadas, que oportunidades de participação eram oferecidas e quais concepções de corpo e aprendizagem orientavam as decisões apresentadas.

Os estudos de caso também evidenciaram uma tensão própria das metodologias participativas: oferecer espaço para que os estudantes formulem respostas não significa considerar todas as alternativas pedagogicamente equivalentes. Algumas escolhas podem ampliar o acesso ao conhecimento, enquanto outras reproduzem exclusões ou reduzem a aula à ocupação do tempo. A participação precisa coexistir com critérios de análise, fundamentação teórica e direção pedagógica. Foi essa combinação que orientou o uso dos casos como mediação da formação docente e procurou impedir que a estratégia se convertesse em um exercício de improvisação diante dos problemas escolares.

OFICINAS DE PLANEJAMENTO: ENTRE O DISCURSO CRÍTICO E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

As oficinas de planejamento foram organizadas para que os estudantes elaborassem e revisassem propostas de aula destinadas ao ensino fundamental. O trabalho envolveu a definição de objetivos, a seleção dos conhecimentos da cultura corporal, a organização dos procedimentos metodológicos e a escolha de formas de avaliação. Mais do que produzir um documento para cumprir uma exigência acadêmica, a atividade procurou tratar o planejamento como expressão das decisões que orientam o trabalho docente.

Planejar implica estabelecer uma direção para o ensino. A escolha dos conteúdos, a sequência das atividades, a organização do tempo e os critérios de avaliação não constituem operações neutras. Elas revelam o que o professor considera relevante ensinar, quais aprendizagens pretende promover e que

participação espera dos estudantes. Por isso, o planejamento não pode ser reduzido ao preenchimento de campos previamente definidos. Sua elaboração exige compreender as condições concretas da turma e articulá-las aos conhecimentos e às finalidades da educação escolar.

A necessidade dessa articulação tornou-se um dos principais pontos das oficinas. Uma proposta podia apresentar atividades diversificadas e participativas sem explicitar com clareza o conhecimento que seria ensinado. Em outros casos, os objetivos anunciavam formação crítica, inclusão ou autonomia, mas os procedimentos permaneciam concentrados na execução de tarefas. Essa distância entre o discurso pedagógico e a organização efetiva da aula mostra que a adoção de uma linguagem crítica não assegura, por si mesma, a transformação do ensino.

A perspectiva crítico-superadora contribui para examinar essa contradição ao compreender o conteúdo como conhecimento da cultura corporal que precisa ser selecionado, organizado e pedagogicamente tratado (Soares *et al.*, 1992). Um plano de aula orientado por essa abordagem não se limita a oferecer a vivência de jogos, esportes, danças, lutas ou ginásticas. Ele precisa criar condições para que os estudantes reconheçam os sentidos históricos e sociais dessas manifestações, apropriem-se de seus elementos constitutivos e ampliem sua capacidade de interpretar a realidade.

A revisão coletiva dos planos foi importante para tornar visíveis relações que poderiam permanecer pouco desenvolvidas na elaboração individual. As discussões examinavam se os objetivos correspondiam aos conhecimentos selecionados, se os procedimentos permitiam alcançá-los e se a avaliação era coerente com o percurso proposto. Masetto e Freitas (2022) destacam que a formação para a docência universitária ganha consistência quando oferece oportunidades de planejar, experimentar, discutir e reelaborar práticas pedagógicas. Essa compreensão também se mostra pertinente à licenciatura, pois permite tratar o planejamento como uma construção aberta à análise e à revisão fundamentada.

A mediação docente, durante as oficinas, procurou evitar dois extremos. O primeiro seria fornecer um modelo fechado, transformando a atividade em reprodução de uma estrutura previamente determinada. O segundo consistiria em aceitar qualquer proposta em nome da criatividade ou da autonomia discente. A orientação concentrou-se na formulação de perguntas, na explicitação de incoerências e na retomada dos referenciais estudados. O protagonismo dos licenciandos foi preservado, mas acompanhado por critérios relacionados à função social da escola, à especificidade da Educação Física e ao direito de acesso aos conhecimentos da cultura corporal.

Essa relação entre autonomia e direção pedagógica também permite avaliar o caráter inovador das oficinas. A elaboração coletiva e a revisão entre pares podem modificar a dinâmica convencional da formação, mas não são inovadoras apenas por ampliarem a participação. Cunha *et al.* (2024) ressaltam que o potencial das metodologias ativas depende das concepções pedagógicas e das condições que orientam sua realização. Nas oficinas, a inovação esteve menos

no formato da atividade e mais na tentativa de transformar o planejamento em objeto de estudo, argumentação e decisão coletiva.

As oficinas também aproximaram teoria e prática sem tratá-las como polos independentes. Os fundamentos teóricos foram mobilizados para examinar escolhas concretas, enquanto as dificuldades encontradas na elaboração dos planos indicavam aspectos que precisavam ser novamente estudados. Lima e Costa (2025) compreendem a práxis formativa como um movimento no qual o conhecimento se relaciona com as condições concretas do trabalho educativo. Sob essa orientação, revisar um plano não significava apenas corrigir sua estrutura, mas reconsiderar as concepções e finalidades presentes em sua organização.

As oficinas colocaram em discussão a distância que pode existir entre as finalidades anunciadas e sua materialização no plano de aula. Uma proposta denominada crítica precisa traduzir essa orientação na seleção dos conhecimentos, nos objetivos, nos procedimentos, nas formas de participação e nos critérios de avaliação. O planejamento tornou-se, assim, um espaço de confronto entre as concepções defendidas pelos licenciandos e as decisões necessárias à organização do ensino.

AULAS SIMULADAS: EXPERIMENTAR, REFLETIR E REELABORAR A DOCÊNCIA

As aulas simuladas deram continuidade ao trabalho iniciado nas oficinas de planejamento. Os estudantes organizaram e conduziram propostas de ensino no espaço universitário, enquanto os demais integrantes da turma assumiam temporariamente a posição de alunos. A atividade permitiu colocar em movimento escolhas que, no plano escrito, poderiam parecer coerentes, mas que precisavam ser examinadas diante das exigências concretas de comunicação, organização do tempo, apresentação do conteúdo e condução das atividades.

A passagem do planejamento para a realização tornou visíveis dimensões do trabalho docente que dificilmente seriam percebidas apenas na elaboração escrita. A clareza das explicações, a distribuição do tempo, a organização dos grupos, o uso dos materiais e as intervenções realizadas durante a aula passaram a integrar a reflexão. A simulação não foi tratada como demonstração de desempenho individual, mas como oportunidade para analisar a coerência entre aquilo que havia sido planejado e as decisões assumidas durante sua realização.

Após cada aula, realizava-se uma discussão coletiva orientada por questões previamente definidas: quais conhecimentos foram efetivamente abordados; se as atividades favoreceram a participação; como ocorreu a mediação; quais dificuldades surgiram; e que aspectos precisariam ser modificados. Essa retomada procurava ultrapassar avaliações genéricas, como considerar a aula “boa”, “dinâmica” ou “divertida”. O objetivo era construir argumentos que relacionassem as escolhas metodológicas aos conhecimentos, às finalidades formativas e às condições criadas para a aprendizagem.

Freire (1996) compreende a reflexão crítica sobre a prática como uma exigência da formação docente. Essa reflexão não consiste em recordar o que aconteceu ou formular julgamentos impressionistas. Ela requer certo distanciamento da ação, confronto com o conhecimento teórico e disposição para rever escolhas. Nas aulas simuladas, a prática foi retomada como objeto de problematização, permitindo discutir não somente o que havia sido feito, mas também as razões e concepções presentes nas decisões pedagógicas.

A reelaboração ocupou uma posição importante nesse processo. Identificar uma dificuldade não encerrava a reflexão; era necessário considerar outras formas de organizar a proposta. Masetto e Freitas (2022) destacam a relevância de percursos formativos nos quais planejamento, experimentação, acompanhamento e revisão estejam articulados. Na formação inicial, essa articulação contribui para que o futuro professor compreenda o planejamento como uma construção sujeita a mudanças fundamentadas, e não como um roteiro que deve ser executado independentemente das condições encontradas.

A mediação docente também se mostrou necessária durante a avaliação coletiva. A participação dos estudantes na análise das aulas não significava que todos os comentários possuíam a mesma consistência pedagógica. Algumas observações podiam concentrar-se na desenvoltura de quem conduziu a atividade ou no grau de animação da turma, deixando em segundo plano o conteúdo ensinado. A intervenção do professor buscava redirecionar a discussão para a relação entre objetivos, conhecimentos, procedimentos e aprendizagem, evitando que o momento se transformasse em julgamento pessoal dos colegas.

As aulas simuladas também permitiram problematizar uma compreensão recorrente de inovação na Educação Física: a identificação da novidade com a variedade de materiais, a multiplicação de atividades ou o emprego de dinâmicas pouco habituais. Cunha *et al.* (2024) alertam que o caráter ativo de uma metodologia depende do modo como ela organiza a relação dos estudantes com o conhecimento. Uma aula pode apresentar recursos diversificados e intensa movimentação corporal sem aprofundar o conteúdo. Por outro lado, uma proposta aparentemente simples pode produzir uma participação intelectualmente exigente quando desafia os estudantes a analisar, argumentar e reelaborar suas compreensões.

A aproximação entre teoria e prática, nessa etapa, não ocorreu pela aplicação direta de princípios anteriormente estudados. Ela foi construída no confronto entre o planejamento, sua realização e a análise posterior. Lima e Costa (2025) defendem a práxis educativa como uma relação dialética na qual a experiência concreta e a fundamentação teórica se interrogam mutuamente. Essa compreensão impede que a prática seja tomada como comprovação automática da teoria ou que a teoria seja reduzida a uma orientação externa, sem relação com os problemas encontrados no trabalho pedagógico.

É necessário, contudo, reconhecer os limites da simulação. O espaço universitário, a relação entre colegas e o caráter previamente combinado da atividade não reproduzem a complexidade da escola. Questões relacionadas às

trajetórias dos alunos da educação básica, às condições institucionais, às desigualdades sociais e à imprevisibilidade do cotidiano escolar não podem ser integralmente recriadas. A aula simulada tampouco permite concluir que os licenciandos estejam preparados para enfrentar todas as exigências da docência.

Seu valor formativo reside em outra possibilidade: tornar as decisões pedagógicas mais visíveis e submetê-las à análise coletiva antes da intervenção na escola. A simulação constituiu um espaço intermediário entre o plano escrito e a realidade escolar, no qual experimentar não significava apenas executar, mas produzir condições para observar, discutir e reelaborar o trabalho docente. Assim compreendida, a atividade contribuiu para deslocar a ênfase do desempenho individual para a reflexão fundamentada sobre o ensino.

INTERVENÇÃO ESCOLAR: INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E CONDIÇÕES CONCRETAS

A intervenção em uma escola pública representou o momento em que as propostas elaboradas na universidade foram colocadas em relação com condições concretas de ensino. Sua preparação envolveu o estudo do conteúdo, a definição dos objetivos, a elaboração dos planos e a organização dos materiais. O ingresso na escola, porém, não foi concebido como aplicação linear de um planejamento previamente concluído. A intervenção exigia atenção ao espaço disponível, ao tempo da aula, às características da turma e às situações que poderiam surgir durante sua realização.

Essa compreensão evita tratar a escola como local destinado apenas à aplicação das teorias produzidas na universidade. Silva, Costa e Hage (2024) defendem que a relação entre formação docente e escola pública deve ser construída pelo reconhecimento das condições históricas, sociais e territoriais nas quais o trabalho educativo acontece. A aproximação com a realidade escolar não se resume à presença física dos licenciandos nesse espaço. Ela ganha relevância formativa quando os problemas encontrados são estudados, discutidos e relacionados às finalidades da educação.

A intervenção evidenciou que um plano de aula não antecipa completamente o desenvolvimento do ensino. Decisões sobre a organização dos grupos, a utilização dos materiais, o tempo dedicado a cada atividade e as formas de explicação podem precisar ser revistas durante a aula. Essa abertura à reformulação não significa ausência de direção. Ao contrário, somente objetivos e conhecimentos claramente definidos permitem ao professor alterar os procedimentos sem perder a finalidade pedagógica que orienta seu trabalho.

A intencionalidade funcionou como referência para essas decisões. Diante de uma dificuldade, não bastava substituir uma atividade por outra que mantivesse a turma ocupada. Era necessário considerar se a mudança preservava o conhecimento selecionado e as possibilidades de participação. O planejamento oferecia uma direção, enquanto a leitura das condições concretas exigia escolhas compatíveis com o desenvolvimento da aula. A flexibilidade docente, portanto,

não foi compreendida como improvisação, mas como capacidade de reorganizar os meios sem abandonar os objetivos formativos.

Na Educação Física, essa questão assume particular importância porque a movimentação e o envolvimento imediato podem ser confundidos com aprendizagem. Uma intervenção pode mobilizar corporalmente os estudantes e, ainda assim, oferecer poucas possibilidades de apropriação dos conhecimentos da cultura corporal. A abordagem crítico-superadora propõe que a experiência com jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas seja acompanhada pela compreensão de seus significados, determinações históricas e contradições sociais (Soares *et al.*, 1992). A vivência corporal constitui parte do ensino, mas não esgota sua finalidade.

A relação entre universidade, escola e território também ampliou as questões consideradas no planejamento. As práticas pedagógicas não acontecem em um espaço social abstrato. Elas são atravessadas pelas condições materiais da escola, pelas características da comunidade e pelas experiências culturais dos sujeitos. Lima e Costa (2025) mostram que a aproximação entre formação docente e território pode favorecer práticas mais comprometidas com a realidade da escola pública, desde que seja acompanhada por estudo, diálogo e reflexão sobre as relações sociais que constituem esse espaço.

A participação dos estudantes da educação básica foi considerada como condição importante da intervenção, mas não como justificativa suficiente para as escolhas realizadas. Criar possibilidades de envolvimento exige reconhecer diferentes formas de participação, evitar que as habilidades previamente dominadas definam quem ocupa o centro da aula e organizar mediações que ampliem o acesso ao conhecimento. A inclusão, nessa compreensão, não consiste somente em permitir a presença de todos nas atividades, mas em produzir condições para que os diferentes sujeitos se relacionem com o conteúdo ensinado.

Após a intervenção, as questões percebidas durante sua realização foram retomadas no espaço universitário. A discussão concentrou-se na relação entre planejamento e aula, nos ajustes efetuados, nas formas de mediação e nos limites impostos pelas condições encontradas. O retorno à universidade integrou o próprio percurso formativo, pois a experiência escolar não foi tratada como etapa final ou comprovação de que a proposta havia funcionado. Ela apresentou novos problemas e exigiu a revisão das decisões anteriormente tomadas.

Essa dinâmica aproxima-se da noção de práxis ao articular ação, fundamentação teórica e reelaboração do trabalho pedagógico. Como defendem Lima e Costa (2025), a experiência na escola pode contribuir para a formação quando permite compreender a docência como atividade situada, coletiva e comprometida com a realidade social. Seu potencial não decorre automaticamente da inserção dos licenciandos no campo, mas da qualidade das mediações produzidas antes, durante e depois da intervenção.

A aproximação com a escola colocou em evidência as tensões entre intenção e realização, planejamento e imprevisibilidade, participação e apropriação do conhecimento. Longe de representarem elementos externos ao trabalho pedagógico, essas tensões constituem as condições concretas nas quais a docência é exercida. A intervenção ganhou relevância formativa ao transformar tais questões em objeto de reflexão e reelaboração no retorno ao espaço universitário.

INOVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA: SÍNTESE DA EXPERIÊNCIA

O percurso desenvolvido permite retomar a questão que orienta este artigo: em que condições as metodologias ativas podem contribuir para uma formação docente crítica em Educação Física, sem se reduzirem à dinamização das atividades ou à atualização de uma racionalidade pedagógica instrumental? A experiência indica que essa contribuição não decorre da estratégia utilizada isoladamente. Estudos de caso, oficinas de planejamento, aulas simuladas e intervenções escolares assumem sentidos distintos conforme os conhecimentos selecionados, as mediações realizadas e as finalidades que orientam o trabalho pedagógico.

A participação discente constituiu uma dimensão importante da proposta, mas não foi considerada sinônimo de aprendizagem ou criticidade. Elaborar respostas, produzir planos, conduzir atividades e atuar na escola ampliou as possibilidades de envolvimento dos licenciandos nas decisões pedagógicas. Entretanto, a atividade somente adquiriu densidade formativa quando foi acompanhada pela exigência de justificar escolhas, relacioná-las aos conhecimentos estudados e reconsiderá-las diante dos problemas encontrados. Cunha *et al.* (2024) ajudam a compreender essa questão ao mostrarem que as metodologias ativas não possuem uma definição única nem efeitos previamente determinados, pois sua realização depende das concepções de ensino e aprendizagem que as sustentam.

Essa constatação exige cautela com o uso do termo protagonismo. Quando empregado sem maior precisão, ele pode sugerir que o professor deva retirar-se do processo para que os estudantes aprendam por iniciativa própria. Na experiência relatada, a ampliação da participação exigiu maior presença da mediação docente. Formular situações-problema, orientar o estudo, confrontar argumentos, retomar conceitos e organizar momentos de síntese foram ações necessárias para que as atividades não permanecessem restritas às impressões iniciais. Masetto (2020) destaca que a inovação no ensino superior envolve mudanças nas relações pedagógicas, mas não elimina a responsabilidade do professor pelo planejamento e acompanhamento da aprendizagem.

A distinção entre diversificação metodológica e inovação educacional atravessou todo o percurso formativo. A utilização de diferentes estratégias pode tornar as aulas mais variadas, mas a novidade do procedimento não assegura uma mudança qualitativa no processo formativo. Kassar e Oliveira (2024) advertem que a inovação deve ser analisada em suas finalidades, condições de

realização e implicações educacionais. Sob esse critério, inovar significa reorganizar as relações entre ensino, conhecimento e realidade, e não apenas substituir a exposição oral por atividades coletivas ou recursos considerados mais atraentes.

Pesquisas recentes mostram que as metodologias ativas podem ampliar a participação e favorecer outras formas de relação com o conhecimento, mas também evidenciam que seus resultados dependem do contexto e da mediação. No campo das ciências do movimento, Seabra *et al.* (2023) identificaram contribuições dessas metodologias para a formação acadêmica e científica. Em uma experiência com Educação Física escolar, Barbosa (2023) discutiu seu emprego no ensino dos esportes de aventura, mostrando possibilidades de reorganização da aprendizagem mesmo diante das limitações impostas pelo ensino remoto. Esses trabalhos ajudam a reconhecer o potencial das estratégias participativas, sem transformá-las em soluções universais para os problemas educacionais.

As concepções docentes também condicionam o modo como essas metodologias são utilizadas. Omachi, Hernández-Silva e Cunha (2025) demonstram que as concepções docentes sobre metodologias ativas são produzidas e reelaboradas durante processos formativos, envolvendo dúvidas, apropriações parciais e diferentes sentidos atribuídos à participação. Esse resultado reforça a necessidade de tratar as metodologias como objeto de estudo na formação inicial. Não basta solicitar que os licenciandos as utilizem; é preciso discutir seus fundamentos, seus limites e as concepções pedagógicas que podem ser fortalecidas por meio delas.

Na Educação Física, o risco do ativismo ganha contornos particulares porque a área trabalha com práticas que envolvem movimento, interação e experimentação corporal. Uma aula intensamente participativa pode permanecer pedagogicamente limitada se os estudantes não tiverem acesso aos conhecimentos históricos, sociais, técnicos e políticos da cultura corporal. A perspectiva crítico-superadora oferece um critério decisivo: as atividades devem integrar um processo de apropriação e compreensão das manifestações corporais, superando sua utilização como experiências isoladas ou fins em si mesmas (Soares *et al.*, 1992).

A articulação entre participação e conhecimento também diferencia uma formação crítica de uma preparação estritamente instrumental. A formação docente não pode se limitar à aquisição de técnicas destinadas a resolver imediatamente os problemas escolares. Ela precisa possibilitar a compreensão das condições que produzem esses problemas e das finalidades sociais presentes nas escolhas pedagógicas. Orso (2024) reafirma que a pedagogia histórico-crítica se opõe às formas educacionais orientadas pela adaptação à ordem existente e vincula o trabalho educativo a um projeto de emancipação humana.

A experiência analisada não permite estabelecer relações causais entre as estratégias empregadas e a formação dos estudantes, nem demonstrar mudanças permanentes em suas concepções ou práticas. Seu alcance está na sistematização

de um percurso pedagógico e na identificação dos critérios que orientaram sua organização. Entre esses critérios, destacam-se a centralidade do conhecimento, a mediação docente, a relação entre universidade e escola, a revisão coletiva das escolhas e a compreensão da inovação como dimensão subordinada às finalidades da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o percurso formativo deslocou o debate da escolha das técnicas para as finalidades que orientam o ensino. Ao problematizar a formação inicial de professores de Educação Física, o artigo examinou as condições em que as metodologias ativas podem integrar um projeto formativo progressista. A discussão partiu da recusa de uma compreensão que identifica inovação com novidade técnica, participação com aprendizagem ou protagonismo discente com enfraquecimento da direção pedagógica.

A trajetória constituída por estudos de caso, oficinas de planejamento, aulas simuladas e intervenção escolar permitiu organizar situações nas quais os licenciandos puderam examinar problemas do ensino, elaborar propostas e experimentar decisões relacionadas ao trabalho docente. A reflexão sobre essas estratégias mostrou que seu potencial não está nas formas adotadas isoladamente, mas na relação que estabelecem com os conhecimentos da cultura corporal, com a mediação do professor e com as finalidades sociais da formação.

A experiência também evidenciou tensões que não podem ser resolvidas apenas pela diversificação metodológica. A participação pode permanecer superficial quando não conduz à elaboração conceitual; a autonomia pode ser reduzida à realização independente de tarefas; e a aproximação com a escola pode assumir caráter meramente aplicativo quando não é acompanhada por estudo e reflexão. Reconhecer essas contradições é necessário para evitar que o discurso da inovação reproduza uma formação pragmática, centrada no domínio de procedimentos e na busca por respostas imediatas.

A pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora ofereceram critérios para examinar essas tensões. A centralidade do conhecimento, a intencionalidade, a mediação docente, a compreensão histórica da cultura corporal e a unidade entre teoria e prática permitiram deslocar o debate da oposição simplificada entre metodologias tradicionais e ativas. A questão pedagógica fundamental não está na adesão a uma estratégia específica, mas na direção formativa assumida por sua utilização.

O alcance do trabalho precisa ser compreendido à luz de suas limitações. A experiência foi originalmente desenvolvida como atividade de ensino, sem produção sistemática de dados e sem acompanhamento longitudinal dos estudantes. Falas, informações pessoais e produções discentes não foram utilizadas como material de análise. Por isso, o artigo não permite mensurar aprendizagens, demonstrar mudanças nas concepções dos licenciandos ou generalizar suas reflexões para outros contextos formativos. Seu propósito é

sistematizar escolhas pedagógicas, explicitar contradições e oferecer critérios que possam alimentar outros debates sobre metodologias ativas e formação docente.

Pesquisas futuras poderão investigar experiências semelhantes por meio de projetos previamente delineados e acompanhados dos procedimentos éticos pertinentes. Registros reflexivos, entrevistas, observações, planos de aula autorizados e acompanhamento das intervenções poderão ajudar a compreender como os licenciandos interpretam as estratégias utilizadas e em que medida reelaboram suas concepções sobre ensino, planejamento e Educação Física escolar. Estudos longitudinais também poderão examinar se essas experiências repercutem no estágio supervisionado e nos primeiros anos de exercício profissional. Investigações desenvolvidas em diferentes instituições e territórios permitiriam identificar elementos comuns e particularidades relacionadas às condições concretas da formação docente.

Ir além do ativismo significa recusar a equivalência entre fazer mais e compreender melhor. Uma formação crítica não se constrói pela simples multiplicação de atividades, mas pela articulação entre conhecimento, participação, mediação e compromisso com a realidade social. As metodologias ativas podem contribuir para esse projeto quando deixam de ser apresentadas como soluções autossuficientes e passam a integrar um trabalho pedagógico intencional, teoricamente fundamentado e comprometido com a formação de professores capazes de compreender e transformar sua prática.

Beyond Activism: Active Methodologies and Critical Intentionality in Teacher Education in Physical Education

ABSTRACT

This article presents a critical-reflective discussion of a pedagogical experience developed in initial Physical Education teacher education, examining the conditions under which active methodologies may contribute to a progressive educational perspective. It questions the automatic association between student participation, educational innovation, and critical education, considering that diversifying teaching procedures does not, by itself, change the purposes of education. The study is characterized as a critical-reflective experience report based on a 60-hour course offered in the fifth semester of a Physical Education teacher education program at a public university in Northern Brazil. The educational process combined case studies, planning workshops, simulated classes, and a pedagogical intervention in a public school. The reflection focuses on the organization of the experience and the pedagogical choices made by the authors, without using student statements, personal information, or student work as analytical material. The discussion addresses the relationship between participation and knowledge appropriation, teacher mediation, the articulation between theory, planning, and intervention, and the tensions between innovation and methodological activism. It argues that the educational potential of active methodologies depends on the knowledge mobilized, pedagogical direction, and the formative project guiding their use.

KEYWORDS: Teacher education. Physical Education. Active methodologies. Educational innovation. Historical-critical pedagogy.

Más allá del activismo: metodologías activas e intencionalidad crítica en la formación docente en Educación Física

RESUMEN

El artículo presenta una reflexión crítica sobre una experiencia pedagógica desarrollada en la formación inicial de profesores de Educación Física y problematiza las condiciones en que las metodologías activas pueden integrar una perspectiva educativa progresista. Se cuestiona la asociación automática entre participación estudiantil, innovación educativa y formación crítica, considerando que la diversificación de los procedimientos no modifica, por sí misma, las finalidades de la enseñanza. El trabajo se configura como un relato de experiencia de naturaleza crítico-reflexiva, referido a una asignatura de 60 horas impartida en el quinto semestre de una licenciatura en Educación Física de una universidad pública del norte de Brasil. El recorrido formativo articuló estudios de caso, talleres de planificación, clases simuladas y una intervención pedagógica en una escuela pública. La reflexión se centra en la organización de la experiencia y en las decisiones pedagógicas de el autor, sin utilizar declaraciones, información personal o producciones estudiantiles como material de análisis. La discusión aborda la relación entre participación y apropiación del conocimiento, la mediación docente, la articulación entre teoría, planificación e intervención y las tensiones entre innovación y activismo metodológico. Se sostiene que el potencial de las metodologías activas depende de los conocimientos movilizados, de la dirección pedagógica y del proyecto formativo que orienta su utilización.

PALABRAS CLAVE: formación docente. Educación Física. Metodologías activas. innovación educativa. Pedagogía histórico-crítica.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. DOI: 10.1590/S0100-15742005000300002.
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães. Esportes de aventura no ensino remoto: experiências com metodologias ativas em aulas de Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1-18, 2023. DOI: 10.5007/2175-8042.2023.e90488.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- CUNHA, Marcia Borin da; OMACHI, Nathalie Akie; RITTER, Olga Maria Schmidt; NASCIMENTO, Jéssica Engel do; MARQUES, Glessyan de Quadros; LIMA, Fernanda Oliveira. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. DOI: 10.1590/0102-469839442.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. DOI: 10.1590/ES0101-73302014143817.
- KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Inovação na educação? Experiências e controvérsias. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 44, n. 123, p. 134-140, maio/ago. 2024. DOI: 10.1590/CC273159.
- LIMA, Adriane; COSTA, Maria da Conceição Santos. Práxis educativa e cultura corporal na formação de professores(as) em Educação Física e Pedagogia: práticas de ensino emancipatórias da Amazônia paraense. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e97134, 2025. DOI: 10.1590/1984-0411.97134.
- MALANCHEN, Julia. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional Comum Curricular e a pedagogia das competências. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 20, e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Inovação no ensino superior e formação por competências.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1275-1297, jul./set. 2020. DOI: 10.23925/1809-3876.2020v18i3p1275-1297.

MASETTO, Marcos Tarciso; FREITAS, Silvana Alves. **Formação para a docência universitária: um projeto na pós-graduação *stricto sensu*.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 845-867, abr./jun. 2022. DOI: 10.23925/1809-3876.2022v20i2p845-867.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico.** *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

OMACHI, Nathalie Akie; HERNÁNDEZ-SILVA, Carla; CUNHA, Marcia Borin da. **Como o tema “metodologias ativas” se constitui no discurso dos professores durante um processo de formação continuada.** *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 27, e53308, 2025. DOI: 10.1590/1983-2117-53308.

ORSO, Paulino José. **Pedagogia histórico-crítica: uma introdução.** *Revista GESTO-Debate*, Campo Grande, v. 23, n. 1-30, p. 353-371, 2023. DOI: 10.55028/gd.v7i01.19235.

ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos históricos, políticos e filosóficos:** a urgente necessidade de curvar a vara para o lado da classe trabalhadora. *Debates em Educação*, Maceió, v. 16, n. 38, e17548, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17548.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SEABRA, Adriene Damasceno; COSTA, Victor Oliveira da; BITTENCOURT, Estefanny da Silva; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver; BENTO-TORRES, João; BENTO-TORRES, Natáli Valim Oliver. **Metodologias ativas como instrumento de formação acadêmica e científica no ensino em ciências do movimento.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e255299, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349255299.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; COSTA, Maria da Conceição dos Santos; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Políticas de formação de professoras e professores na Amazônia paraense:** limites, contradições e possibilidades nos programas de Residência Pedagógica e PIBID. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-23, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22912.080.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações.** *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. DOI: 10.14572/nuances.v27i1.3962.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital.** In: SILVA, Maria Cecília de Paula; TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila; ROCHA JUNIOR, Coriolano Pereira da (org.). *Educação, cultura corporal e lazer: desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente*. Salvador: EDUFBA, 2023. p. 21-35.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTANA, Matheus Lima; LUZ, Sidneia Flores. **Formação de professores de Educação Física: a disputa nos rumos da formação.** *Revista Fluminense de Educação Física*, Niterói, v. 2, n. 1, p. 1-19, jun. 2021.

Recebido: 20 mai 2026
Aprovado: 20 ago 2026
DOI: 10.3895/rtr.v11n0.21817

Como citar: BRITO, L. X. Para além do ativismo: metodologias ativas e intencionalidade crítica na formação docente em educação física. **Revista Transmutare**. Curitiba, v. 11, e21817, p. 1-26, 2026. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:
Lucas Xavier Brito
lukas-xavier@uft.edu.br

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

