

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
JOURBERT DE OLIVEIRA VIANA

A TEORIA DAS NECESSIDADES E DA MOTIVAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

UBERABA – MG

2022

JOUBERT DE OLIVEIRA VIANA

A TEORIA DAS NECESSIDADES E DA MOTIVAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba-UNIUBE para o exame de Defesa do Mestrado em Educação.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem

Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino

UBERABA – MG

2022

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

V654t Viana, Joubert de Oliveira.
A teoria das necessidades e da motivação: contribuições para a formação dos professores de educação física / Joubert de Oliveira Viana. – Uberaba, 2022.
104 f. : il. p&b.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem.
Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

1. Professores – Formação. 2. Educação física. 3. Educação básica. 4. Motivação na educação. I. Aquino, Orlando Fernandez. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.12

Joubert de Oliveira Viana

A TEORIA DAS NECESSIDADES E DA MOTIVAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

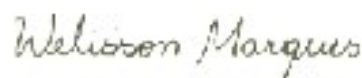
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 28/10/2022.

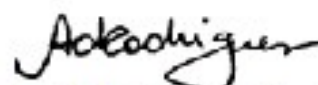
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Orlando Fernandes Aquino
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. Welisson Marques
IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro.



Prof.ª Dr.ª Adriana Rodrigues
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses do projeto professoral que antecedem a pesquisa atual.....	14
Quadro 2 – Teses selecionadas para entrar no escopo da pesquisa	18
Quadro 3 – Dissertações selecionadas para entrar no escopo da pesquisa.....	22
Quadro 4 – Comparativo entre os documentos de política educacional selecionados.....	62
Quadro 5 – Níveis e modalidades da educação escolar.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado preliminar da localização de dissertações e teses no catálogo da Capes.....	17
Tabela 2 – Resultados da busca e seleção de dissertações e teses, por descritores.....	17

RESUMO

A teoria das necessidades e da motivação tem ganhado espaço na discussão acerca da formação de professores em nossos dias. Sendo assim, entendeu-se a necessidade de promover um estudo que discutisse as contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de Educação Física. O presente estudo vincula-se à linha “Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba-UNIUBE. Ao mesmo tempo em que se constitui em uma das tarefas científicas do projeto "Necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica e Superior em Minas Gerais: um estudo diagnóstico”, do Programa Pesquisador Mineiro – PPM XII, Processo: 00347-18, coordenado pelo orientador da pesquisa. O trabalho faz parte também das pesquisas que vem desenvolvendo o Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação (GEPID) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. A partir das contribuições teóricas de Leontiev (2004), Vygotsky (2004) Petrovsky (1985) e Smirnov (1969) e Bozhovich (1987), realizou-se, desde a perspectiva dialética materialista, uma sistematização das contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de Educação Física. A presente pesquisa buscou responder à **seguinte questão**: quais as contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de Educação Física? Para tanto, estabeleceu-se o seguinte **objetivo geral**: elaborar uma síntese das contribuições da teoria das necessidades e das emoções, a partir das contribuições de L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, A. V. Petrovsky, A. A. Smirnov e L. Bozhovich para formação dos professores de Educação Física. Com o intuito de se contemplar tal objetivo, seguiram-se estes **objetivos específicos**: a) Realizar uma revisão das Teses e Dissertações mais recentes da área de Educação Física, com o propósito de contextualizar o estudo e definir a matriz metodológica da investigação. b) Fundamentar a pesquisa em autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural como L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, A. V. Petrovsky e A. A. Smirnov. c) Realizar o embasamento legal da pesquisa nas normativas educacionais sobre a formação de professores e especialmente dos professores de Educação Física. A pesquisa, de acordo com seus objetivos, classifica-se como exploratória. A **metodologia** consistiu na combinação de dois métodos muito afins, a pesquisa bibliográfica e a documental. Os textos selecionados para sua exploração foram **fichados e analisados**, usando como instrumentos de pesquisa uma Ficha Resumo de Conteúdo e uma Ficha de Análise Documental. Como **resultado da pesquisa** elaborou-se uma síntese das contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de Educação Física. Além disso, destacou-se algumas notas para uma mudança na formação de professores de Educação Física. As conclusões destacam o cumprimento dos objetivos, a validade da metodologia empregada e as mudanças necessárias na proposta curricular para introduzir a teoria das necessidades e da motivação na formação dos professores de Educação Física.

Palavras-chave: Formação de professores de Educação Física. Educação Básica. Teoria das necessidades e da motivação.

ABSTRACT

The theory of needs and motivation has been gaining space in the discussion about teacher education nowadays. Therefore, it was necessary to promote a study to discuss the contributions of the theory of needs and motivation to the formation of Physical Education teachers. The present study is linked to the line "Professional Development, Teaching Work, and the Teaching-Learning Process" of the Postgraduate Program in Education at the University of Uberaba - UNIUBE. At the same time it is one of the scientific tasks of the project "Needs of continued formation of teachers of Basic and Higher Education in Minas Gerais: a diagnostic study", of the Programa Pesquisador Mineiro - PPM XII, Process: 00347-18, coordinated by the research supervisor. The work is also part of the research being carried out by the Group of Studies and Research in Instruction, Development, and Education (GEPID) of the Graduate Program in Education of the University of Uberaba. Based on the theoretical contributions of Leontiev (2004), Vygotsky (2004) Petrosvky (1985) and Smirnov (1969) and Bozhovich (1987), a systematization of the contributions of the theory of needs and motivation to the training of Physical Education teachers was carried out, from the dialectical materialist perspective. This research aimed to answer **the following question**: what are the contributions of the theory of needs and motivation for the education of Physical Education teachers? For this purpose, the following **general objective** was established: to elaborate a synthesis of the contributions of the theory of needs and emotions, based on the contributions of L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, A. V. Petrovsky, A. A. Smirnov and L. Bozhovich for the training of Physical Education teachers. In order to contemplate this goal, the following **specific objectives** were followed: a) To review the most recent Theses and Dissertations in the area of Physical Education, with the purpose of contextualizing the study and defining the methodological matrix of the investigation. b) To base the research on classic authors of the Cultural-Historical Theory like L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, A. V. Petrovsky and A. A. Smirnov. c) To make the legal basis of the research on the educational norms about teachers' formation and especially Physical Education teachers. The research, according to its objectives, is classified as exploratory. The **methodology** consisted of a combination of two very similar methods, the bibliographic and the documental research. The texts selected for its exploration were **catalogued and analyzed**, using as research tools a Content Summary Sheet and a Documentary Analysis Sheet. As a **result of the research**, a synthesis of the contributions of the theory of needs and motivation to the formation of Physical Education teachers was elaborated. In addition, some notes for a change in the training of Physical Education teachers were highlighted. The conclusions highlight the fulfillment of the objectives, the validity of the methodology used, and the necessary changes in the curriculum proposal to introduce the theory of needs and motivation in the training of Physical Education teachers.

Keywords: Basic Education. Physical Education. Teacher training. Theory of needs and emotions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ESTADO ATUAL DA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. UMA REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	14
2 A TEORIA DAS NECESSIDADES E DA MOTIVAÇÃO: SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	27
2.1 Contribuições de Vygotsky	30
2.2 Contribuições de A. N. Leontiev.....	33
2.3 Contribuições de A. V. Petrovsky e A. A. Smirnov	44
2.4 Contribuições de Lídia Bozhovich	50
3 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	57
3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394, LDB).....	63
3.2 As mudanças mais significativas na LDB.....	63
3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	66
3.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica de 2015 e 2019	70
3.5 As Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores de Educação Física	73
3.6 O Plano Nacional de Educação (2014-2024).....	75
3.7 BNCC: o ensino da Educação Física	77
3.8 BNCC Formação.....	81
3.9 Notas para uma mudança na formação dos professores de Educação Física	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	88
ANEXO I	94
ANEXO II.....	95

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa iniciou-se no ano de 2020, em plena crise sanitária da COVID-19 no mundo. A Dissertação vincula-se à linha “Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Uberaba-UNIUBE; do mesmo modo, faz parte das pesquisas que vem desenvolvendo o Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação (GEPIDE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, desde 2012. Ao mesmo tempo, a pesquisa é uma das tarefas científicas do projeto "Necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica e Superior em Minas Gerais: um estudo diagnóstico”, do Programa Pesquisador Mineiro – PPM XII, Processo: 00347-18, coordenado pelo orientador da pesquisa.

Viu-se que, de acordo com Anuário de Educação Básica (2021), a escolaridade dos professores no Brasil havia aumentado consideravelmente, ainda que fossem necessários mais avanços, uma vez que 86,6 % dos professores brasileiros apresentavam Ensino Superior Completo. No que diz respeito aos professores de Educação Física propriamente, mais de 70% dos educadores apresentaram formação adequada, o que mostra que esta disciplina, neste quesito, está mais avançada que as demais, e que a procura pela licenciatura na área tem aumentado, sobretudo em relação aos anos anteriores, conforme o mesmo anuário.

Tal Anuário, vale ressaltar, é uma iniciativa da Editora Moderna em parceria com o programa Todos Pela Educação, e seu propósito é acompanhar a trajetória dos profissionais educadores brasileiros em todas as suas etapas, desde a graduação até a pós-graduação. Assim, é possível acompanhar e compreender o avanço no que diz respeito à opção dos graduandos pela Educação Física. Nos últimos anos, ressalta-se, tem ocorrido um crescimento na busca pela formação em Educação Física, de forma que o número de profissionais nesta área tem crescido acintosamente.

Os autores que contribuíram para a construção do quadro teórico da pesquisa foram Lev Vygotsky (1896-1934); Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979); Artur Vladimirovich Petrovsky (1924-2006), Anatoli Smirnov (1894-1980) e Lídia Bozhovich (1908-1981).

L. S. Vygotsky foi um proeminente psicólogo russo, conhecido mundialmente como o autor principal da teoria histórico-cultural. Nesta pesquisa foram aproveitadas suas contribuições sobre o tema da educação e o desenvolvimento.

Alexei N. Leontiev foi também um destacado psicólogo e colaborador de Vygotsky, responsável pela introdução da categoria da atividade na psicologia; nesta pesquisa foram de

grande valia suas contribuições sobre a teoria psicológica da atividade. Artur V. Petrovsky, também destacado autor da psicologia histórico-cultural, realizou importantes aportes sobre a personalidade e a atividade grupal; nesta pesquisa foi importante seu capítulo sobre os sentimentos humanos. Por sua vez, A. A. Smirnov foi um psicólogo de relevância internacional, com contribuições na área do desenvolvimento e sobre a memória; durante vinte e oito anos chefiou o Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências da Antiga União Soviética; nesta pesquisa foi de grande utilidade seu capítulo sobre as emoções humanas.

As leituras realizadas até aqui permitiram definir o **objeto de investigação** como sendo *as contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de Educação Física*. De acordo com esse objeto formulou-se o seguinte **problema científico**: quais as contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de Educação Física? As categorias de objeto e problema de investigação permitiram formular o seguinte **objetivo geral**: elaborar uma síntese das contribuições da teoria das necessidades e da motivação para formação dos professores de Educação Física, na perspectiva de autores da teoria histórico-cultural.

Quanto aos **objetivos específicos**, estes são:

- a) Revisar uma seleção de Teses e Dissertações recentes da área de Educação Física, com o propósito de contextualizar o estudo e definir a matriz metodológica da investigação.
- b) Construir a fundamentação teórica da pesquisa com base em autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural como L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, A. V. Petrovsky, A. A. Smirnov e L. Bozhovich.
- c) Realizar o embasamento legal da pesquisa nas normativas educacionais sobre a formação de professores e especialmente dos professores de Educação Física.

Quanto à **justificativa**, esta pesquisa tem ao menos três distintas, quais sejam: um pessoal, uma social e outra acadêmica.

A primeira delas, a de ordem pessoal, diz respeito à continuidade da formação do presente pesquisador, que começou com a graduação em Educação Física, tanto na licenciatura quanto no bacharelado pela Universidade Presidente Antônio Carlos. A seguir, fez-se a pós-graduação em Educação Física Escolar e Educação Física Especial, pela FAVENORTE. O pesquisador tem experiência de sala de aula de aproximadamente 4 anos na rede pública de ensino, em Ponte Nova (MG), tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental II. Além disso, uma das grandes motivações deste pesquisador é o seu reconhecimento e o avanço na carreira pela formação em nível de mestrado, tanto intelectual quanto na remuneração.

A segunda delas, de ordem social, tem a intenção de contribuir a discussão acerca da formação dos educadores, apresentando uma abordagem distinta, através da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de Educação Física, questionando os documentos de política e a formação como tem sido feita até agora.

A última delas, de ordem acadêmica, tem por objetivo se inserir no debate sobre a formação dos educadores de Educação Física que está em curso no âmbito da academia, como bem mostra o estado da arte apresentado nesta pesquisa. A pesquisa destaca como as contribuições da teoria da atividade e da motivação podem ser significativas para a melhoria da formação dos docentes de área.

Sobre a **metodologia**, a orientação geral da pesquisa segue o enfoque dialético materialista. Álvarez de Zayas (1995) afirma que o enfoque dialético é fundamental para a compreensão essencial do objeto de pesquisa; que através dele a realidade investigada se revela como mais verdadeira. A abordagem dialética ajuda na análise dos objetos típicos das ciências sociais, fazendo com que as propriedades do objeto sejam mais acessíveis, assim como suas relações com os demais processos da realidade. O autor destaca também que o pesquisador, com auxílio do método dialético, não só analisa o objeto, seu campo de ação e aqueles componentes que o constituem, mas também permite determinar as contradições nele presentes. A perspectiva dialética ajuda a estabelecer as relações de oposição entre os diferentes polos com um grau ou outro de antagonismos, mas ao mesmo tempo, determina a possibilidade e a necessidade da síntese.

Na presente pesquisa essa perspectiva metodológica foi de grande valia, já que foi usada para uma compreensão do objeto da pesquisa, visualizando suas contradições, interioridades e relações com as políticas e com a teoria proposta para sua análise. Isto especialmente por meio da revisão e interpretação do corpo legal, da teoria histórico-cultural e das diretrizes para a formação dos professores de Educação Física.

Desde o ponto de vista operacional, dois métodos particulares foram usados na presente investigação, o método de revisão bibliográfica e o método de análise documental. Como assinala Gil (2022, p.44): “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse tem sido o nosso caso, no qual o principal procedimento usado para a exploração das fontes da pesquisa tem sido fichamento de livros e capítulos, principalmente. Na pesquisa bibliográfica, como instrumento de coleta e análise da informação usou-se uma Ficha Resumo de Conteúdo (Anexo I), elaborada pelo orientador da Dissertação para o projeto guarda-chuva. Na combinação com a pesquisa bibliográfica usou-se a pesquisa documental. Conforme Gil (2002, p. 45):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

No presente caso, a pesquisa documental foi utilizada para o estudo dos documentos normativos sobre formação de professores. Como instrumento de coleta e análise da informação utilizou-se uma Ficha de Análise Documental (Anexo II), também elaborada pelo orientador para o projeto guarda-chuva.

Em síntese, a metodologia da pesquisa esteve direcionada pela perspectiva dialético materialista como estratégia geral de investigação, com apoio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. Já a exposição dos resultados foi realizada seguindo uma lógica expositiva que vai da teoria geral sobre as necessidades e a motivação na perspectiva histórico-cultural, passando por uma fundamentação legal da formação dos professores no Brasil, até chegar a uma síntese das contribuições da teoria geral para a formação dos professores de Educação Física.

No capítulo 1, faz-se a construção do Estado do Conhecimento a respeito da formação docente em Educação Física a partir da leitura das teses e dissertações produzidas nos últimos anos nesta área.

No capítulo 2 se apresenta uma sistematização da teoria das necessidades e da motivação com base nas contribuições de autores como L. S. Vygotsky (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979), L. I. Bozchovich (1908-1981), A. V. Petrosvky (1924-2006) e A. A. Smirnov (1894-1980), dentre outros.

No capítulo 3, realiza-se a fundamentação legal da formação e estruturação da Educação brasileira, apoiada em documentos normativos como a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (de 2015 e 2019), sobretudo quanto à graduação em Educação Física, tanto em nível de licenciatura como de bacharelado, e Plano Nacional de Educação, dentre outros documentos, seguido da uma síntese das contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de Educação Física.

1 ESTADO ATUAL DA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. UMA REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar as relações da presente investigação com outras desenvolvidas dentro do mesmo projeto guarda-chuva, assim como o estado do conhecimento do tema pesquisado.

Como explicado na Introdução, a presente investigação inscrevesse no contexto dos estudos que se vem realizando, desde 2018, como parte do projeto professoral “Necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica e Superior em Minas Gerais: um estudo diagnóstico”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e no contexto do GEPIDE/ Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação, do PPGE-UNIUBE. No quadro que segue, se apresentam a dissertações e teses já defendidas dentro desse projeto e com as quais a nossa se relaciona.

Quadro 1 – Dissertações e teses do projeto professoral que antecedem a pesquisa atual

1	Tháís Rodrigues Wolter Sabino de Freitas. Das políticas educacionais à formação continuada de professores de educação física da rede municipal de Uberaba-MG, em 2015: propósitos, programas e ações. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba. Orientador: Orlando Fernández Aquino.
2	Alvino Morães de Amorin. Docentes de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba: um diagnóstico de necessidades de formação continuada. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba. Orientador: Orlando Fernández Aquino.
3	Francisc Henrique Silva. Diagnóstico de necessidades de formação continuada de professores de Física que atuam na Rede Pública Estadual em Uberaba, MG. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba. Orientador: Orlando Fernández Aquino.
4	Valdelice Rodrigues Dias. Professores de Educação Básica: verificação de necessidades de formação continuada no município de Redenção-PÁ. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba. Orientador: Orlando Fernández Aquino.
5	Rafaela Mariane Sousa Nunes Silva. Diagnóstico de necessidades de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Pública Estadual de Uberaba-MG. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba. Orientador: Orlando Fernández Aquino.
6	Patrícia Mara Almeida Garcia. Diagnóstico de necessidades de formação continuada dos professores do ensino fundamental I de Frutal-MG. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Orientadora: Adriana Rodrigues.
7	Elisabete Ferreira Borges. Formação Continuada de Professores da Educação Superior do IFTM: um modelo de [trans]formação. 2020. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade de Uberaba. Orientador: Orlando Fernández Aquino.

8	Sandra Maria Do Nascimento Moreira. Metodologia para o Diagnóstico da Atividade de Estudo dos Alunos da Educação Básica. 2021. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade de Uberaba. Orientador: Orlando Fernández Aquino.
9	Lidiana Simões Marques. Contribuições da Teoria das Necessidades e da Motivação para a Formação dos Professores de Fisioterapia. 2022. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade de Uberaba. Orientador: Orlando Fernández Aquino.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022).

Destas, as que possuem uma relação mais estreita com este trabalho, são as de Freitas (2016) e Marques (2022). O trabalho de Freitas (2016), é uma dissertação de mestrado, que analisa os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação de Uberaba – MG para os professores de Educação Física. Tratou-se de verificar a estrutura de tais formações, bem como compreender as políticas que as informam, especialmente as destinadas aos professores de Educação Física. A autora fez, em um primeiro momento, o levantamento das políticas públicas que orientam a formação dos docentes de Educação Física. Para tanto, fez-se a leitura dos documentos pedagógicos essenciais, como a LBD e as DCN. Posteriormente, a autora fez uma análise da adequação da formação oferecida no município de Uberaba com às diretrizes curriculares do MEC. A formação de Educação Física, no ano de 2015, dividiu-se em 5 cursos distintos oferecidos pela Casa do Educador, quais sejam: Xadrez, Ginástica Rítmica, Voleibol, Atividades Aquáticas e Atletismo. Curiosamente, apenas um dos cursos não trata de uma modalidade esportiva, o de Atividades Aquáticas, que engloba várias delas, todas realizadas no meio líquido. O que se percebeu, afirma Freitas (2016), é que os cursos não estavam direcionados a promover a reflexão dos educadores sobre as práticas de ensino, mas, pelo contrário, propunham apenas um ensino técnico-instrumental sobre algumas modalidades esportivas. Não houve, também, qualquer discussão sobre a psicologia dos educandos e suas possibilidades de aprendizagem. Embora a autora valorizasse o esforço de se promover a formação continuada dos professores de Educação Física, restou claro que tal formação era insuficiente e muito distante de contemplar as demandas que Freitas (2016) identificou entre os educadores, e que tinham cunho didático-pedagógico. Dimensões sociais ou éticas e, também, culturais, tampouco foram contempladas pelo currículo da formação oferecida aos educadores de Educação Física do município de Uberaba em 2015.

Quanto à pesquisa de Marques (2022), uma tese de doutorado, buscou destacar quais seriam as contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação continuada de professores de fisioterapia. Para a autora, deve-se compreender que a formação continuada é capaz de trazer mais dinamismo à figura do professor de fisioterapia, uma vez que contribui

para o seu crescimento pessoal, atualização, segurança financeira e remuneração. Marques (2022) informa que, apesar da reconhecida importância da formação continuada de professores de fisioterapia, há, no país, pouquíssimos cursos *strictu sensu* capazes de oferecer a discussão didático-pedagógica de que os profissionais da fisioterapia têm necessidade. A seguir, a pesquisadora aborda a sistematização legal a respeito da formação de professores de fisioterapia. Posteriormente, Marques (2022) levanta as principais contribuições de pesquisadores como A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich, A. V. Petrosvky e González Rey, entre outros, para a construção da teoria das necessidades e da motivação. O que se pode determinar a partir da leitura deste trabalho é que as necessidades humanas e, também, as suas motivações sofrem algumas variações no tempo, as quais se constroem a partir de certa tensão dialética. Ao fim, a autora informa que identificou certa tendência dentro das discussões acadêmicas que acreditam que a formação dos educadores de fisioterapia precisa ser organizada a partir das necessidades do profissional. Uma vez que se conhece tais necessidades, pode-se elaborar uma formação muito mais eficaz.

Ambas as pesquisas tem sido relevantes como antecedentes da nossa, já que a primeira foca na formação continuada dos professores de Educação Física; ou seja, nossa área de atuação profissional; e a segunda, tem a ver com as contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de fisioterapia, o que em muitos aspectos é válido também para os professores de Educação Física.

Com o propósito de contextualizar o estudo e aprimorar o objeto, problema e hipótese de trabalho realizou-se também um levantamento de pesquisas atuais no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior sobre o objeto da pesquisa: “contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de Educação Física”.

No momento de começar a busca contava-se com cerca de oito ou dez descritores, mas de acordo com os resultados que se obtinham através deles, depois de vários testes tomou-se a decisão de que os três seguintes seriam os mais pertinentes: necessidades -professores – educação-física; formação – professores – educação – física; desenvolvimento – profissional – professores – educação – física. Nos momentos iniciais buscavam-se teses e dissertações das áreas de Educação e Educação Física, o que permitia levantar um volume de material com o qual era impossível trabalhar. Veja-se, por exemplo, a Tabela 1:

Tabela 1 – Resultado preliminar da localização de dissertações e teses no catálogo da Capes

Descritores	Dissertações	Teses
necessidades-professores- educação-física	174.620	55.101
formação-professores-educação-física	220.782	77.827
desenvolvimento-profissional-professores-educação-física	337.866	117.824
Totais	733.268	250.752

Fonte: Elaborada pelo Autor (2022).

Como se observa acharam-se neste momento 733.268 Dissertações e 250.752 Teses de Doutorado, para um total de 980.020 textos. Como resulta compreensível, não era prudente trabalhar com esse universo, o que obrigou o pesquisador a fazer um refinamento da busca. Isso foi possível através do estabelecimento dos seguintes critérios de inclusão: a) entram no estudo só as teses e dissertações atreladas a esses três descritores, e por conseguinte ao objeto de estudo; b) estabeleceu-se um marco temporal de três anos, ou seja, de 2019 a 2021; c) trabalhar apenas com teses e dissertações em língua portuguesa; d) incluíram-se apenas teses e dissertações da área de Educação Física, desconsiderando outras áreas. A teses e dissertações se incluíam ou não a partir da revisão do título, resumo e palavras-chave. Foram excluídas todas as teses e dissertações que não cumpriam os critérios de inclusão. O resultado desse refinamento apresenta-se na Tabela 2:

Tabela 2 – Resultados da busca e seleção de dissertações e teses, por descritores

Nº	Descritores	Teses		Dissertações	
		Encontradas	Selecionadas	Encontradas	Selecionadas
1	necessidades-professores-educação-física	102	3	10	2
2	formação-professores-educação-física	06	00	11	1
3	desenvolvimento-profissional-professores-educação-física	06	2	13	0
	Totais	114	5	24	3

Fonte: Elaborada pelo Autor (2022).

Como se observa, das 114 teses previamente encontradas nesse segundo momento, selecionaram-se apenas 5 e das 24 Dissertações se selecionaram 3, para um total de 8 textos. Esta redução significativa e essencial dos textos permitiu criar um escopo adequado ao número de pesquisas para este trabalho, de acordo com os propósitos da revisão.

A preparação desse material para a análise se fez com o auxílio de uma matriz em Excel, contendo uma planilha para as teses e outra para as dissertações. Cada folha continha sete

colunas: número de ordem; referência completada tese/dissertação; objetivo/problema; dimensão/variável de investigação; metodologia; contexto e sujeitos da pesquisa; resultados/conclusões da pesquisa. Posteriormente, a partir da leitura do resumo e das palavras-chave dos textos, foi possível extrair as informações de cada tese/dissertação para preencher as informações correspondentes a cada coluna da matriz. A análise dos resultados dessa tarefa de busca sobre o objeto da pesquisa, realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, apoia-se nessa organização da informação.

Quadro 2 – Teses selecionadas para entrar no escopo da pesquisa

Nº	Referência completa das teses	Descritor
1	RETAMAL, Franklin Hugo Castillo. Avaliação em Educação Física: da formação inicial docente ao exercício profissional . Exame de qualificação (Doutorando em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, 2020.	Necessidades-professores- educação-física
2	RAZEIRA, Mauricio Berndt. Síndrome de Burnout e indicadores de qualidade de vida no trabalho dos professores do Instituto Federal de Mato Grosso: Estudo de caso do campus São Vicente . 183 f. Tese (Doutorado) –Curso de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.	Necessidades-professores- educação-física
3	OLIVEIRA, Ivan Bremm de. Os sentidos da carreira docente na educação física escolar . 442 f. Tese (Doutorado) –Curso de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.	Necessidades-professores- educação-física
4	HESS, Cassia Maria. O Tema Saúde na Educação Física Escolar: apropriações docentes e discentes e aspectos motivacionais . 126 f. Tese (Doutorado) –Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.	Desenvolvimento- profissional- professores- educação-física
5	LEITAO, Arnaldo Sifuentes Pinheiro. Ética e Educação Física Escolar: uma proposta de intervenção no ensino fundamental . 236 f. Tese (Doutorado) –Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.	Desenvolvimento- profissional- professores- educação-física

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022).

A pesquisa de doutorado de Retamal (2020) foi defendida na Universidade Estadual de Maringá. Teve como objetivo analisar a formação inicial de professores de Educação Física na Universidad de Maule, no Chile, com ênfase no impacto da formação nos profissionais graduados e sua efetivação na prática de suas carreiras. Os sujeitos foram estudantes dos últimos períodos do curso, assim como egressos. Utilizou-se o método que o autor chama de avaliação para examinar o objeto da pesquisa. Os resultados apontaram que a formação ocorre em uma abordagem muito ligada à realidade do próprio curso de Educação Física; que não se atende as Diretrizes Educacionais Nacionais no que tange à formação pedagógica; que a realidade escolar, fortemente focada nos conteúdos formativos dos discentes, ainda é distante da realidade deles. Entende-se que a avaliação do currículo de Educação Física, no contexto escolar é um aspecto frágil e polêmico, o que requer mais atenção e discussão, por parte da comunidade

acadêmica envolvida. Observou-se dificuldade pedagógica para avaliar a prática dos formandos. Há uma confusão entre a prática e a teoria do discente. Algumas instituições são extremistas, conforme afirma o autor (RETAMAL, 2020), instituindo aulas teóricas sobre os esportes, o que requer um aparato de provas, no modelo mais tradicional de ensino. E outras seguem a não avaliação do aluno, instituindo notas de média, por comportamento, ou notas pela prática em campo. De qualquer modo, o autor refere que há uma discussão confusa sobre como avaliar teoricamente o que se dá na prática e vice-versa. As instituições possuem autonomia para instituírem a avaliação, mas os critérios precisam estar claros entre os envolvidos: professor, aluno. A pesquisa conclui que a avaliação realizada no processo formativo do professor de Educação Física da Universidad Católica del Maule não é concordante com a realidade. Afirma que o currículo de formação deste profissional precisa ser modificado e repensado a médio/longo prazo.

Razeira (2020) defendeu sua investigação de doutorado na Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa buscou analisar os indicadores de trabalho dos docentes, cuja formação varia da especialização ao mestrado e ao doutorado, as necessidades dos professores de Educação Física dos anos finais e a síndrome de Burnout, caracterizada como excesso de trabalho, sobrecarga mental dos profissionais. O Estudo se classifica como quantitativo, do tipo transversal descritivo, realizado a partir da aplicação do (MBI- SB)¹ para a avaliação da qualidade de vida no trabalho, percebida por professores. Os questionários foram disponibilizados aos participantes de forma *online*; os envolvidos na investigação assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. A coleta de dados deu-se no período de 2019-2020. No total dos 85 docentes efetivos no campus, 72 atenderam aos critérios e puderam fazer parte da investigação. Os resultados apontaram indicadores elevados em relação com o estresse dos professores. 59,5% encontram-se no nível mais elevado de exaustão emocional, 38,1% no nível mais alto de despersonalização e 78,6 % apresentam baixa realização profissional. A segunda parte do estudo caracterizou-se por descrever os profissionais que contribuem positivamente para o ambiente de trabalho analisado. Verificou-se que na avaliação, os professores mostravam-se mais satisfeitos nos seguintes critérios: remuneração, leis e normas de trabalho, resultados significativos ($p < 0,05$). Além disso, professores com maior grau de escolarização apresentavam uma maior satisfação no trabalho e na renda que recebiam. A Síndrome de Bornout(SB) é uma resposta ao estresse crônico (ANDRADE; CARDOSO, 2012), que se dá quando uma pessoa atinge uma exaustão emocional máxima, passando a avaliar-se

¹ *Maslach Burnout Inventory*. Trata-se de um instrumento utilizado para o diagnóstico de Síndrome de Burnout.

de modo severamente negativo. O resultado é uma constante sensação de infelicidade consigo mesmo e com as suas realizações. A SB marca-se por características que estão relacionadas entre si: a despersonalização, descrita como uma insensibilidade emocional do indivíduo; o sujeito encontra-se em alto grau de estresse emocional, que usa a defesa como arma, esquivando-se da relação com o outro, acompanhada de uma sensação de falta de confiança com a sociedade e cinismo, a ponto de tratar o outro com um objeto de suas próprias frustrações. A falta de motivação para relacionar-se com outro indivíduo liga-se a uma sensação de esgotamento emocional, caracterizada pela perda da capacidade de doar-se e da energia para fazer atividades. A depender do nível do agravamento, o sujeito pode isolar-se e perder o desejo do trabalho. É necessário que este sujeito busque ajuda médica especializada para sair do quadro de sofrimento, progressivamente. Esta investigação mostrou-se importante na medida que apontou muitas questões que são caras à classe dos docentes. Pelo piso salarial não ser equiparado ao tempo de estudo, os docentes “esticam” cargas horárias, o que leva a uma exaustão. Tal característica não ocorria na instituição pesquisada, que exigia um regime de dedicação exclusiva dos funcionários, por ser uma instituição pública. Contudo, guardada a devida ordem, os professores assumem longas horas de trabalho, acumulam funções, e, por consequência, sofrem em seus corpos o adoecimento de um Estado que não os valoriza.

Já a pesquisa de doutoramento de Oliveira (2020), realizada na Universidade Federal de Pelotas, concentrou-se em analisar os sentidos da carreira docente apenas para o professor do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Pelotas, tanto anos iniciais como finais. Para tal, o pesquisador adotou a corrente filosófica do Materialismo Histórico Dialético. Este recorte caracteriza-se como descritivo de natureza analítico-interpretativista. Para a coleta de dados, o autor utilizou-se de cartas autobiográficas e entrevistas semiestruturadas, buscando compreender a carreira docente, desde a escolha da graduação em Educação Física até o momento presente da investigação. As conclusões apontaram que a escolha para o seguimento na área de Educação Física deu-se por uma formação inicial e familiar basicamente esportivista. A escolha para o seguimento da carreira pública deu-se pelos benefícios e segurança que oferece, não necessariamente por um desejo. Em relação ao Ensino Fundamental, os professores descreveram seu trabalho como pouco reconhecido, cargas horárias elevadas e situações de multiempregos, salários defasados ou não pagamento de pisos específicos, garantidos por lei. Os professores ainda destacaram uma infraestrutura precária e falta de materiais para o desenvolvimento das aulas do Ensino Fundamental. Apesar de estarem inseridos em uma estrutura precária, os docentes apresentaram realização profissional no que tange às suas carreiras, principalmente na boa relação com o alunado e na confiança de mudança em suas

vidas futuras. Especificamente no exercício da docência, alguns professores acreditam no “*dom*” e no exercício de uma vocação para a escolha da profissão. É o que demonstra o presente estudo, quando, descreve o autor (OLIVEIRA, 2020), vários educadores insistiram na questão da importância do sentimento de vocação para a sensação de realização profissional. Apenas uma das docentes descreveu vontade para ser professora. A precarização do sistema público foi um tema citado várias vezes pelos profissionais que compunham a pesquisa.

Quanto ao trabalho de Hess (2020), trata-se de uma tese de doutorado desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas, denominada: *O tema saúde na Educação Física Escolar: apropriação docentes e discentes e aspectos motivacionais*. A dimensão da pesquisa refere-se ao desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. Para a metodologia de investigação, utilizou-se o questionário *on-line* para os professores e um questionário impresso para os alunos. O objetivo da pesquisa caracteriza-se por diagnosticar os aspectos motivacionais dos alunos nas aulas de Educação Física. Principalmente em relação à saúde. Trata-se de uma investigação exploratória, com uma abordagem mista (quanti/quali), ao possuir como amostra 8 diretorias de ensino da capital de São Paulo. A análise dos resultados deu-se em dois momentos, sendo que no primeiro foi utilizada a categorização e a sequência das respostas e o método ANOVA² (Análise de Variância). No segundo momento, uma abordagem qualitativa. Os resultados indicaram que a metade dos alunos não usufruem da boa qualidade das aulas de Educação Física, pois não possuem uma boa alimentação, hidratação ou cuidados adequados. Ainda há casos de alunos que não compreenderam as perguntas de pesquisa ou não responderam o questionário suficientemente. Em um segundo momento, conclui-se que professores frustrados acabam deixando os alunos “fazerem o que querem” o que cria um clima de desmotivação para ambos os lados: docentes e discentes. Consideram-se os alunos mais motivados, os que aderiram às aulas de Educação Física como promotora da saúde. Importante ressaltar que o educador físico, como qualquer educador, deve apresentar-se com respeito aos discentes, e demonstrar que a Educação Física é uma prática estabelecida para além da modalidade desportiva. Assim, o preconceito de “deixar a bola solta” e um professor mal preparado, diminuirá entre os pais e os alunos. Além disso, uma prática eficiente de educação física na escola possibilita ao aluno o sucesso de continuar realizando as atividades na fase adulta, como uma elaboração de “*prazer*” e não apenas para atender a um padrão estético externo. Pode-se compreender o conceito de saúde como um tema amplo, definido não só como a ausência de doença. Da mesma forma, há diferentes interpretações para a atuação do educador

² A Análise de Variância é uma fórmula estatística usada para comparar as variâncias entre as medianas (ou médias) de grupos diferentes.

físico na escola. Sua atuação vem sendo discutida e alterada desde a década de 1980. Assim, torna-se ímpar destacar que este trabalho ao apresentar diferentes estudos na área de Educação Física e propor uma nova metodologia para o profissional, a partir da teoria da motivação e de um trabalho que procure levar em conta os interesses dos alunos e educadores, auxilia para ampliar o caminho destes e diminuir os estigmas que atinge a área.

O trabalho de Leitão (2019) foi desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas e denominado *Ética e Educação Física Escolar: uma proposta de intervenção no ensino fundamental*. Possui como objeto de análise a prática pedagógica dos profissionais de Educação Física no ensino básico. A investigação foi desenvolvida com a colaboração dos docentes do interior de São Paulo, divididos em dois momentos. O primeiro deu-se com encontros de formação e o segundo com a implementação de uma proposta pedagógica com o tema da ética. Busca-se apoio na pesquisa de intervenção, com enfoque crítico-reflexivo, além de apoio de diversos materiais, como filmagens, diário de campo, observações e entrevistas. A conclusão aponta para a necessidade de reformulação do currículo, em especial, no que tange à questão ética. A pesquisa considera que a Educação Física, em seu papel social, possui o objetivo de promover a cidadania no sentido de criar sujeitos mais saudáveis para o mundo, além de estruturalmente mais éticos e críticos com seus corpos. A relação com o mundo é sempre intermediada pelo corpo, que nos atravessa, uma melhor relação com suas habilidades e funções, caracteriza, por consequência, uma melhor relação com o mundo.

As dissertações que cumpriram com os critérios de elegibilidade da pesquisa apresentam-se a seguir, no Quadro 3. Depois segue-se com a análise dessas fontes.

Quadro 3 – Dissertações selecionadas para entrar no escopo da pesquisa

Nº	Referência completa das Dissertações	Descritor
1	SILVA, Luis Felipe Nogueira. A epistemologia do professor: questões didático-metodológicas no ensino da educação física. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.	Necessidades-professores- educação-física
2	RAMIREZ, Geovane Silva. Educação Física na Educação Infantil: ambiente e materiais como recursos pedagógicos para bebês. 179 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.	Necessidades-professores- educação-física
3	BOSCARIOL, MARINA CONTARINI. Existir docente: processo de subjetivação e o cuidado de si. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.	Formação-professores- educação-física

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022).

A Dissertação de Silva (2020), desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas, tem o seguinte título: “*A epistemologia do professor: questões didático metodológicas no*

ensino da Educação Física”. O objetivo desta pesquisa foi descrever a intencionalidade pedagógica, dada pelas ações e intervenções de dois professores de Educação Física. Objetivava-se situar a prática pedagógica dos docentes, desde três grandes teorias do conhecimento, *inatismo, empirismo e interacionismo*. Ainda, objetivou-se verificar a mobilização dos saberes pela epistemologia e fomentar reflexões que abarcam a prática e a teoria. A pesquisa descreve-se como descritivo-exploratória e qualitativa. Com cada um dos participantes, desenvolveram-se nove sessões de observações e duas entrevistas semiestruturadas, além da aplicação de um questionário. As análises se deram pela técnica de Análise de Conteúdos e os resultados, destacados em tabelas, sintetizavam o diagnóstico sustentado pelo estudo. Como apontamentos principais dessa investigação, observou-se o processo de construção e desconstrução dos saberes. O estudo frente às três grandes teorias do conhecimento identificou contradições epistemológicas por parte dos professores. Considerando que o ensino é uma prática social complexa, reforça-se a necessidade, portanto, de constante reflexão para o processo de ensino-aprendizagem de forma mais efetiva, com a finalidade de conferir a lógica entre a teoria e a prática docente.

O trabalho de Ramirez (2020), foi desenvolvido na Universidade Estadual Campinas e nomeado: *Educação Física na Educação Infantil: ambientes e materiais como recursos pedagógicos para bebês*. Caracteriza-se como uma investigação no nível de mestrado, com o objetivo de elaborar materiais para bebês e analisar suas interações numa abordagem qualitativa e descritiva, através da *pesquisa-ação*. Os participantes deste estudo foram caracterizados por 87 bebês entre 6 a 24 meses de idade e 20 professores, no período compreendido entre 2017-2018 em um berçário de uma universidade estadual. As indicações do estudo apontaram que os materiais atenderam de modo satisfatório os bebês participantes da pesquisa, além de ativar todo um novo mundo de exploração sensorial e motora. Ainda, há a melhora da socialização do menor, já que os brinquedos possuíam atrativos como cores, formas e sons. A investigação também auxiliou os cuidadores no trato com as crianças. Tal projeto de pesquisa mostrou-se relevante no sentido de mostrar que brinquedos inadequados para a idade infantil podem agravar seu desenvolvimento *neuromotor*. O projeto é interessante no contexto pedagógico, no sentido de favorecer as crianças e seus diretos cuidadores: os professores e os pais. Além disso, destaca-se a importância de se desenvolver brinquedos *afetivos/efetivos* para o desenvolvimento infantil. O espaço físico, portanto, foi contemplado nesta pesquisa. Os brinquedos, como abordado, atenderam às necessidades dos bebês, proporcionando um ambiente aconchegante e acolhedor para a criança. O adulto atua como mediador no contato do menor com o mundo, direcionando as ações de forma a levá-lo a alcançar melhores condições. Assim, o

conhecimento da Educação Física em parceria com a Pedagogia, no contexto da Educação Infantil, permite melhorar a compreensão do tema, com o objetivo de valorizar e respeitar as potencialidades e particularidades de cada bebê, em específico. O brinquedo funcionaria como um objeto “*de transição*”, que permitiria o envolvimento do sujeito com o mundo. Em um ambiente facilitado, o menor pode explorar essa realidade de maneira “*mais feliz*”. E, assim, melhorar a relação com a sua própria realidade e seus cuidadores. Além de desenvolver suas habilidades sensório- motoras, em formação.

Por fim, o trabalho de Boscarriol (2020) refere-se a uma investigação na área de Educação Física e pedagógica da Educação Infantil, mas no âmbito mais subjetivo, no sentido de observar como os alunos descrevem os seus próprios corpos e como são afetados pela experiência de serem descritos pelos outros. Como objeto de análise metodológica, a pesquisadora debruçou-se sobre a cartografia. Em um diário de pesquisa, a investigadora aponta sobre as impressões das relações construídas no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física, principalmente na interessante triangulação que as aulas proporcionam. A relação com o seu próprio corpo, com o outro e com os seus colegas/diretores. A autora descreve este interessante diário de pesquisa ao apresentar relatos, por vezes cruéis e dolorosos de seus alunos com os seus próprios corpos, motivados pela mídia e pela opressão de um padrão de beleza. Para além desta contribuição, a autora aponta caminhos para o ensino da Educação Física, como uma atividade mais justa no desenvolvimento das identidades. Importante destacar que ao visitar o site do Ministério da Educação, encontramos uma nota afirmando que cabe aos professores de Educação Física o “*trabalho com as habilidades cognitivas das crianças, o equilíbrio, a disciplina e a concentração*”. A sociedade organiza-se por meio das relações de poder, como estudado por Foucault. Assim, o profissional de educação física deve atuar como um “*facilitador da saúde*”, no sentido que abrange as relações do sujeito com o seu próprio corpo. Para além desse papel, deve atuar para a formação crítica e consciente da ocupação desse mesmo sujeito no mundo

Os pesquisador considera que a revisão destas oito pesquisas o colocou numa situação favorável para refletir sobre o papel do educador físico na sociedade e possíveis apontamentos para colocá-lo em um espaço mais privilegiado, seja nas escolas, academias ou universidades. Ao mesmo tempo, esta revisão foi essencial para criar uma base segura para a formulação das categorias metodológicas que orientaram a pesquisa.

Assim sendo, a análise dessas teses e dissertações permitiu identificar que a problemática das necessidades e da motivação na formação dos professores de Educação Física

é um tema silenciado de modo geral e nem sequer mencionado na perspectiva da teoria histórico-cultural.

Com o intuito de completar este trabalho, fez-se, ainda, a leitura de Miranda (2013), cujo trabalho tem muita relação com a teoria da atividade e das emoções uma vez que o autor propõe algumas atividades mentais que podem ter algum significado para a vida dos educandos e que podem servir, também, para o ensino do voleibol. O autor parte da leitura da obra de Vygotsky, Davídov e Leontiev com a intenção de trabalhar esta modalidade esportiva com 22 alunos que possuem entre 12 e 13 anos de idade. Na verdade, o autor, em um primeiro momento, faz uma leitura de formas alternativas de se ensinar o esporte, como, por exemplo, as abordagens tecnicistas e humanistas. No entanto, afirma também, que, entre as formas mais proveitosas de se ensinar o voleibol está a abordagem da teoria da atividade. Para tanto, recorre-se, na obra, ao trabalho de Davidov, importante pesquisador russo, pertencente à terceira geração de psicólogos, nascido em 1930 e morto em 1998. Davidov, afirma Miranda (2013), aponta que em toda atividade realizada pelo indivíduo, justamente se considera sua dimensão social, impacta na realidade que o cerca e deve, portanto, ser considerada. Logo, as atividades realizadas pelos educandos permite que estes apreendam o conhecimento socialmente construído. Por esta razão, diz Miranda (2013, p. 21):

Assim sendo, o desenvolvimento mental faz parte do modus operandi do ensino desenvolvimental justamente pela objetivação em levar o educando a percepção do conceito nuclear dos objetos em estudo e fazer as possíveis abstrações que lhe permitirá identificar os atributos secundários decorrentes, quer sejam os conhecimentos mais específicos que caracterizam os objetos.

Sendo assim, o autor afirma que os educadores devem resistir à ideia do “fazer por fazer”, que perpassa toda a cultura ocidental e os processos tradicionais de ensino, em favor de promover atividades que tenham propósito e sentido para os educandos. Desta forma, seu aprendizado será muito maior e as chances de sucesso escolar, também. A pesquisa do autor direcionou-se, sobretudo, como se viu, às crianças e, portanto, percebeu a importância de se estimular a criatividade dos educandos como forma de se ensinar.

Além disso, fez-se a leitura do artigo de Nascimento (2018) que corrobora a pesquisa anterior, uma vez que a autora demonstra que a perspectiva histórico-cultural da escola de Vygotsky contribui para o ensino de Educação Física. A mesma autora aponta que o que se deve ensinar em Educação Física são justamente as *atividades humanas*. Trata-se, assim, da tensão de se ensinar atividades historicamente surgidas das necessidades humanas a partir dos meios de satisfação dessas necessidades. Por esta razão, a autora afirma que não se pode pensar

apenas como um meio, mas também como um fim. Logo, pode-se mesmo falar em “Educação Física Histórico-Cultural”,

como produto de nossas ações concretas com os conceitos, princípios e teses da teoria para a identificação e resolução das problemáticas específicas que perpassam a busca de um ensino promotor do desenvolvimento dos sujeitos no campo das atividades da cultura corporal. (NASCIMENTO, 2018, p. 22).

O mesmo se pode dizer do artigo de Hildebrandt-Stramann *et al.* (2021), em que os autores propõe que se repense a formação dos educadores de Educação Física a partir de um currículo universal pautado, em grande medida, na teoria da atividade. Isto porque, dizem os autores, é preciso compreender que os educandos têm relações sociais com outras pessoas pelas quais criam objetos de conhecimento sempre em constante mudança e transformação.

Na mesma esteira está o trabalho de Bertini Júnior (2013), que pretende que a concepção de Educação Física do educador influencie diretamente na forma como este a ensina. Por esta razão, em sua pesquisa, o autor selecionou quatro professores de Educação Física do Ensino Fundamental com idades diferentes, com o propósito de determinar a forma como percebem a Educação Física. O autor demonstra que, por exemplo, um dos educadores, que valorizava a Educação Física em tempos da Ditadura Militar, impunha as mesmas regras opressivas com respeito aos seus educandos, afirmando que chegaria o tempo que se valorizaria o educador como naquela época nefasta. Trata-se, é evidente, de um pensamento distorcido. No entanto, serve para mostrar como a compreensão da Educação Física é capaz de nortear a prática pedagógica dos educadores.

Logo, afirma Darido (2012, p. 34), entre as várias concepções de Educação Física que informam e orientam o trabalho do educador estão:

Humanista; Fenomenológica; Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-Constructivista; Crítico-Superadora; Sistêmica; Crítico-Emancipatória; Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Este trabalho resulta interessante porque aponta para um panorama bastante amplo dos diferentes enfoques epistemológicos que fundamentam a Educação Física Escolar e também a formação dos professores.

A síntese sobre o estado do conhecimento sobre a formação dos professores de Educação Física, a partir de teses e dissertações recentes, apresentada neste capítulo, foi relevante porque permitiu ao pesquisador chegar as definições de suas categorias metodológicas principais: objeto, problema e objetivos da pesquisa e metodologia.

2 A TEORIA DAS NECESSIDADES E DA MOTIVAÇÃO: SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, faz-se uma revisão da teoria das necessidades e das emoções humanas, que parte da obra de L. S. Vygotsky (1896-1934) e logo tem continuidade em autores clássicos da teoria histórico-cultural como A. N. Leontiev (1903-1979), L. I. Bozchovich (1908-1981), A. V. Petrosvky (1924-2006) e A. A. Smirnov (1894-1980). O objetivo é extrair uma síntese das contribuições desses estudiosos sobre o tema para compreender sua importância para a formação dos professores de *Educação Física*.

Segundo González Rey (2000, p. 25), o conceito de psicologia histórico-cultural “aparece associado à obra de Vygotsky entre 1928 e 1931, quando desenvolveu sua teoria das funções psíquicas superiores”³. Segundo este autor, a teoria de Vygotsky representou um contributo de diferentes tendências da psicologia da época.

Para González Rey (2000), a psicologia soviética foi fortemente influenciada pela neurofisiologia russa, que já havia adquirido um *status* reconhecido antes da Revolução de Outubro. De fato, a psicologia na Rússia não foi reconhecida como uma ciência independente até muitos anos após a revolução, na década de 1950.

O pesquisador González Rey (2000) afirma que, nos seus inícios, a psicologia marxista foi concebida à semelhança das ciências naturais, como uma ciência objetiva e experimental. Embora Vygotsky e Rubinstein tenham expressado muitas contradições em relação à essa definição, eles nunca a rejeitaram completamente. Em ambos, observa-se uma tensão entre a busca pela objetividade e o reconhecimento do caráter “*generativo*” do psiquismo humano (GONZÁLEZ REY, 2000).

Entretanto, o objetivo central de Vygotsky ao longo de toda a sua obra foi o desenvolvimento de uma teoria da mente como um sistema cuja gênese fosse histórico-cultural. Entre 1928 e 1931, o centro da obra de Vygotsky foi sua definição de *funções psíquicas superiores*, para cujo desenvolvimento se baseou na mediação *semiótica* e nos conceitos de *signos*, ferramenta e interiorização, destacando a natureza social dessas funções. Segundo González Rey (2000), ainda nesses anos, os temas da unidade do cognitivo-afetivo, da natureza geradora das emoções e a referência à fantasia e à imaginação não foram tratados pelo estudioso; destacando, principalmente, a natureza cognitiva das funções psíquicas.

³ “La definición de psicología cultural-histórica aparece asociada a la obra de Vygotsky entre 1928 y 1931, cuando desarrolló su teoría de las funciones psíquicas superiores”. (González Rey, 2000, p. 25).

Atualmente, deve-se levar em conta os estudos mundialmente debatidos, como o *Construccionismo social*⁴, as versões de construtivismo pós-*piagetiano* ou as interpretações e novas revisões em diversos campos teóricos, como o diálogo crescente entre psicanálise e cultura e as discussões derivadas de revisões do legado de Vygotsky (2004). Essa tendência é contrária ao pensamento de vanguarda na psicologia contemporânea, no qual a presença da filosofia e de outras ciências sociais é cada vez maior. Atualmente, autores como Geertz, Foucault, Merleau Ponty, Marx, Canguilhem, Levinas, Touraine e Cassirer, entre outros, têm forte presença nos trabalhos que mais impactam os novos desenvolvimentos da psicologia. De fato, as teorias mais relevantes da psicologia sempre tiveram, entre suas fontes principais filósofos, antropólogos e sociólogos. O autor destaca que:

Na última parte de sua obra, Vygotsky desenvolveu dois conceitos importantes que, de fato, representavam duas novas definições de unidades psíquicas, buscando tanto a integração do afeto quanto da cognição. Trata-se das noções de sentido e experiência, que embora não tenham sido desenvolvidas em suas consequências e desdobramentos, abriram desafios que transcenderam o momento de sua teoria histórico-cultural. (GONZALEZ REY, 2000, p. 28).⁵

Vygotsky sublinha ainda como as emoções entram em novas relações com outros elementos da vida psíquica em um processo sem mediadores, em que as emoções são as protagonistas e não epifenômeno de outros processos.

Dessa forma, a definição de sentido aparece na processualidade da linguagem, mas como unidade psicológica da consciência. Pela primeira vez, é apresentado um conceito capaz de articular o aparecimento de diferentes elementos psíquicos na consciência antes do surgimento da palavra; um conceito que permite que a *psique* seja representada na mobilidade da linguagem. Junto a isso, Vygotsky destacou a diferença entre sentido e significado: “O sentido é uma dinâmica complexa, de formação fluida, que possui várias zonas que variam em sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala”. (VYGOTSKY, 1978, p. 369).

Por sua parte, Longarezi e Puentes (2013) destacam que as ideias de autores como V. I. Lenin, M. I. Kalinin, M. N. Petrovski, N. K. Krupskai, A. S. Mahárenko influenciaram inicialmente o processo de formação e desenvolvimento da pedagogia e da ciência psicológica na antiga União Soviética, no Período Revolucionário (1917), assim como ao longo do Período

⁴ No caso do Construcionismo Social, é crença de que ao invés de descobrir uma realidade objetiva e independente, o ser humano constrói o conhecimento única e exclusivamente através de suas interações sociais.

⁵ “En la última parte de su obra, Vygotsky desarrolló dos conceptos importantes que, de hecho, representaban dos nuevas definiciones de unidades psíquicas, buscando tanto la integración del afecto como la cognición. Se trata de las nociones de sentido y experiencia, que, aunque no desarrolladas en sus consecuencias y desdoblamientos, abrieron desafíos que trascendieron el momento de su teoría histórico-cultural.” (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 28).

Pós-revolucionário (1922-1991), destacando-se também nesses momentos os membros da primeira, segunda e terceira geração da Teoria Psicológica Histórico-Cultural.

Os autores referenciados fazem menção a que, a partir de 1924, instauraram-se fortes discussões acadêmicas no campo da psicologia soviética, em um contexto em que os chamados integrantes da “Troika” L.S. Vygotsky (1896-1934), A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979) – realizam e incentivam importantes investigações que vem a transformar o campo da psicologia marxista. Estes autores enfatizam a necessidade de desenvolver os métodos próprios, “mediante a análise das necessidades da realidade do mundo prático-objetivo e do projeto social da nova sociedade socialista” (LONGAREZI; PUENTES, 2013, p.34). Nas palavras dos autores:

[...] as investigações de A. N. Leontiev objetivaram a formulação e elaboração de teses decisivas para o desenvolvimento da teoria da atividade; diferenciou os instrumentos humanos e os meios auxiliares dos animais; identificou a estrutura dos processos psíquicos internos e da atividade objetual externa; bem como, a estrutura psíquica geral da atividade etc. (LONGAREZI; PUENTES, 2013, p. 35).

Como se observa nesta citação, estes investigadores resenham algumas das contribuições mais importantes de A. N. Leontiev para a psicologia marxista. Por sua parte, outros investigadores (BESERRA *et al.*, 2009), também destacam que a análise da vida e obra de A. N. Leontiev (1903-1979) permite compreender o cerne das transformações pelas quais passou a psicologia pedagógica, no contexto soviético do século XX; também possibilita um melhor entendimento dos fundamentos que fizeram possíveis o vertiginoso desenvolvimento dessa disciplina ao longo desse século.

Na psicologia soviética também conhecida como *Psicologia Histórico-Cultural* seus representantes mais expressivos (Vygotsky, Luria e Leontiev) também defendem a essência sociocultural do ser humano e a importância da socialização para o desenvolvimento pleno das potencialidades, fato este percebido quando nos deparamos com a riqueza de suas obras, repletas de postulados marxistas, destacando o trabalho como ato observamos que seus pressupostos têm em conta a relevância da evolução biológica na formação do ser moderno; mas para o teórico, os seres são “acabados” (caso possa ser chamado assim), sofrendo maiores influências das leis sócio-históricas que das biológicas: os seres são principalmente sociais, produtos da vida em sociedade e da apropriação da cultura, historicamente criada pela civilização.

Com efeito, é necessário que os seres passem por um processo denominado “*humanização*” a fim de que possam se tornar verdadeiramente humanos, por meio de um processo de apropriação das características do gênero humano, em que cada indivíduo tem de

se munir dos conhecimentos, valores e comportamentos produzidos por seu grupo para humanizar-se, evidenciando que a essência humana é de caráter histórico-social. (BESERRA *et al.*, 2009).

A partir das investigações de A. N. Leontiev, desenvolveu-se a Teoria da Atividade, o que tornou possível separar os instrumentos humanos dos animais. Além disso, possibilitou a identificação dos processos psíquicos internos e externos, assim como a estrutura da atividade.

Não podemos deixar de ressaltar que o movimento histórico de produção e trabalho de A.N. Leontiev é reconhecido como intenso. Sua participação na construção e na consolidação de uma nova psicologia marcou sua vida e a história da época, embora a notoriedade da ciência psicológica no mundo acadêmico-científico não tenha ocorrido apenas nas grandes cidades da União Soviética, mas no mundo como um todo.

A base sob a qual alicerçou as suas ideias está na relação de interdependência que estabelece entre a atividade humana e o desenvolvimento do homem. Para Leontiev, o homem nasce homem enquanto espécie, pois em seu processo de hominização evoluiu biologicamente e desenvolveu as características que assim o constituem. No entanto, para ele, o processo de humanização é que faz, da homem espécie, o homem humano. (LONGAREZI; PUENTES, 2013, p. 23).

Assim, há que se diferenciar a “homem espécie”, aquele dotado de funções biológicas bem específicas e que se desenvolvem em um período, do “homem humano”, aquele que se constitui a partir de sua experiência de mundo e da relação com outros seres humanos.

2.1 Contribuições de Vygotsky

Entre as principais contribuições de Vygotsky estão, sem dúvida, o destaque à ideia de atividade. Isto porque, pretende o pensador, o trabalho é o responsável pelo ser humano desenvolver a sua potencialidade.

De acordo com Medeiros (2021), a contribuição de Vygotsky para o conceito de necessidade dá-se, sobretudo, entre os anos de 1924 e 1934. Para Daniels (2002, p. 11), pode-se dizer que, com o pensador bielorrusso, “[...] as atividades dos seres humanos, em todos os estágios de desenvolvimento e organização, são produtos sociais e devem ser vistos como desenvolvimentos históricos”.

Assim, Vygotsky acredita que a atividade contribui para a compreensão do desenvolvimento da linguagem na criança e, também, pela sua formação de conceitos:

Até agora, tanto as ciências naturais como a filosofia, disse Engels, têm desdenhado completamente a influência que a atividade do homem exerce sobre seu pensamento, e conhece tão somente, de uma parte, a natureza, e da outra, só o pensamento. Porém, o fundamento mais essencial e mais próximo do pensamento humano é precisamente

a transformação da natureza pelo homem e não a natureza por si sozinha, a natureza enquanto tal; a inteligência humana tem sido crescente na mesma proporção em que o homem aprendia a transformar a natureza. (VYGOTSKY apud MEDEIROS, 2021, p. 04).

Desta feita, este importante pensador ressalta a importância da atividade humana para a transformação da natureza, sublinhando que tal mudança se dá, também, no próprio ser humano. Logo, a forma como se age influencia diretamente na aquisição da linguagem, em seu desenvolvimento e, conseqüentemente, na compreensão do mundo por parte dos humanos.

Vale apontar que a resposta que os humanos dão, por meio de suas atividades, aos problemas culturais propostos, dá-se, também, por instrumentos gerados por meio da interação dos humanos e da cultura. Certamente, o pensamento de Vygotsky é uma crítica ao biologismo simplista, uma vez que incorpora a crítica à atividade histórica a partir dos trabalhos de Marx e Engels. Logo, pode-se dizer:

Adotou de Hegel uma visão absolutamente histórica dos estágios de desenvolvimento e das formas de realização da consciência humana. Marx atraiu Vygotsky com seu conceito de práxis humana, isto é, a atividade histórica concreta que é geradora por trás dos fenômenos de consciência. (KOZULIN, 2002, p. 116).

Vygotsky pretendia que a atividade realiza a vida e que se pode realizar atividades em grupo, de forma a estimular o desenvolvimento de habilidades nos indivíduos pela socialização. Por isso, não é um erro dizer que, para Vygotsky, a ação se dá rumo ao pensamento e, este, rumo à ação.

Assim, afirma Vygotsky que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que o cercam.” (VYGOTSKY, 1998, p. 115). Daí a importância da interação social como dimensão da atividade.

Naturalmente, para o pensador bielorrusso, a interação entre sujeito e objeto não se dá forma direta, mas sim pelo prisma da atividade. Pode-se dizer, então, que o processo é este: sujeito / atividade/ objeto. O trabalho de Vygotsky rompe diretamente com a ideia cartesiana que propunha que o conhecimento se dá a partir da interação entre sujeito e objeto.

Pode-se falar, então, em um modelo triangular. Pretende Vygotsky (1998) que em um vértice há o sujeito; em outro, está o objeto; e, por fim, em um terceiro, está a atividade, isto é, o instrumento pelo qual se dá a comunicação entre as outras duas pontas do triângulo.

Outro pensador que desenvolveu a teoria da atividade a partir das bases que Vygotsky lançou é Davídov, que, posteriormente, sobretudo a partir da década de 70, estabeleceu que:

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de “desenvolvi mental”. (DAVIDOV apud LIBANEO, 2004, p. 03).

Nota-se que para o pensador russo, a partir do estímulo à atividade, pode-se desenvolver, no educando, certa autonomia. A partir desta o aluno passa a ser capaz de se orientar, não só dentro do processo de aprendizagem, mas também no mundo. Ora, afirma Davidov (1988), a atividade é capaz de moldar o desenvolvimento intelectual do educando, causando impactos definitivos nos seus processos de cognição. Por esta razão, para este importante psicólogo russo do século XX, aprender os conteúdos de Geografia, Matemática ou Educação Física é muito mais que apreendê-los, porque se trata, isto sim, de se desenvolver as estruturas cognitivas capazes de compreender os mesmos.

Logo, para Davidov, é necessário que se supere a abordagem tecnicista e empirista do ensino que, muitas vezes, tem sido associada à pedagogia tradicional. Para tanto, é mister compreender que o pensamento dos indivíduos se forma em conjunto com suas capacidades e atividades realizadas e não de forma separada:

Os conhecimentos de um indivíduo e suas ações mentais (abstração, generalização e etc.) formam uma unidade. Segundo Rubinstein, “o conhecimento (...) não surge em dissociação da atividade cognitiva do indivíduo e não existe sem referência a ele”. Por tanto, é justificável considerar os conhecimentos como o resultado das ações mentais que implicitamente abrangem o conhecimento e, por outro lado, como um processo através do qual podemos obter este resultado no qual reflete funcionamento das ações mentais. Consequentemente, é totalmente aceitável usar o termo “conhecimento” para designar tanto o resultado do pensamento (a reflexão da realidade), quanto o processo através do qual se obtém este resultado (ou seja, as ações mentais). (DAVÍDOV apud LIBANEO, 2004, p. 07).

Assim, embora a aprendizagem escolar se estruture a partir da exposição dos conhecimentos científicos, o educador deve compreender que o educando, ao aprender, estrutura seu pensamento de forma muito semelhante ao do cientista que investiga algo e chega à alguma conclusão. Embora se possa lançar mão de abstrações e conceitos teóricos, deve-se ancorar tais exercícios lógicos na realidade dos educandos com o intuito de facilitar a sua aprendizagem.

Entre as vantagens de se utilizar a teoria da atividade e das motivações em sala de aula, está a de permitir ao aluno que repita os processos de conhecimento e pesquisa das pessoas que geraram o conhecimento científico que estão estudando. Logo, trata-se, pela atividade repleta de significado, de emular o processo real pelo qual estas pessoas chegaram às suas conclusões.

Libâneo (2004), um leitor dedicado de Davídov, pretende que as ideias deste no campo da Teoria da Atividade e de sua contribuição para a educação, podem se resumir a quatro pontos específicos, a saber:

- A Educação Escolar é um fator-chave na formação mental dos indivíduos.
- O desenvolvimento cognitivo é uma atividade inseparável do meio cultural.
- A Educação é um componente fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, pela sua formação de conceitos e forma de ver o mundo.
- A Educação Escolar tem de se orientar pelos princípios científicos que devem ser compreendidos pelos educandos a partir de um exercício de emulação do conceito em questão a partir da relação entre professor e aluno.

Uma vez que se tem conhecimento da base da teoria da atividade como desenvolvida por Vygotsky, passa-se às contribuições de Leontiev, que a propósito conheceu Vygotsky e frequentava seu convívio, quando trocavam experiências e ideias sobre esta teoria (MEDEIROS, 2021).

2.2 Contribuições de A. N. Leontiev

A contribuição teórica de Leontiev nos convida a superar a visão naturalista do ser humano no campo da psicologia. Esse avanço se torna possível se compreendermos o psiquismo como algo que se desenvolve por meio do processo de inserção do indivíduo na cultura e nas relações sociais. (BOCK, 2004, p. 105).

Tudo isso é bem conhecido e se eu quis começar pelo conceito de indivíduo de qualquer maneira, é apenas porque ele foi usado dentro da psicologia com um significado extraordinariamente amplo, o que levou à falta de diferenciação das particularidades do ser humano como um indivíduo, de suas particularidades como personalidade. E precisamente, sua diferenciação mais clara e, em particular, a diferença entre os conceitos de "*indivíduo*" e "*personalidade*", que é o cerne do problema, constitui o pressuposto obrigatório da análise psicológica da personalidade. (LEONTIEV, 1983, p. 105-106).⁶

A citação anterior mostra a preocupação de Leontiev (1983) com a formação da personalidade. Ele afirma que o indivíduo não nasce como uma personalidade, nem é uma

⁶ “Todo esto es bastante conocido y si he querido de todos modos comenzar por el concepto de individuo, es solamente debido a que se ha utilizado dentro de la psicología con una significación extraordinariamente amplia, que ha conducido a la indiferenciación de las particularidades del hombre como Individuo, de sus particularidades como personalidad. Y, precisamente, su más clara diferenciación y, en particular, la diferencia entre los conceptos de “individuo” y de “personalidad”, lo que es el meollo del problema, constituye el presupuesto obligado del análisis psicológico de la personalidad”.(LEONTIEV, 1983, p.105-106).

integridade formada fenotipicamente, diz que a personalidade se forma *na vida social* do sujeito humano, que a personalidade é um produto tardio do desenvolvimento histórico e ontogenético do ser, de acordo com Leontiev (1983, p. 125-126):

O processo de formação da personalidade dentro do contexto das variações que nos preocupam agora, pode ser representado como o desenvolvimento da vontade e isso não é acidental; uma ação involuntária e impulsiva é também uma ação impessoal, embora só se possa falar de perda da vontade em relação à personalidade; aliás, não se pode perder o que não se tem, têm razão os autores que consideram à vontade um importante traço de personalidade do ponto de vista empírico. [...]. A verdadeira base da personalidade é a estrutura especial do conjunto de atividades do sujeito, que ocorre em determinado estágio do desenvolvimento de suas relações humanas com o mundo⁷.

Podemos perceber que o processo de formação da personalidade vai mudando em suas formas internas e externas, de acordo com as circunstâncias de vida e educação, o que influi no seu desenvolvimento ao longo da vida. Nas diferentes fases, a personalidade sofre diversas alterações, pois muitas vezes as ações impulsivas involuntárias pelas que o indivíduo passa podem alterar diversos conceitos e formas em que ele vê aquele espaço em que habita; conseqüentemente, modifica-se a forma como ele vê a si mesmo.

Este processo, mesmo se constituindo numa abstração teórica, pode ser observado por meio do movimento, o qual se mantém em todos os níveis de desenvolvimento do sujeito. Em outras palavras, qualquer que seja a organização *morfofisiológica* do indivíduo, quaisquer que sejam as necessidades e os instintos em que nele estejam presentes desde o nascimento, tudo isso se manifesta apenas como premissas para seu desenvolvimento.

No decorrer desses trechos, podemos perceber que Leontiev (1983) faz uma caracterização do indivíduo analisando os aspectos de suas características tanto de forma coletiva como individual, além da análise de personalidade. Para compreender isso, é preciso também que o conceito de personalidade e suas características sejam descritos.

Ao fazer esse processo de caracterização, o autor busca descobrir soluções para resolver o problema, mudando toda a sua tese inicial, além de refletir sobre as influências externas em seus estados cotidianos.

Uma de suas possíveis interpretações é a seguinte: o indivíduo em seu caráter congênito, se a expressão for permitida, ainda não é um indivíduo completamente

⁷ “E proceso de formación de la personalidad dentro del contexto de las variaciones que ahora nos ocupan puede representarse como desarrollo de la voluntad y esto no es casual; una acción involuntaria, impulsiva es asimismo una acción impersonal, aunque sólo pueda hablarse de pérdida de la voluntad con relación a la personalidad; en efecto, no se puede perder lo que no se tiene, los autores que consideran la voluntad un importante rasgo de la personalidad desde el punto de vista empírico tiene razón.[...]. La base real de la personalidad es la estructura especial del conjunto de actividades del sujeto, que se presenta en determinada etapa del desarrollo de sus relaciones humanas con el mundo”. (LEONTIEV, 1983, p.125-126).

"*formado*" e a princípio muitas de suas características são dadas apenas virtualmente, como possibilidades. (LEONTIEV, 1983, p.106).⁸

Segundo o autor em análise, o processo de sua formação ocorre ao longo do desenvolvimento *ontogenético* até que se manifestem todas suas particularidades, que compõem uma estrutura relativamente estável. A personalidade é resultado do processo de maturação dos traços genotípicos sob a influência do meio social.

A personalidade constitui uma formação humana especial, que não pode ser extraída da atividade adaptativa humana, assim como a consciência ou as necessidades especificamente humanas não podem ser extraídas dela. (LEONTIEV, 1983, p.106).⁹

Assim como o indivíduo, a personalidade é produto da integração dos processos que realizam as relações vitais do sujeito. Há, no entanto, uma diferença fundamental na formação particular, que chamamos de personalidade. [...] Como já vimos, em toda a multiplicidade de seus tipos e formas, as relações sociais caracterizam-se pela comunalidade de sua estrutura interna e pressupõem sua regulação consciente, ou seja, a presença de uma consciência e em certos estágios de desenvolvimento, a presença também da autoconsciência do sujeito. (LEONTIEV, 1983, p.107).¹⁰

Aqui o autor estabelece as relações entre a formação da personalidade e a sua consciência, temas que aparecem interligados na sua teoria sobre a atividade humana. A consciência, de acordo com Leontiev (1983), é vista como uma formação dinâmica que passa por diversas transformações ao longo do desenvolvimento da espécie. Essas mudanças foram governadas pela atividade historicamente desenvolvida.

Assim, afirma o autor (Leontiev, 1983), na primeira das citações acima, que a personalidade dos seres humanos não é resultado de um processo adaptativo, isto é, fruto do evolucionismo biológico, mas sim das relações do ser humano com aqueles que o cercam.

Desse modo, o desenvolvimento, a formação das funções e as faculdades psíquicas próprias do ser humano enquanto ser social produzem-se sob uma forma absolutamente específica de um processo de apropriação, de aquisição da cultura e da experiência. (CAMARGO, 2018). Isto permite que passe da consciência social para a individual, ou seja, é o processo de apropriação dos conhecimentos, produzidos anteriormente pelas gerações que o

⁸“Una de sus posibles interpretaciones es la siguiente: el individuo en su carácter congénito, si se me permite la expresión, no es todavía un individuo completamente “formado” y, al principio, muchos de sus rasgos están dados solos virtualmente, como posibilidades [...]” (LEONTIEV, 1983, p.106).

⁹“La personalidad constituye una formación humana especial, la cual no puede ser extraída de la actividad humana de adaptación, del mismo modo que de esta no puede tampoco extraerse, la conciencia o las necesidades específicamente humanas” (LEONTIEV, 1983, p.106).

¹⁰“Al igual que el individuo, la personalidad es un producto de la integración de los procesos que realizan las relaciones vitales del sujeto. Existe, sin embargo, una diferencia fundamental en la formación particular, que hemos denominado personalidad. [...] Como ya hemos visto, en toda la multiplicidad de sus tipos y formas, las relaciones sociales se caracterizan por lo común de su estructura interna y presuponen su regulación consciente, es decir, la presencia de una conciencia y en determinadas etapas de desarrollo, la presencia también de la autoconciencia del sujeto.” (LEONTIEV, 1983, p.107).

precederam. Isso acontece pela necessidade dos sujeitos de executar diversas atividades sociais, especialmente, o trabalho, como forma principal da atividade humana.

É importante ressaltar, como mostra Leontiev (1983, 2004), que as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são dadas, estas são apenas postas. Para que haja a apropriação desses resultados e a objetivação da cultura que o encarna, os seres necessitam da intermediação de outros seres para entrar em relação com os fenômenos circundantes num processo de comunicação de uns com os outros. O movimento da história só é possível a partir da transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana (BESERRA *et al.*, 2009). Ainda sobre a formação da personalidade, Leontiev (1983) argumenta:

Quando na vida cotidiana caracterizamos a personalidade de qualquer ser humano, sem hesitar incluímos nela traços como, por exemplo, força de vontade (“*uma personalidade forte*”, “*um homem fraco de caráter*”), relacionamentos humanos, (“*amável*”, “*indiferente*”), etc., mas geralmente não falamos sobre o tamanho dos olhos ou a capacidade de realizar somas aritméticas como características da personalidade[...]A questão é que algumas particularidades humanas podem ser encontradas em diferentes relações com respeito à personalidade. Neste caso, as relações podem ser algumas vezes indiferentes e outras vezes se incluir de forma essencial dentro da característica da personalidade. (LEONTIEV, 1983, p. 99-100).¹¹

Mas resulta claro para o autor que a formação da personalidade só é possível na sua participação social, no contexto da cultura herdada das gerações que lhe precedem. Só por meio da atividade e da participação no meio sociocultural que o ser domina, não somente o uso de instrumentos materiais, mas principalmente o sistema de significações que encontra. O significado social, entretanto, não corresponde ao sentido pessoal, cria-se uma situação socioafetiva que condiciona o desenvolvimento.

Com base na compreensão de que é pela atividade externa que se constitui a atividade interna e, portanto, é por ela que se potencializa o desenvolvimento das capacidades humanas, podemos apreender que, de todo constructo teórico de Leontiev, o cerne de sua teoria encontra-se em torno do conceito de *atividade*, daí a denominação de suas construções conceituais enquanto Teoria da Atividade. (LONGAREZI; PUENTES, 2013, p.35).

Leontiev (1983) propõe que o ser desenvolve vários tipos de atividades, muitas das quais são subsidiárias porque “*alimentam*” a principal, a que governa o desenvolvimento psíquico.

¹¹ “Cuando en la vida cotidiana caracterizamos la personalidad de cualquier ser humano, sin ninguna vacilación incluimos en la misma rasgos tales como la fuerza de voluntad (“una recia personalidad”, “un hombre débil de carácter”), las relaciones humanas, (“bondadoso”, “indiferente”), etcétera, más, por lo regular, no hablamos del tamaño de los ojos ni de la habilidad para realizar sumas aritméticas como características de la personalidad”.[...]El asunto consiste en que unas mismas particularidades humanas pueden encontrarse dentro de relaciones distintas con respecto a la personalidad. En este caso, las relaciones, a veces, pueden ser indiferentes y, en otras ocasiones, estar comprendidas de manera esencial dentro de la característica de la personalidad”. (LEONTIEV, 1983, p. 99-100).

Apenas uma, em determinada etapa do desenvolvimento e sob certas condições histórico-sociais, é a que guia o desenvolvimento, a qual é chamada atividade principal.

Quando Leontiev (1983) atribui a personalidade nas relações de subordinação que é construída entre as atividades geradas ao longo de seu desenvolvimento, ou seja, ele faz referências ao fato de que toda a construção da personalidade de um indivíduo está estritamente ligada com a sua história de vida e com o seu cotidiano tanto familiar quanto social.

O primeiro fundamento da personalidade, que não pode ser desconsiderado por nenhuma concepção psicológica diferencial, é a riqueza das relações do homem com o mundo. É essa riqueza que distingue o homem, cuja vida abrange um amplo leque de atividades diversas[...]. Daqui decorre que nos referimos a relações reais no homem e não a relações alienadas, que o opõem e o subordinam a elas. Expressamos psicologicamente essas relações através do conceito de atividade, de razões que lhe dão sentido, e não em termos de estímulos e operações realizadas. (LEONTIEV, 1983, p. 130).¹²

Leontiev (2004) afirma em seus estudos que o primeiro fundamento da personalidade humana está baseado nas concepções psicológicas diferenciais e na riqueza das relações do ser com a sociedade e consigo próprio. É essa riqueza que distingue o ser humano uns dos outros e até mesmo dos animais, uma vez que cada indivíduo, durante a sua trajetória, passa por diversas atividades-situações que modificam a sua forma de vida física, social e psicológica.

O conceito personalidade, em seu sentido literal, aparece desde suas origens associado à noção de pessoa. Pessoa, termo derivado do latim “*persona*”, máscara, caracterizadora da personagem teatral, designa, na abrangência do termo, o ser em suas relações.

Essas abrangências estendem aos estudos sobre personalidade, que, em sua maioria, apresentam-se em acentuada conformidade com concepções idealistas, impregnados por significados abstratos e psicologizantes. (MARTINS, 2004). Pessoa e personalidade aparecem tomadas como unidade e propriedade de um ser particular que suplanta a realidade concreta. A personalidade acaba por representar um sistema fechado sobre si mesmo, um centro organizador que desde o nascimento dos indivíduos *dirige* suas estruturas psicológicas, sendo abordada, portanto, como algo existente dentro do ser humano e que meramente se atualizará sob dadas condições de existência (MARTINS, 2004).

¹² “O primeiro fundamento da personalidade, que não pode ser ignorado por nenhuma concepção psicológica diferencial, é a riqueza das relações do homem com o mundo. É esta riqueza que distingue o homem, cuja vida abarca uma ampla gama de atividades diversas, nas palavras do mestre berlinense, “cujo mundo se estende de Moabita a Kiopenik e se fecha hermeticamente atrás das portas de Hamburgo, cujas relações com este mundo são reduzidas ao mínimo em virtude de sua lamentável atitude perante a vida. Disto se segue que nos referimos a relações reais no homem e não a relações alienadas, que a elas se opõem e subordinam. Expressamos psicologicamente essas relações por meio do conceito de atividade, dos motivos que lhe dão sentido, e não em termos de estímulos e operações realizadas”.(LEONTIEV, 1983, p. 130).

À medida que esses modelos teóricos centralizam o indivíduo como instância nuclear do processo de personalização, tomando-o de maneira dicotômica em relação ao mundo objetivo, não apreende o fenômeno em sua totalidade concreta, isto é, na indissolúvel unidade entre o indivíduo e o gênero humano. É fato existir no ser uma singularidade irreduzível às coordenadas sociais, mas a existência, o ser dessa forma, é exatamente sua construção genérica, uma vez que o ser apenas se individualiza por meio do processo histórico-social, posto que o indivíduo é um ser humano social singular e único, exclusivamente na medida em que é um ser social genérico (MARTINS, 2004).

Na caracterização do homem como natural, esses traços não podem desempenhar o papel de forças que determinam nele a motivação da atividade e a formação do objetivo. A única coisa que podemos considerar como real, embora tenha surgido de forma secundária dentro do problema da psicologia da personalidade, é o problema da formação das ações do sujeito voltadas para suas próprias particularidades congênitas ou adquiridas que não estão diretamente incluídas na personalidade. (LEONTIEV, 1983, p.132).¹³

Desse modo, as influências pelas quais o ser humano passa ao longo de sua vida têm um forte papel formativo na motivação da atividade e na formação do objetivo. O autor também considera esse fato como um possível problema da psicologia da personalidade, uma vez que essas ações, sejam elas diretas ou indiretas, podem motivar de formas consideráveis a vida de uma pessoa tanto em aspectos positivos quanto em negativos.

Várias são as explicações para o processo de humanização e as ciências que o discutem: a filosofia, a antropologia, a sociologia, a história, a biologia, a psicologia, entre outras. A relação indivíduo-generalidade é a relação do ser humano com o gênero, o que inclui, necessariamente, a relação de cada indivíduo singular com as objetivações, como as objetivações concretizadas historicamente, através das gerações. São objetivações que precisam ser apropriadas pelo indivíduo para que possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto (ASBAHR; MORETTI; RIGON, 2011).

É Leontiev (2004) quem sistematizará o conceito de *atividade*, fundando a teoria psicológica geral da atividade. Tal conceito terá duas funções: princípio explicativo da

¹³ “En la caracterización del hombre en calidad de ser natural, dichos rasgos no pueden jugar el papel de fuerzas que determinen en la motivación de la actividad y la formación del objetivo. Lo único que podemos considerar como real, aunque haya surgido de manera secundaria dentro del problema de la psicología de la personalidad es el problema de la formación de las acciones del sujeto dirigido hacia sus particularidades propias congénitas o adquiridas que no están comprendidas directamente dentro de la característica de la esfera de la personalidad”. (LEONTIEV, 1983, p. 132).

constituição das funções psicológicas superiores e da personalidade e ao mesmo tempo objeto de investigação.

O conceito de atividade, como nos propõe Leontiev (2004), pressupõe que a sua estrutura geral é composta por duas características centrais, a de orientação e a de execução. Em termos de orientação, a atividade compreende as necessidades, os motivos e as tarefas; em termos de execução, a atividade é constituída pelas ações e suas operações. Além disso, Leontiev (1983) entende que atividade teórica interna e a atividade prática externa dos sujeitos mantêm a mesma estrutura geral, sendo que a atividade interna se origina a partir da atividade prática externa e não se separa dela. Nesse contexto teórico, a atividade é entendida como “aqueles processos que, realizando as relações do ser humano com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. (LEONTIEV, 2004, p.68).

Não é possível compreender a atividade humana sem sua relação com a consciência, pois essas duas categorias formam uma unidade dialética. Nas relações entre a consciência e a atividade, a consciência é a forma especificamente humana do reflexo psíquico da realidade, ou seja, é expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico e abre ao ser humano um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido. A consciência refere-se, assim, à possibilidade de compreender o mundo social e individual como passíveis de análise. (ASBAHR; MORETTI; RIGON, 2011).

Leontiev (2004), ao conceituar a “*necessidade*” do ser humano, destacou seus quatro traços fundamentais, que correspondem à sua estrutura: a necessidade que se tem em ter um *objetivo*; a necessidade de um conteúdo concreto de acordo com as condições e com a maneira como se satisfaz; o terceiro ponto é a necessidade como uma forma de *repetição*, ou seja, é algo que o indivíduo não possui um controle, como a necessidade de *alimentação*. Por fim, temos a necessidade de que consiste no fato de que ela se desenvolve à medida que se amplia o círculo de objetivos e os meios para satisfazê-las.

À medida que se complica a estrutura dos organismos, suas necessidades são mais complexas, mais ricas e variadas. Estas são, sobretudo, ricas e variadas no ser humano; nele adquirem novas particularidades qualitativas e estão submetidas a leis que atuam unicamente na vida social. Mas, ao mesmo tempo, há características gerais comuns às necessidades de todos os organismos superiores. (LEONTIEV, 2004, p. 46).

No desenvolvimento histórico do ser, aparecem necessidades que não existem nos animais. Essas são as necessidades superiores de caráter social. Sua satisfação não conduz diretamente a suprimir uma ou outra necessidade biológica do organismo. Elas são motivadas pelas condições de vida da sociedade. (LEONTIEV, 2004, p. 47).

O autor define também que as necessidades naturais dos seres humanos são análogas a dos animais superiores, mas, ao mesmo tempo, diferenciam-se delas. As necessidades naturais

humanas diferenciam-se das dos animais pelo objeto e pela maneira de satisfazê-las. Tanto um quanto o outro são resultados do desenvolvimento social.

Por sua vez, Leontiev (2004) acredita que as necessidades dos seres humanos podem ser manifestadas como um desejo ou uma tendência. Para ficar mais claro o seu ponto de vista, o autor também classifica essas palavras com base em seus próprios estudos.

Nesse momento, Leontiev (1983) passa a considerar dois esquemas fundamentais que expressam a relação entre *necessidade* e *atividade*. Para isso, desenvolve a ideia de que o ponto inicial é a necessidade e, desse modo, cria um círculo necessidade-atividade-necessidade, que bem poderia ser repassado à formação de educadores. A fim de demonstrar com mais precisão esse círculo. Utiliza exemplos, principalmente baseados nas fases de desenvolvimento do ser, demonstrando, assim, como as necessidades sofrem alterações ao longo do desenvolvimento.

Impulsos instintivos, apetites e inclinações biológicas e recentemente experiências emocionais, interesses e desejos são chamados de motivos; ocupando o lugar central na lista de motivos que podemos encontrar, os objetivos vitais e os ideais, mas também, motivos como a excitação por meio de uma corrente elétrica. (LEONTIEV, 1983, p. 114).¹⁴

Dessa forma, Leontiev (1983) considera que a incompatibilidade entre motivos e objetivos é genética; a consciência pelo outro lado é resultado de uma força estimuladora do objetivo, ou seja, quando realizamos determinada atividade, muitas vezes não nos damos conta do porquê fazemos. Em outros momentos, essa atividade pode necessariamente responder a um ou mais motivos.

As *ações* se sustentam em determinados motivos e se orientam teleologicamente para constituir-se como ações propriamente ditas. As ações são componentes da atividade, são processos subordinados à representação do objetivo final a ser alcançado pela atividade e orientadas por seus fins específicos. Graças à complexificação histórica da atividade, esta pode ser decomposta em ações, cujos resultados imediatos não necessariamente coincidem com o motivo da atividade. Isso possibilita a inexistência de coincidência entre o fim específico da ação e o resultado da atividade (MARTINS, 2004).

Falamos, portanto, de ação quando o motivo que a subordina não é dado nela mesma, mas na atividade da qual ela é parte integrante. Em contrapartida, assim como as atividades não podem ser analisadas em separado das ações, estas também não o podem ser em separado das operações. Por operações, temos os processos da ação que são condicionados pelas condições

¹⁴ “Se denominan motivos los impulsos instintivos, los apetitos biológicos e inclinaciones y, recientemente, las vivencias emotivas, intereses y deseos; ocupando el lugar central en la lista de motivos, podemos encontrar los objetivos vitales y los ideales, pero también motivos tales como la excitación por medio de una corriente eléctrica.” (LEONTIEV, 1983, p.114).

objetivas, postas ao indivíduo como possibilidades reais de sua atividade, representando as maneiras de se realizar uma ação em condições específicas (MARTINS, 2004).

[...] o motivo fundamental para estudar é realizar uma atividade obrigatória e valorizada pela sociedade que permite às crianças ampliarem seus conhecimentos e abri-lhes o caminho para sua vida futura. De acordo com isso, o sentido geral da aprendizagem para a criança consiste, a princípio, na aprendizagem mesma, na execução das obrigações escolares. (LEONTIEV, 2004, p. 41).

No entanto, nem sempre isso é suficiente para estimular o aluno a estudar: a tarefa pode ser deixada de lado apesar desse motivo. É aqui que entra em jogo o papel dos demais motivos, que servem de estímulo complementar. Esses motivos podem ser as indicações feitas por alguém da família, a ideia de que na classe o estudante possa receber alguma crítica etc. Esses motivos particulares não mudam, naturalmente, o sentido do estudo, mas estimulam o estudante a realizar aquilo a que se havia proposto. (LEONTIEV, 2004, p. 42).

Leontiev (2004) busca classificar ou distinguir os diferentes tipos de motivos, em que os divide em matérias e espirituais, ou pela forma em como eles se manifestam. Entretanto, como ele mesmo afirma, nem sempre isso é o suficiente para estimular o aluno a estudar:

Alguns motivos, ao estimularem a atividade, conferem-lhe ao mesmo tempo um significado pessoal; vamos chamá-los de motivos doadores de sentido: os outros, convivendo com eles, assumindo o papel de fatores propulsores positivos ou negativos em ocasiões extraordinariamente emocionais, afetivos são destituídos da função de conferir sentido; vamos chamá-los convencionalmente de estímulo-motivo. É característico o seguinte: quando uma atividade importante para o ser humano, para seu sentido pessoal é confrontada no curso de sua realização com uma estimulação negativa, que pode até mesmo causar uma forte experiência emocional, o sentido pessoal, apesar disso, permanece ileso; o que comumente ocorre é o descrédito cada vez mais rápido da emoção assim despertada, do ponto de vista psicológico. Este fenômeno conhecido nos faz pensar mais uma vez sobre a questão da relação que a experiência emocional apresenta em relação ao significado pessoal. (LEONTIEV, 2004, p. 121).¹⁵

Na estrutura motivacional da personalidade, pode haver movimentos de interpenetração entre significado e sentido pessoal, de produção do sentido a partir do significado, a proposição de novos sentidos a significados existentes resignificando-se ou, ainda, a ruptura, a alienação entre significados e significado pessoal. Por esse movimento, tanto os significados quanto os

¹⁵“[...] unos motivos, al estimular la actividad, le confieren a la vez un sentido personal; los denominaremos motivos dotantes de sentido: Otros, coexistentes con ellos, asumiendo el papel de factores impelentes positivos o negativos en ocasiones extraordinariamente emocionales, afectivos están privados de la función de conferir sentido; los denominaremos convencionalmente motivos-estímulos. Es característico el rasgo siguiente: cuando una actividad importante para el hombre por su sentido personal se enfrenta en el curso de su realización con una estimulación negativa, que puede provocar incluso una fuerte vivencia emocional, el sentido personal a despecho de esta permanece incólume; lo que comúnmente se produce es el rápido descrédito siempre creciente de la emoción así surgida, desde el punto de vista psicológico. Este bien conocido fenómeno nos hace pensar una vez más en la cuestión de la relación que presenta la vivencia emocional respecto al sentido personal”. (LEONTIEV, 1983, p.121-122).

sentidos pessoais se afirmam como processos psicológicos mediadores da hierarquia de motivos e de atividades, núcleo da estrutura motivacional da personalidade.

Esse processo, por sua vez, é acompanhado de reações emocionais e sentimentos ou, por outra, revela-se também como vivência emocional que se diferencia em duas categorias fundamentais: as emoções e os sentimentos. Segundo Leontiev (1978b, p. 154-156), as emoções cumprem a função de sinais internos e resultam das relações entre necessidades, motivos e possibilidades de realização das atividades. Motivam a reação emocional daquilo que acena positiva ou negativamente à satisfação dos motivos da pessoa. Expressam-se como reflexo sensorial direto ou vivência imediata da atualização do motivo em atividade; prescindindo, portanto, de mediações cognitivas (MARTINS, 2004).

Leontiev (2004) classifica como interesses tudo aquilo que tem uma direção determinada às funções *cognoscitivas* para os objetivos e fenômenos da realidade. Dessa forma, os interesses para o estudo surgem do desenvolvimento dos motivos em torno do que se estuda.

A existência de uma necessidade que se manifeste em forma de desejo ou de tendência ainda não é suficiente para que se realize uma atividade. Para isso, é indispensável que haja um objetivo que, respondendo à necessidade, seja o estímulo para atuar e lhe dê à ação uma direção concreta determinada, um fim. Nos seres humanos, os objetivos que o estimulam a atuar podem se refletir em forma de imagens ou de representações, de pensamentos ou de conceitos e na forma de ideias morais. Denomina-se motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do ser humano, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada (BIANCHI, 2021, p. 43):

Os interesses movimentam-se do cumprimento da tarefa escolar ao seu conteúdo e, se esse conteúdo não pode chegar a ser motivo de aprendizagem para a criança, então, a atividade escolar estimula-se somente por aqueles outros motivos (como são as notas ou qualquer outro) que desempenham o papel de estímulo direto. (LEONTIEV, 1961, p. 43).

Analisando o constructo teórico de Leontiev observa-se que sua grande contribuição para a educação escolar reside no seio de sua Teoria da Atividade, partindo da premissa de que é pela atividade que o homem se desenvolve. [...] A educação numa perspectiva histórico-cultural consiste no processo pelo qual o homem se humaniza pela apropriação cultural. [...] O homem se apropria da cultura e nela se objetiva. Portanto, esse movimento é dialético, a partir do qual o homem se constitui enquanto humano e, nesse mesmo movimento, constitui a humanidade. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 33).

Destas citações deriva a extraordinária importância que Leontiev (2004) confere aos motivos fundamentais e à motivação em geral, no contexto da atividade humana, qual ela seja. As razões e circunstâncias que movem as pessoas em direção ao estudo e outras atividades como o trabalho ou o esporte, em boa medida, estão determinadas por suas motivações internas.

Fazendo uma valoração geral, coincide-se com os autores citados a seguir, quando afirmam que analisadas as construções teóricas de Leontiev (2004), fica claro que a sua contribuição para a educação escolar está presente em sua *teoria da atividade*, uma vez que é a partir da atividade que o ser humano se desenvolve.

Dessa forma, a educação pressupõe um processo de formação e transformação de capacidades e habilidades psíquicas, que fazem do homem, um humano em sua plenitude. Nesse sentido, a escola, instituição socialmente definida como espaço de *apropriação da cultura*, não pode se limitar à transferência do patrimônio cultural, precisa criar mecanismos que possibilite esse desenvolvimento. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 33).

Ao se pensar na escola como uma instituição social responsável por gerar a apropriação da cultura, é de fundamental importância que ela não fique limitada à reprodução de conteúdo, mas que reconheça sua responsabilidade social. É importante que essa não se limite à aquisição de conhecimento; pelo contrário, deve possibilitar o desenvolvimento e o aprimoramento de seus conhecimentos. Os autores (LONGAREZI; FRANCO, 2013), ao associar esses fatores com o desenvolvimento das crianças, acreditam que as experiências emocionais são importantes e que caso não sejam bem trabalhadas, podem gerar aspectos negativos nas suas vidas. Assim, não basta que a escola aborde, apenas, conteúdos já predeterminados, mas sim que trabalhe a questão do desenvolvimento emocional dos educandos, com o fim de promover aquilo que se costuma chamar de formação integral.

Leontiev (1983), nesse sentido, aborda sobre temas importantes tanto nas áreas humanas, quanto em exatas. Conceito já citado e, aqui, ampliado. Um deles é o conceito de *atividade* a subdividir-se em: *necessidade, motivos, ações e operações*. Para o teórico, *atividade* conceitua-se como um processo subjetivo. Ao relacionar-se com a realidade viva que o cerca, o ser humano constrói uma imagem subjetiva do mundo, mediado pelos sentidos, essa interação se dá através das *atividades*, realizadas de forma objetiva. Ao praticar uma atividade, o ser humano modifica a vida ao seu redor e, com isso, muda a si mesmo. Para o estudioso, os seres, apenas, realizam atividades motivados por interesses ou necessidades (*subjetivas ou físicas*), que nos movem a realizar “coisas no mundo”.

Assim, pode-se dizer que teóricos como Leontiev fizeram importantes avanços quanto à teoria da atividade a partir dos trabalhos de Vygotsky, promovendo a superação da ideia de que a psicologia humana deveria ser compreendida a partir dos avanços da biologia, em favor de uma abordagem sociocultural. Tal abordagem será desenvolvida por outros dois teóricos importantes, quais sejam, Petrovsky e Smirnov, que aparecem na seguinte seção.

2.3 Contribuições de A. V. Petrovsky e A. A. Smirnov

Em adesão ao dito anteriormente, Smirnov (1969), em seus estudos também explica que as necessidades naturais do ser, como as dos animais, são satisfeitas por meio de objetos específicos que levam diretamente à manutenção e ao desenvolvimento da vida. Outra questão é como as necessidades mais elevadas são atendidas e, embora usem objetos materiais são apenas uma condição para satisfazer à necessidade “*espiritual*”, isto é, as que se referem à esfera da cultura, do conhecimento e dos objetos ideais.

Outro ponto que está associado às diversas formas das necessidades é o “*sentimento*”. Petrovsky (1985) observa, por meio dos seus estudos, que a palavra “*sentimento*” pode ser usada com certos sentidos na vida cotidiana e na literatura; por exemplo, diz “*sentimentos*” em vez de sensações, desejos e atrações, consciência etc. Para o autor, contudo, o termo científico “*sentimento*” deve ser usado apenas quando se trata do reflexo no cérebro dos seres vivos, de atitudes em relação a objetos que satisfazem ou impedem a satisfação de suas necessidades. Logo, pode-se compreender os sentimentos como reações dos indivíduos a situações que lhes são externas e, também, como construções subjetivas, no sentido de que aparecem da relação do indivíduo com o meio que o cerca. Através destas construções subjetivas, das quais os sentimentos fazem parte, é que os indivíduos experenciam o mundo e, também, reagem a ele e sua influência.

Nessa perspectiva, os sentimentos podem ser definidos como os estados e as reações que o corpo humano é capaz de expressar diante dos acontecimentos que os indivíduos vivenciam. Essas reações ou estados do corpo humano são coisas comuns a todos os seres humanos e podem ser manifestados tanto para acontecimentos recentes quanto para algo que seja revivido por meio de lembranças ativadas pela memória. Vale destacar, ainda, que também a perspectiva do futuro pode promover estas transformações nos sujeitos. Por exemplo, a ansiedade, que é fruto da vivência antecipada de um porvir. Esse processo que ativa a memória é realizado pela parte do cérebro que processa os sentimentos e é chamado de sistema límbico.

Os sentimentos e as múltiplas formas de vivenciá-los exercem não apenas uma função sinalizadora, mas também reguladora. As emoções se expressam em movimentos e em múltiplas transformações somáticas que no organismo humano acabam sendo indicadores objetivos dos sentimentos sofridos. A execução de movimentos involuntários e conscientes de tipo adaptativo, mudanças de voz, mímica, gestos, reconstrução de processos no organismo tudo isso é chamado, em psicologia, de parte expressiva dos estados emocionais. (PETROVSKY, 1980, p. 338).¹⁶

¹⁶ “Los sentimientos y las formas múltiples de sufrirlos desempeñan no sólo función señalizadora, sino también función reguladora. Las emociones se expresan en los movimientos y en múltiples transformaciones somáticas. Dichas transformaciones en el organismo humano resultan ser indicadores objetivos de los sentimientos sufridos.

Pode-se dizer, sim, que as emoções são manifestações dos sentimentos, no sentido em que as primeiras servem como sinalizadoras das segundas. As emoções, pode-se mesmo, dizer, também são construções subjetivos, uma elaboração mais profunda do reflexo inicial que seriam os sentimentos.

Os sentimentos não possuem somente a função de sinalização, mas também são um fator responsável pela regulação, uma vez que a execução de movimentos involuntários e mudanças de comportamentos são denominados como a parte expressiva dos estados emocionais. Os processos e os estados emocionais, as emoções, no sentido estrito desse termo representam a forma habitual e a característica de vivência.

As emoções se caracterizam em alguns casos pela sua eficácia e se tornam incitações para atos ou expressões verbais, aumentam a tensão da força. Em outros casos, as emoções autênticas são caracterizadas por sua forma passiva ou contemplativa; desse modo, os sentimentos relaxam o indivíduo.

Diante disso, as experiências emocionais estão intimamente ligadas à atividade, à idade e ao comportamento do sujeito, ou seja, àquilo que leva ao sucesso ou ajuda a alcançar os objetivos declarados. Segundo Smirnov (1969, p. 358): “As experiências emocionais dos seres são diferenciadas em dois grupos fundamentais: as emoções, no sentido estrito da palavra, e os sentimentos”.¹⁷

Para Smirnov (1969), as emoções e os sentimentos se desenvolvem e se modificam, são constitutivos da personalidade e estão permeados por vivências e pela história. O ser humano deveria ser educado para os sentimentos no intuito de desenvolver um posicionamento ante à realidade e construir novas formas de agir nela, novos sentimentos e uma nova moral. (BARROCO; FACCI; MACHADO, 2011).

De acordo com a teoria histórico-cultural, o ser age na realidade e reage a ela. Para Smirnov (1969), a maneira de reagir do ser diante das coisas, dos acontecimentos e das pessoas é definida por emoções e sentimentos.

As emoções e os sentimentos são, ao mesmo tempo, subjetivos para aquele que sente e objetivos em sua gênese. O autor esclarece que nem tudo na realidade objetiva provoca uma reação, mas apenas aquilo que corresponde a uma necessidade ou um motivo da atividade do sujeito, que age sobre ele. De acordo com o significado dos objetos que motivam o sujeito, os

La ejecución de movimientos involuntarios y conscientes de tipo adaptador, cambios de la voz, mímica, ademanes, reconstrucción de procesos en el organismo, todo esto se llama, en psicología, parte expresiva de los estados emocionales. (PETROSKY, 1980, p. 338).

¹⁷ “Las vivencias emocionales del hombre se diferencian en dos grupos fundamentales: las emociones, en el sentido estricto de esta palabra. y los sentimientos.” (SMIRNOV, 1976, p. 358).

quais dependem dos fenômenos e das atividades que esse desenvolve para cumprir as exigências sociais às quais deve responder, tem-se a variação de intensidade das emoções e dos sentimentos (BARROCO; FACCI; MACHADO, 2011).

A estreita conexão entre emoções e sentimentos, bem como as inúmeras mudanças nas funções do organismo, dependem do fato de que os centros fundamentais do sistema nervoso vegetativo, reguladores das funções dos órgãos internos, se encontram no subcórtex. (SMIRNOV, 1976, p. 361).¹⁸

A intervenção do córtex cerebral, mesmo nas emoções mais simples, é demonstrada pelo fato de que, embora inicialmente nasçam como reflexos incondicionados, depois aparecem com base em reflexos. (SMIRNOV, 1976, 362).

Pelo que se pode compreender que os sentimentos humanos surgiriam como reflexos involuntários. No entanto, à medida que o tempo passa, tais reflexos tornam-se a matriz a partir dos quais os sentimentos se manifestam nos seres humanos. Isto quer dizer que os sentimentos são determinados pelas relações sociais entre os indivíduos, pelas classes sociais e, também, por exigências e determinações dos grupos humanos a que pertencem. Assim, embora inicialmente reflexos, tais sentimentos acabam se manifestando, ao longo tempo, como resposta à influências sociais sobre os indivíduos.

A manifestação de sentimentos torna-se também um meio consciente de influenciar outras pessoas, o sorriso amigável não é apenas um meio de expressar sentimentos, mas também sua maneira de dispor o interlocutor em relação a si mesmo.

Smirnov (1969) estrutura suas teorias por meio de explicações científicas, principalmente voltadas às funções orgânicas do indivíduo. Como podemos perceber nos trechos anteriores, ele acredita que as mudanças das funções do organismo dependem do fato de que os centros fundamentais do sistema nervoso vegetativo estão localizados no subcórtex.

Ao falar de sentimentos, Smirnov (1969) acredita que estão fortemente ligados às atitudes do sujeito perante a realidade e aos motivos fundamentais do seu comportamento, além de os sentimentos estarem vinculados aos traços da personalidade do indivíduo; a qual foi construída por meio dos estímulos que ele recebera em sua vida.

Os sentimentos, apesar de serem fenômenos subjetivos, são cognoscíveis. Eles sempre têm uma natureza estritamente determinada (*condicionada pela causa*). Junto com isso, em sua atividade prática e teórica, o indivíduo deve dominar permanentemente seus sentimentos, conter choques emocionais, mudar conscientemente suas avaliações

¹⁸ “La conexión estrecha que hay entre las emociones y los sentimientos, así como los numerosos cambios en las funciones del organismo, dependen de que en la subcórtex se encuentran los centros fundamentales del sistema nervoso vegetativo, regulador de las funciones de los órganos internos”. (SMIRNOV, 1976, p. 361).

arraigadas de fenômenos ou situações e de seu próprio mundo subjetivo interior (PETROVSKY, 1980, p. 338).¹⁹

Os sentimentos sempre possuem uma natureza determinada, de modo que o indivíduo deve dominá-los, a fim de aprender a conter choques emocionais, assim como mudar suas avaliações de fenômenos ou situações do ser. As emoções, por sua vez, representam a forma habitual de vivenciar os sentimentos, ou seja, a emoção é a ação direta de viver algum sentimento.

Sendo assim, emoções e sentimentos não podem ser considerados sinônimos o que acontece muito na literatura e no cotidiano é que esses dois termos apresentam relações entre si, uma vez que é um(a) processo/ação (emoção), e o outro (sentimentos) é a forma de vivenciar tal ação. São processos diferenciados.

Além de seu caráter histórico, as emoções e os sentimentos dependem da maneira de viver da sociedade, da classe social a que o indivíduo pertence e de sua educação. Conforme Smirnov (1969, p. 364), “nos diferentes meios sociais os sentimentos se manifestam de maneira distinta”. A maneira como a sociedade se organiza dá origem também aos sentimentos morais, às normas e aos sentimentos estéticos dos seres, que dependem também das relações estabelecidas durante o desenvolvimento emocional da criança, o qual, em maior ou menor grau, enriquecerá suas experiências emocionais. (BARROCO; FACCI; MACHADO, 2011).

Qualquer pessoa, não apenas um adulto, mas também um menor, pode se conter para não perder o autocontrole no primeiro estágio do estado afetivo. Nos estágios subsequentes, o indivíduo muitas vezes perde o controle de sua vontade, fazendo movimentos inconscientes e ações irracionais. Em pessoas com um sistema nervoso relativamente saudável, esses estágios são observados devido ao seu comportamento desenfreado. (PETROVSKY, 1980, p. 352).²⁰

Todos os organismos vivos têm necessidades e, portanto, o homem também. A atividade do homem é direcionada para a satisfação de suas necessidades. A necessidade do organismo se manifesta em uma excitabilidade que aumenta de acordo com certas influências [...] (SMIRNOV, 1976, p. 341).²¹

¹⁹ “Los sentimientos, a pesar de ser fenómenos subjetivos, son cognoscibles. Tienen siempre naturaleza estrictamente determinada (condicionada por la causa). Junto a esto, en su actividad práctica y teórica, el individuo tiene que dominar permanentemente sus sentimientos, contener las conmociones emocionales, cambiar conscientemente sus arraigadas evaluaciones de fenómenos o situaciones y de su propio mundo subjetivo interior”. (PETROVSKY, 1980, p. 338).

²⁰ “Cualquier persona no sólo un adulto, sino también un menor, puede contenerse para no perder el autocontrol en la primera etapa del estado de afecto. En etapas subsiguientes, el individuo a menudo pierde el control de su voluntad, realizando movimientos inconscientes y acciones irracionales. En las personas con el sistema nervioso relativamente sano, dichas etapas se observan debido a su desenfadada conducta”. (PETROVSKY, 1980, p. 352).

²¹ “Todos los organismos vivos tienen necesidades, y, por tanto, también las tiene el hombre. La actividad del hombre está dirigida a satisfacer sus necesidades. La necesidad del organismo se manifiesta en una excitabilidad que aumenta según determinadas influencias”. (SMIRNOV, 1976, p. 341).

O referido autor afirma que a necessidade em si é sempre uma necessidade de algo, relaciona essa necessidade que o ser humano possui de ter algo a uma necessidade psíquica, ou seja, é algo que deseja muitas vezes a partir do momento em que vê aquilo, ou quando é induzido por outras pessoas a ter/fazer, a fim de satisfazer as suas vontades.

A ruptura entre seres humanos e animais não pode ser explicada apenas pela evolução biológica. Diferentemente dos animais, o ser humano cria necessidades que tem por objetivo não apenas garantir a sua existência biológica, mas, principalmente, sua existência cultural.

Satisfazendo suas necessidades, constitui-se como um ser ético, como um ser que cria princípios e preceitos para guiar sua ação, ao mesmo tempo em que tais princípios norteiam a constituição de suas necessidades e ações (ASBAHR; MORETTI; RIGON, 2011).

A raiz principal e primeira de toda necessidade é que ela tem um objetivo: há uma necessidade de algo, um objeto material específico, ou um resultado ou outro de uma atividade. Uma necessidade não pode ser caracterizada se seu objetivo não for mostrado, se seu conteúdo não for expresso. (SMIRNOV, 1976, p. 342).²²

Em seus estudos iniciais, Smirnov (1969) considera que as necessidades têm três raízes principais. A primeira se caracteriza pelas necessidades de algo, de um objeto material específico ou de algum outro resultado de uma atividade; a segunda raiz está baseada na necessidade adquirida de um conteúdo concreto, de acordo com as condições e a forma como é satisfeita; a terceira e última raiz se dá pela necessidade que se repete constantemente como a necessidade de comida, por exemplo.

Os sentimentos dependem das condições de vida dos seres, de suas relações e necessidades, porém, o caráter social não é exclusivo deles, pois o autor considera que as emoções, ainda que mais associadas a fenômenos orgânicos, são sempre e inevitavelmente reações de um ser social, ligadas às exigências sociais de cada período histórico da humanidade (BARROCO; FACCI; MACHADO, 2011).

As necessidades dos seres por esse prisma estão determinadas pelas condições sociais. No entanto, em um indivíduo, ainda que o desenvolvimento de suas necessidades dependa de suas condições pessoais, estas últimas estão condicionadas, de todo modo, pelas relações sociais e pelo lugar que tal indivíduo ocupa nesse sistema de relações. O autor, ao fazer a distinção das necessidades naturais humanas e a dos animais, apresenta que as necessidades naturais se diferenciam das dos animais pelo seu objeto e pela sua maneira de satisfazê-la (BIANCHI, 2021).

²² “El rasgo principal y primero de toda necesidad es que se tiene un objetivo: se tiene necesidad de algo, de un objeto material determinado, o de u notro de una actividad. No se puede caracterizar una necesidad si no se muestra su objetivo, si no se expresa su contenido”. (SMIRNOV, 1976, p. 342).

As necessidades do homem subjetivamente manifestam-se como desejos e tendências. Os desejos e tendências, ao mesmo tempo que indicam que uma necessidade surgiu ou foi satisfeita, regulam a atividade do homem, motivando o aparecimento, crescimento ou desaparecimento dessa necessidade. (SMIRNOV, 1976, p. 345).²³

Os motivos da atividade humana são caracterizados por sua variedade. Diferem entre si, antes de mais, pelo tipo de necessidade a que correspondem. Assim como as necessidades, os motivos são divididos em naturais e superiores, e entre estes, estão os materiais e os espirituais. Eles também podem ser diferenciados pela forma como seu conteúdo se manifesta: podem ter a forma de uma imagem, um conceito, um pensamento, um ideal etc. (SMIRNOV, 1976, p. 348).²⁴

A necessidade do organismo manifesta-se em uma excitabilidade que aumenta de acordo com determinadas influências. Nas formas mais simples, a excitabilidade aumenta de acordo com as influências diretas e incondicionadas, ou seja, no sentido daquelas que por si mesmas são capazes de mudar o estado do organismo na direção necessária esta é, por exemplo, a influência das substâncias alimentícias sobre o organismo.

Nas formas mais complicadas e derivadas, a necessidade é a excitabilidade aumentada em relação às influências que por si mesmas não podem mudar o estado do organismo, mas que estão conectadas com influências diretas determinadas e desempenham em relação a elas uma função de sinal este é, por exemplo, o tipo de excitabilidade aumentada de um animal faminto diante do cheiro ou da visão da comida. No que diz respeito à escola, o processo é bastante semelhante, uma vez que o professor deve estimular no educando funções que representem um sinal que produza no aluno uma reação de necessidade com relação à produção do conhecimento:

Quando a maioria das crianças entra na escola, elas querem estudar. Falando em outro sentido, a razão fundamental para estudar neles é realizar uma atividade obrigatória e valorizada pela sociedade, que lhes permita ampliar seus conhecimentos e abrir caminho para sua vida futura. De acordo com isso, o sentido geral da aprendizagem para a criança consiste, a princípio, na própria aprendizagem, no cumprimento das obrigações escolares. (SMIRNOV, 1976, p. 352).²⁵

²³ “Las necesidades del hombre subjetivamente se manifiestan como deseos y tendencias. Los deseos y las tendencias, al mismo tiempo que señalan que se ha aparecido o se ha satisfecho una necesidad, regulan la actividad del hombre, motivando la aparición, el crecimiento o la desaparición de esta necesidad”. (SMIRNOV, 1976, p. 345).

²⁴ “Los motivos de la actividad humana se caracterizan por su variedad. Se diferencian unos de otros, en primer lugar, por el tipo de necesidad a que corresponden. Igual que las necesidades, los motivos se dividen en naturales y superiores y, entre éstos, hay los materiales y los espirituales. También se pueden diferenciar por la forma en que se manifiesta su contenido: pueden tener forma de imagen, de concepto, de pensamiento, de ideal, etc”. (SMIRNOV, 1976, p. 348).

²⁵ “La mayoría de los niños al ingresar en la escuela quieren estudiar. Hablando de otra manera, el motivo fundamental para estudiar en ellos es realizar una actividad obligatoria y valorada por la sociedad, que les permite ampliar sus conocimientos y les abre el camino para Su vida futura. De acuerdo con esto, el sentido general del aprendizaje para el niño consiste, al principio, en el aprendizaje mismo, en la ejecución de las obligaciones escolares”. (SMIRNOV, 1976, p. 352).

Passadas todas as definições dos conceitos de necessidade, Smirnov (1969) passa a desenvolver um olhar mais específico sobre a importância da compreensão do educador sobre os motivos das ações escolares, seja desenvolvida pelos alunos ou por outros funcionários do instituto. Vale ressaltar que a atenção do autor é voltada principalmente para as crianças, mas não apenas para elas, pois não são apenas elas que passam por um processo de desenvolvimento físico, social e, principalmente, psicológico; não são apenas elas que devem receber estímulos positivos por todos que os cercam, visto que estão na fase da construção do próprio caráter e da identidade. Smirnov (1969) aponta entre os fatores de importância de um educador compreender os motivos das ações dos educandos, o fato de se influenciar diretamente nas relações interescolares, em se criar um clima agradável em sala de aula e se aumentar do rendimento escolar. O mesmo acontece com respeito ao aluno, uma vez que adquirindo sentido este é capaz de construir o seu caráter:

A importância de o educador compreender os motivos das ações dos escolares já foi indicada acima. Não é menos importante que os próprios alunos estejam cientes dessas razões. O problema é que nem sempre o sujeito tem consciência das razões que condicionam suas ações. (SMIRNOV, 1976: 350).²⁶

O que se estuda adquire um sentido para o aluno, se seu conteúdo lhe interessa e responde ao que deseja saber, o que depende das razões de sua atividade. Isso significa que a aprendizagem deve estar relacionada à atividade do escolar e à atitude que ele tem em relação ao mundo e à sociedade. (SMIRNOV, 1976, p. 351).²⁷

Os conceitos trabalhados neste subtítulo são de grande importância para a formação dos professores da área de Educação Física. Uma formação mais integral, que considere a esfera afetivo-motivacional dos sujeitos em formação, será de grande contribuição. Isto porque neste enfoque a formação dos alunos pode se organizar de maneira tal que vá ao encontro das necessidades profissionais e humanas dos docentes, impactando a motivação e o compromisso dos professores.

2.4 Contribuições de Lídia Bozhovich

Uma vez que, até o momento, fez-se um recorrido pela Teoria da Atividade e das Emoções, estas últimas sobretudo a partir da ideia de “sentimento” conforme exposta na obra

²⁶ “Ya se indicó antes la importancia que tiene que el educador comprenda los motivos de los actos de los escolares. No menos importancia tiene que los mismos escolares tengan conciencia de estos motivos. El problema está en que el sujeto no siempre tiene conciencia de los motivos que condicionan sus actos”. (SMIRNOV, 1976, p. 350).

²⁷ “Lo que se estudia adquire un sentido para el estudiante, si su contenido le interesa y responde a lo que desea conocer, lo cual depende de los motivos de su actividad. Esto significa que el aprendizaje debe estar relacionado con la actividad del escolar y con la actitud que tiene con respecto al mundo y a la sociedad”. (SMIRNOV, 1976, p. 351).

de Petrovsky e Smirnov, passa-se às contribuições de uma importante estudiosa, Bozhovich, cujos trabalhos levaram à Teoria da Atividade e das Emoções ao universo escolar.

A maioria das crianças, ao ingressar na escola, quer estudar. Falando de outra maneira, o motivo fundamental para estudar é realizar uma atividade obrigatória e valorizada pela sociedade, que permite às crianças ampliarem seus conhecimentos e abre-lhes o caminho para sua vida futura. Sendo assim, o sentido geral da aprendizagem, para a criança, consiste em execução das obrigações escolares.

Isso é visto nos numerosos dados obtidos quando são investigados os motivos pelos quais os estudantes *estudam* (BOZHOVICH, 1987). Se investiga, por exemplo, do que menos gostam os estudantes do primeiro ano do ensino primário, observa-se que são as tarefas *livres*, ou seja, quando o professor propõe fazer o que eles quiserem, como desenhar livremente. Tampouco eles gostam das aulas de Educação Física, nas quais brincam, segundo eles, “*como no jardim de infância*”. Isso é compreensível, já que nessas tarefas não são manifestados claramente o que para o estudante é o novo e o que caracteriza o ensino e a atividade escolar: a obrigatoriedade.

Vygotsky (2004) explica também que a escolha da profissão não é simplesmente uma ou outra atividade profissional, mas de determinado caminho de vida, a busca por determinado *lugar (no mundo)*. No processo social de produção, a inclusão total de si mesmo na vida de um todo social, com base na definição de sua vocação e na escolha da ocupação fundamental da vida. Essa seleção profissional levada ao nível da autodeterminação do ser humano só pode ser alcançada como resultado dos mais complexos processos de análise, tanto das possibilidades práticas de sua atividade futura, quanto de seus recursos internos e capacidades, inclinações, conhecimentos, hábitos/caráter.

Essa escolha pressupõe necessariamente um grau suficientemente elevado de desenvolvimento psíquico do aluno e um certo nível de maturidade; em particular, a presença de alguma experiência de vida e de trabalho.

Na literatura psicológica também existem alguns materiais que comprovam que na adolescência a questão da seleção profissional não é um problema real para os escolares, capazes de determinar suas ideias, suas experiências, o caráter de sua atividade interna e externa. (BOZHOVICH, 1981, p. 306).²⁸

²⁸ “En la literatura psicológica hay también algunos materiales que prueban que, en la adolescencia, la cuestión de la selección profesional no es un verdadero problema para los escolares, capaz de determinar sus ideas, sus vivencias, el carácter de su actividad interna y externa”. (BOZHOVICH, 1981 p. 306).

Estudos demonstram que os adolescentes, quanto à questão da escolha profissional, não a veem como um problema real, ou seja, algo que possa influenciar em suas ideias, suas experiências ou o caráter de suas atividades.

Em contribuição a isso, Bozhovich (1981) explica que essa posição é reforçada pelo fato de que a tarefa de determinar seu futuro surge praticamente já no 9º ano do Ensino Fundamental. Ao passar para essa fase, muitos deles apenas adiam a solução desse problema, o que condiciona que a escolha da profissão se torne o centro psicológico da situação de desenvolvimento dos escolares mais velhos, criando neles uma posição interna peculiar. Ainda complementa a escolha do seu futuro, a autodeterminação, torna-se para eles o centro afetivo da situação de vida, em torno do qual toda a sua atividade e todos os seus interesses começam a girar.

Ao escolher uma profissão, os alunos partem de seus interesses docentes ou do fato de assimilarem facilmente algumas disciplinas. Além disso, como mostram os materiais obtidos por K. A. Ariskina, sob a direção de L.V. Blagonadiczhina, a ligação entre os interesses docentes e a escolha da profissão pode surgir também sob a influência da atividade prática dos adolescentes, que exige conhecimentos obtidos por eles no estudo do assunto correspondente por exemplo, funções de laboratório de química, provoca "interesse" em química; trabalho de construção, em física etc.) (BOZHOVICH, 1981, p. 312).²⁹

Verifica-se que de acordo com as respostas dos alunos, os motivos relacionados à aspiração de conquistar por meio da nota determinada posição no grupo típico dos adolescentes vão para segundo plano nas séries superiores, visto que nelas o estudo se torna tão interessante para os escolares que eles querem estudar mais do que se ocuparem com outra coisa ou, então, a consciência da necessidade de estudar para garantir seu futuro torna-se tão dominante que integra e subordina todo o sistema de motivos para o comportamento e atua sozinho como um condutor direto da atividade de estudo dos alunos.

É preciso enfatizar uma vez que a escolha do caminho a seguir no futuro, a necessidade de encontrar seu lugar no trabalho, na sociedade, na vida, constituem para o escolar um verdadeiro desafio, um ato de *autodeterminação* a partir do qual é possível compreender as particularidades dessa época.

A escolha do que seguir no futuro e a necessidade de encontrar seu lugar, seja na vida, seja no trabalho ou na sociedade, tornam-se possíveis de serem entendidas diante de todas as peculiaridades que ocorrem com o estudante.

²⁹ “Al escoger una profesión, los alumnos parten de sus intereses docentes o del hecho de que asimilan fácilmente algunas materias. Además, como demuestran los materiales obtenidos por K. A. Ariskina, bajo la dirección de L. V. Blagonadiczhina, el vínculo entre los intereses docentes y la elección de la profesión puede surgir también bajo la influencia de la actividad práctica de los adolescentes, la que exige conocimientos obtenidos por ellos en el estudio de la correspondiente asignatura (por ejemplo, las funciones de laboratorio de química provoca "el interés" por la química; los trabajos de construcción, por la física, etcétera)”. (BOZHOVICH, 1981.p. 312).

Ao se estudar a formação da personalidade de escolares mais velhos, é necessário deter-se em um processo que constitui ao mesmo tempo condição e conteúdo fundamental do desenvolvimento. Referimo-nos à formação em escolares mais velhos da concepção de mundo, ou seja, a elaboração de seus próprios pontos de vista nos ramos da ciência, vida social, política e moral.

Em relação à formação de conceitos, L. S. Vygotsky (2004) destaca que ocorre uma reestruturação de todo o conteúdo do pensamento do escolar, que se volta para novos aspectos da atividade, antes inacessíveis ao menor.

Dessa forma, o domínio nas séries intermediárias da escola de formas conceituais de pensamento, preparou esse instrumento intelectual, esse meio necessário para que na idade escolar superior fosse possível a formação da concepção de mundo. (BOZHOVICH, 1981, p. 316).³⁰

Por sua vez, os estudantes do ensino médio querem saber muito, entender, estudar; entretanto, tudo isso é movido pela necessidade urgente de formar a sua própria representação do que o cerca, para confirmar sua concepção de mundo.

Esse caráter pessoal do pensamento do escolar mais velho está relacionado ao fato de que nesse período ele forma não apenas uma representação generalizada da realidade circundante, mas também de si mesmo, como produto da compreensão e da experiência de seu “*eu*”, de sua individualidade, de sua personalidade (BOZHOVICH, 1981).

Os interesses se movimentam do cumprimento da tarefa escolar ao seu conteúdo; se esse conteúdo não pode chegar a ser motivo de aprendizagem para a criança, então a atividade escolar é estimulada somente por aqueles outros motivos como são as notas ou qualquer outro motivo que desempenham o papel de estímulo direto. Com frequência, isso ocasiona dificuldades manifestadas no ensino, já que submeter as ações a um motivo que, por si mesmo, não engendra um interesse direto pelo conteúdo do material de estudo exige uma atividade de caráter voluntário que nem sempre se consegue nos alunos do primário.

Na adolescência, o aluno começa a se interessar por suas experiências, suas qualidades pessoais, suas possibilidades, capacidades, ações; pela primeira vez, de acordo com sua própria expressão, ele começa a “*pensar nele*”. A influência do meio ambiente leva as crianças a se emanciparem, uma vez que esse comportamento não é mais influenciado somente pela situação pessoal, mas também por suas experiências, imagens e representações.

³⁰ “De esta manera, el dominio en los grados medios de la escuela de formas conceptuales del pensamiento preparó ese instrumento intelectual, ese medio necesario para que en la edad escolar superior fuera posible la formación de la concepción del mundo”. (BOZHOVICH, 1981, p. 316).

Vygotsky (2004), em um de seus estudos, afirmou que compreender a psicologia das idades "consiste em compreender o problema da orientação, o problema das forças motrizes da estrutura das tendências e aspirações da criança" e que a chave de toda questão do desenvolvimento é o problema psíquico do adolescente, constituído pelo problema dos interesses na idade de transição (1996: 179-180); entretanto, não teve tempo de colocar essas afirmações em prática.

Outro ponto de vista muito importante a ser discutido diz respeito à firmeza do *ideal*, que garante a estabilidade e a constância dos motivos morais do comportamento e, portanto, do comportamento do aluno. Não em vão, na Psicologia, é constantemente apontada a *estabilização* de toda a vida espiritual do discente que se manifesta nesse período, estabilização de seus atos, propósitos, avaliações e atitudes, o que cria a diferença radical que existe entre a psicologia do jovem e a do adolescente. Por sua vez, o estudo dos ideais também confirma a ideia de que um sistema de princípios e concepções morais se forma na idade escolar.

O processo de formação da concepção científica e moral do mundo em escolares é geralmente estudado na psicologia como um fenômeno não psicológico. [...]. No entanto, já vimos que a formação da concepção de mundo introduz uma série de mudanças na psique dos alunos mais velhos e tudo nos convence de que ela pode e deve ser estudada também em seu aspecto psicológico. (BOZHOVICH, 1981, p. 340).³¹

Bozhovich (1981) concluiu que para o sucesso da atividade de estudo dos escolares dessa idade juvenil já não é necessária a presença de uma motivação complementar que sustente o seu propósito de estudar bem, atrelada às perspectivas de futuro.

A análise de todo o conjunto de motivos de estudo revelou, porém, que inúmeros motivos específicos de aprendizagem impulsionam a atividade de estudo dos escolares porque, neles, se concretizam certa necessidade mais geral e profunda, própria dos alunos do ensino médio "*cristalização*".

Por meio deste estudo, podemos observar que as qualidades da personalidade começam a se formar muito cedo e se constituem ou na *assimilação* de certas formas de comportamento que ocorre pela presença da necessidade que surge na criança ou no resultado da fixação daquelas "*reações de defesa*", que surgem nas crianças devido a um estado desagradável em sua esfera afetiva.

³¹“El proceso de formación de la concepción científica y moral del mundo en los escolares es estudiada generalmente en la psicología como un fenómeno de orden no psicológico. [...]. Sin embargo, ya hemos visto que la formación de la concepción del mundo introduce una serie de cambios en la psiquis de los escolares mayores y todo nos en vencer de que la misma puede y debe ser estudiada también en su aspecto psicológico.” (BOZHOVICH, 1981: 340).

Os aspectos resenhados neste subtítulo sobre o pensamento de L. I. Bozhovich e sua ligação com seu antecessor L. S. Vygotsky (2004) sobre o papel da motivação, especialmente na idade escolar superior são de extraordinária importância para compreender a falta na preparação dos professores de Educação Física, processo no qual a questão emocional tem escasso espaço nos cursos de formação.

Bozhovich (1976) afirma que se pode caracterizar a psicologia por idades, sobretudo se se leva em conta as necessidades e a motivação envolvidas em cada uma das etapas que a autora pretende apontar, como é o caso das seguintes: formação escolar primária, formação escolar média e a formação escolar superior. Além disso, afirma a autora, cada uma destas etapas depende não apenas de características internas do sujeito, mas, também, daquelas que descrevem o seu entorno. A caracterização de cada uma destas etapas depende, então, diretamente, das relações que o indivíduo estabelece com o meio.

De início, vale apontar que, para a autora, os principais pontos a se destacar no desenvolvimento da criança, são as necessidades de comunicação e cognição, que Bozhovich (1976) localiza já na primeira infância, no período de lactância. É importante sublinhar que, para a autora, estas duas necessidades não são satisfeitas de uma vez e permanecem por toda a vida do indivíduo, sofrendo transformações posteriores de acordo com as relações do mesmo com o meio.

No caso da formação do indivíduo já na primeira infância, a autora afirma:

As investigações psicológicas testemunham que na infância pré-escolar já se formam no pequeno uma determinada auto-valorização. Claro, não é igual à das crianças de maior idade, mas tampouco igual à das crianças da primeira infância. Os menores (de 2 a 3 anos) no geral se consideram, independentemente de qualquer coisa, bons. Pelo contrário, nos pré-escolares se forma um autovalor ação que se apoia na avaliação realizada de uma ou outra maneira, do êxito de suas ações, na valorização dos circundantes, na aprovação dos pais. Se pode dizer que na infância pré-escolar se forma realmente uma particular visão infantil de mundo, na que entra certa representação geral sobre o mundo, a atitude frente a ele e a si mesma no dito mundo. (BOZHOVICH, 1987, p. 270-271)³².

³² “Las investigaciones psicológicas demuestran que en la infancia preescolar ya se forma una cierta autoestima en el pequeño. Por supuesto, no es el mismo que el de los niños mayores niños mayores, pero tampoco es el mismo que el de la primera infancia. Los niños más pequeños (de 2 a 3 años) se consideran generalmente se consideran a sí mismos, pase lo que pase, como buenos. Por el contrario, en los preescolares se forma una autoevaluación que se basa en la evaluación, realizada de una u otra manera, del éxito de sus acciones, del éxito de las acciones de sus hijos, del éxito de las acciones de sus hijos y del éxito de las acciones de sus hijos. En cambio, en los preescolares se forma una autoevaluación que se basa en la valoración, de una u otra manera, del éxito de sus acciones, en la valoración de los que le rodean, en la aprobación de sus padres. Se puede decir que una particular visión infantil del mundo se forma realmente en el preescolar que incluye una cierta representación general del mundo, la actitud sobre el mundo, la actitud hacia él y hacia uno mismo en él” (BOZHOVICH, 1987, pp. 270-271).

Sabe-se que, afirma Bozhovich (1987), a avaliação primária dispensa, quase por completo, mas não de todo, o elemento de lógica e se centra, sobretudo, na esfera do desejo. Por isso, afirma a autora, é essencial que se perceba que, tal desenvolvimento primária, se dá mormente no campo da relação do indivíduo com o próprio corpo.

Pouco depois, ao sair da primeira infância, e ingressar na etapa da formação escolar primária, mencionada pela autora (BOZHOVICH, 1987), a criança passa a agregar ao próprio saber a opinião dos outros sujeitos. Se anteriormente ela se considerava sempre boa e correta, a partir de então (da formação escolar primária), tal realidade acaba mudando, sobretudo porque a criança passa a reconhecer o jogo social de que faz parte.

Posteriormente, durante a formação escolar média, é que a visão de mundo da pessoa acaba se formando em sua base. A partir das relações desenvolvidas na primeira infância e, posteriormente, na formação escolar primária, e do desenvolvimento da capacidade do sujeito de julgar e compreender, é que tem início o término da formação da subjetividade do indivíduo. Trata-se, isto sim, de uma passagem da infância para a sua independência durante o período de formação superior.

Tal período, o último na escala de Bozhovich (1987), refere-se, sobretudo, ao ingresso na vida adulta, quando o sujeito passa a realizar a síntese completa a partir da relação entre si e o mundo, desenvolvendo, então, a própria moral. A partir da tentativa de compreender o mundo é que o indivíduo passa, então, a buscar para si um lugar na sociedade.

A partir das conclusões a que se chegou neste capítulo, sobretudo com respeito ao caráter social da formação dos indivíduos, é que cabe seguir, então, pelo estudo dos documentos pedagógicos que norteiam a formação dos educadores no Brasil para, assim, compreender de que forma a Teoria da Atividade e das Emoções pode contribuir para a formação dos docentes de Educação Física.

3 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção abordará-se os avanços ocorridos na área de Educação no Brasil, pós-promulgação da carta Magna, em 1988.

Antes, no entanto, cabe destacar alguns pontos teóricos acerca da formação dos educadores, tanto a inicial quanto a continuada. A formação inicial e continuada de professores não se resume a um simples conceito, definição ou concepção, perpassando por diversas ressignificações ao longo do tempo na medida em que se mescla e interage com novos fatos, recursos e acontecimentos. Trata-se de uma pauta essencial para a transformação dos atores envolvidos no processo educacional, podendo ser caracterizada como uma das discussões mais importantes quando a abordagem é a docência.

A formação de professores permanente é uma condição que possibilita o reconhecimento do professor em diferentes âmbitos do saber, uma vez que é munido por um sentido pedagógico capaz de transformar vidas. A noção de docência reflexiva tem, de alguma forma, as suas raízes em uma prática de formação. As concepções que cercam as discussões sobre o educador se encontram presente em diversos trabalhos, pesquisas e documentos que compõem a literatura, apontando sempre para a formação como um processo crítico e reflexivo de aprendizagem contínua por parte dos educadores (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018).

De acordo com Chimentão (2009, p. 43):

[...] para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada.

A formação inicial e continuada acaba assumindo o papel de pré-requisito básico e fundamental para o ato de transformar, tanto para o professor quanto para os alunos. É por meio de estudos, pesquisas e reflexões constantes oportunizados pelos programas e iniciativas de formação continuada de professores que a mudança no âmbito educacional é viabilizada. A probabilidade de o educador repensar e reorganizar seus pensamentos, opiniões e concepções acerca da prática pedagógica é muito mais fácil se o profissional tiver a chance de vivenciar novas pesquisas, experiências e novas perspectivas mais críticas e reflexivas acerca do âmbito escolar e de todos os elementos que o envolve.

É possível dizer que há:

[...] a necessidade de revisões epistemológicas e metodológicas no campo educacional e formativo para criar possibilidades claras e fecundas para um contexto

interdisciplinar ressignificador a partir dos princípios de uma sociedade democrática. Em meio a tantas dificuldades educacionais, profundamente relacionadas às dificuldades de ordem social, num país em que a pobreza e a falta de condições mínimas de sobrevivência são notórias, não se pode deixar de dizer que não poucas perspectivas educacionais estão condicionadas a conceitos de dominação política, ou seja, com a própria situação de construção sociopolítica do país (JUNGLES; KETZER; OLIVEIRA, 2018, p. 90).

Nesse sentido, um processo de conhecimento contínuo assume uma função capaz de gerar mudanças significativas em diversos âmbitos, como social, político, econômico e cultural, por exemplo. Manter-se atualizado diante de um mundo ditado pelo ritmo da globalização é essencial para acompanhar e as inovações e se adequar da melhor forma possível.

Logo, não é erro dizer, com Marcelo García (1999, p. 26) que os processos de formação docente podem ser entendidos como:

[...] os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

A partir desta definição, o autor chega a conclusões fundamentais sobre a formação inicial e continuada dos educadores, entre as quais se pode estacar as que seguem. A formação deve ser entendida, assim, como:

[...] como um continuum. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1995, p. 54-55)

A partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil experenciou avanços significativos no que tange à educação, mais especificamente em relação à abrangência do ensino básico e à maior formalidade educacional para os brasileiros, ainda pode-se considerar a destinação orçamentária garantida e o ensino superior expandido em todo o país. Para Cunha (2016), o setor ainda luta para superar uma dificuldade histórica de abandono estrutural, em que se pôde observar através das políticas de educação avanços, mas, consideráveis recuos.

É importante abordar que as mudanças estruturantes para o setor educacional ocorreram após a promulgação da Constituição. Segundo Bucci (apud CUNHA, 2016, p.239): “a Carta que foi gerada em 1988, a partir dos reclamos que vinham os direitos civis dos cidadãos, além

disso, as políticas sociais permitiram o controle da taxa inflacionária, característica que reduziu a pobreza no país.” Com a economia mais controlada, houve níveis mais satisfatórios de emprego, além de crescimento de renda de populações que há décadas “caminhavam” à margem da sociedade brasileira.

No caso específico da educação nacional, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF) e seu posterior desdobramento em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Além, de políticas que facilitavam o acesso ao ensino superior como Universidade para Todos (PROUNI) e o Plano de Desenvolvimento escolar (PDE).

Essas políticas públicas resultaram em consideráveis avanços para a educação nacional, além disso, o Brasil experienciava um período de crescimento econômico e esperança, após uma fase de opressão militar.

Ainda que o Brasil, hodiernamente, enfrente consideráveis dificuldades na pasta educacional, é certo que os avanços da política educacional pós Carta Magna tornaram o país menos pessimista em relação ao futuro, evidência do II Plano Nacional de Educação.

Após duas ditaduras, o país, enfim, respirava uma constituição democrática e observava a presença de mentes brilhantes na educação, como Darcy Ribeiro, Anysio Teixeira, ambos falecidos na década de 70, e posteriormente, Paulo Freire, falecido na década de 90, oferecendo contribuições e avanços ocorridos na área de Educação no Brasil, pós promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 1988.

Acerca de Darcy Ribeiro, dentre suas contribuições para a educação, estão a criação do Museu do Índio, a fundação da Universidade de Brasília (UnB), a criação de um amplo projeto de educação em tempo integral no Rio de Janeiro (os Cieps) junto ao governador Leonel Brizola, a fundação do Parque Nacional do Xingu e a participação na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

Já sobre Anísio Teixeira, entre as suas principais contribuições para a Educação, pode-se apontar, para além de muitas outras, o seu engajamento na construção de uma Escola Pública no Brasil, bem como o laicidade da mesma.

Por fim, quanto a Paulo Freire, o educador contribuiu de diversas formas para a Educação brasileira. Trata-se de um pensador fecundo que, entre outros aportes, promoveu um método de alfabetização de adultos bastante influente tanto no Brasil como no resto do mundo, para além da Pedagogia do Oprimido.

Importante destacar que após a Constituinte, o MEC consolidou-se como um ministério primordial para o desenvolvimento econômico e inclusivo do país.

Os problemas históricos da educação nacional devido à omissão das elites governantes no que tange uma política de distribuição mais igualitária são seculares em nosso país. Em 1822, em nossa Independência política, e em 1889, com a Proclamação da República, a educação nacional exigia muito mais do que apenas um conjunto de recomendações. Sem uma unidade federativa capaz de integrar toda a política educacional do complexo, a política educacional não teria avanços significativos.

Getúlio Vargas foi o presidente que se propôs a industrializar o país, na tentativa de romper com as velhas práticas coronelísticas. A criação do Ministério da Educação (em 1931) e as, então, reformas no ensino secundário e superior representavam bom indício de investimento educacional e amplo crescimento econômico. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 intelectuais de grande prestígio, na época, permanece atual em sua linha política e educacional.

O Manifesto inicia-se afirmando de forma consciente que a educação é o bem mais precioso de um país, até mais relevante que o setor econômico. Além disso, as reformas econômicas e educacionais não podem caminhar dissociadas. Garantido pela Constituição Federativa, uma educação *laica, gratuita e obrigatória* a todo cidadão brasileiro. Cabe, então, ao Ministério da Educação zelar pelo cumprimento dos princípios estabelecidos.

O Manifesto finaliza com uma síntese das políticas educacionais:

Mas de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com o qual não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o mais alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação, que dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional na sua comunhão íntima com a consciência humana. (BRASIL, 1994, p. 78-79).

Após este importante Manifesto que ainda rege grande parte das diretrizes educacionais atuais, outro fator histórico pode ser citado nesta seção, como o levante comunista de 1935, que resultou na prisão de milhares de pessoas, entre elas intelectuais na linha de Graciliano Ramos e Jorge Amado, seguindo, assim, vários retrocessos na Constituição de 1934, como a extinção de universidades.

As tendências ditatoriais confirmariam-se pouco tempo depois, com a instituição do Estado Novo, e a promulgação da constituição de 1937. Anísio de Teixeira, diretor do Instituto

Nacional de Estudos pedagógicos (Inep), na década de 1950, reafirma a sua convicção (TEIXEIRA, 1977 apud CUNHA, 2012, p. 77):

[...] o fundamento, a base da educação de toda a nação. Dela depende o destino ulterior de toda a cultura de um povo moderno. Se de outras se pode prescindir e a algumas nem sempre se pode atingir, ninguém dela deve ser excluído, sob qualquer pretexto, sendo para todos imprescindível. Façamo-la já, de todos e para todos.

As afirmações de Anísio Teixeira para uma educação verdadeiramente laica, gratuita e de qualidade, renderam-lhe perseguições políticas. Os prejuízos e os retrocessos do golpe militar de 1964 foram incalculáveis para o país no setor educacional.

Dentre o período da queda do Estado Novo, em 1945, até a tomada do poder pelos militares, sobretudo na década de 1950, fase denominada “populista” pode-se considerar uma fase de (re)construção, como exemplo, a importante criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), para financiar a inteligência nacional, além da criação da Petrobrás, também pode-se considerar a fundação da Universidade de Brasília (UnB), contribuindo para a crença de uma nova possibilidade de país. Além da campanha em defesa de uma escola pública, promulga-se a primeira LDB, juntamente com movimentos populares em todo o país, como a alfabetização de Angicos, liderada por Paulo Freire e a criação do Plano nacional de Alfabetização (FÁVERO, 2013).

Os militares no poder instauram uma nova fase política. Ainda que se reconheçam realizações importantes na área de educação, como o Plano de Pós Graduação, a formalização de programas de mestrado e doutorado, frutos de cabeças como Newton Sucupira, novos campi universitários, ampliação das universidades federais e a criação da EMBRAPA, o cerceamento político instaura um clima de insegurança e impede que as pessoas produzam e pensem de forma livre, já que a punição para a negação do Estado traduz-se em tortura, exilamento, perseguição, cassação, dado a inúmeros intelectuais e políticos brasileiros.

Como exemplificação do governo militar, pode-se citar, na área educacional, um período de freio no desenvolvimento intelectual, já que sofriam intensa vigília, além da invasão da Universidade de Brasília e a destruição do projeto de Darcy e Anísio. Além de inúmeras delações, torturas e repressões que se verificaram em centenas de instituições escolares (SAVIANI, 2019).

Após esta apresentação sucinta da história política brasileira, associado às leis educacionais e à Carta Magna de 1988, a Constituição Federativa mostrou-se sensível às brigas sociais, incorporando princípios e diretrizes fundamentais, definidas como metas, entre elas:

erradicação do analfabetismo, universalização do ensino fundamental e a progressiva universalização do ensino médio, piso nacional para os professores, melhoria da qualidade de ensino, promoção humanística, científica e tecnológica do país, entre outros (CUNHA, 2012).

Schwartzman (2010) apresenta os caminhos tortuosos da educação brasileira, assim, destaca as veredas que ainda não conseguimos superar. Entre os mais recorrentes, o autor reafirma o clima de desestímulo de docentes/discentes, o analfabetismo, a evasão escolar e a violência.

Para se compreender de forma ampla a questão dos documentos pedagógicos e da teoria das necessidades e da motivação, elaborou-se o seguinte quadro:

Quadro 4 – Comparativo entre os documentos de política educacional selecionados

Nome do Documento	Resumo do Documento	Relação dos Documentos com o Tema de Pesquisa
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394, LDB)	Este documento possui vários propósitos, entre os quais o de assegurar os direitos dos educadores em território nacional.	Trata-se de um documento que visa discutir a formação dos educadores seja a inicial, seja a continuada.
Parâmetros Curriculares Nacionais	Trata-se de um documento que é referencial de qualidade para a Educação do Ensino Fundamental em todo o país. A intenção é garantir a coerência dos investimentos em educação, democratizando as discussões e contribuindo para a implementação de um sistema coerente em todo o território nacional.	Uma vez que se trata de produzir educandos que sejam críticos e docentes capazes de desenvolver tal habilidade nos educandos, deve-se pensar a formação docente como capaz de se estimular sujeitos críticos e pensantes.
Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e 2019	Embora tenha muitos outros propósitos, as DCN As diretrizes definem-se como um conjunto de normas responsáveis pela formação inicial dos professores da Educação Básica.	Entre as inovações das DCNs estão o direcionamento de 800 horas para as práticas educacionais, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades didáticas nos educadores.
BNCC Formação	Descreve diretrizes para a formação de educadores tendo em vista a BNCC	Os educadores, quando de sua formação, precisam estar atentos à aquisição de habilidades que se voltam em geral para o desenvolvimento da cultura cidadã.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394, LDB)

Dentre os avanços conquistados na área educacional com a promulgação da Carta Magna, pode-se citar, também, a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que garante os direitos dos docentes em território nacional.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, assinala-se um novo momento para a educação brasileira, em que vence o estado neoliberal. No momento contemporâneo, os docentes necessitam de políticas públicas de formação, que os respeitem e os formem, de maneira continuada, além da ampla valorização de seus trabalhos, melhores remunerações, locais para o cumprimento de suas funções, garantia de ingressos em concursos públicos, piso salarial. Estes são os princípios estipulados na LDB.

A LDB/1996, entre tantos outros objetivos, pretende orientar a formação de profissionais na área de educação, mais especificamente, de docentes. A lei coloca como finalidade a capacitação de profissionais para cada fase do desenvolvimento do educando. Sobressai entre as normas legais apresentadas garantias para a manutenção do Instituto Superior de Educação (ISE) e a formação inicial e/ou continuada.

A Lei Darcy Ribeiro³³, produzida em tempos de globalização, pode, facilmente, ajustar-se às demandas modernas (CARVALHO, 2012). A sociedade deve permanecer atenta quanto a restrições de preceitos institucionais que apenas privilegiam as elites econômicas, a exigir o cumprimento da constituição e instrução dos menos favorecidos. Os movimentos dos educadores estiveram sempre alerta a garantir a educação gratuita.

3.2 As mudanças mais significativas na LDB

Permanecem no novo cenário, pós-1996, os velhos atores sociais: associações, entidades e sindicatos que integravam o Fórum em Defesa da Educação Pública. É lícito afirmar que os diversos desdobramentos sofridos pela LDB foram parte de um processo maior de hegemonia do Estado. Após mais de duas décadas da promulgação da lei observa-se que não se abrandaram as disputas entre o ensino público e privado no país, bem como a formação desses diferentes docentes. A lei marca-se por um período de fortes transformações educacionais, com reformas em vários campos. Segundo Saviani (2019, p. 12):

Exatamente trinta e cinco anos depois de promulgada a nossa primeira LDB (lei 4024, de 20 de dezembro de 1961) foi sancionada no dia 20 de dezembro de 1996 a Nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Em consequência, o ano de 1997 se

³³Esta lei foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96, foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública.

inicia sob a vigência da nova lei, o que obriga os educadores de um modo geral, aí incluídos os professores de todas as escolas do país, a adequarem as suas atividades às normas fixadas nessa lei. Para tanto, se faz necessário conhecê-la.

Enfatiza-se a flexibilidade e a autonomia de instituições privadas poderem receber investimentos, bem como a autonomia de instituições públicas para definirem seu quadro pessoal, seu regime jurídico e planos (CAPRIOGLIO *et al.*, 2000).

Assim, entre os grandes avanços da LDB no que diz respeito à formação de educadores, está o artigo de número 64, que pretende que:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2017, p. 1).

De acordo com a LDB, os cursos de graduação tem de ser capazes de formar educadores críticos e comprometidos com o ensino de crianças, adolescentes e adultos. Uma das grandes revoluções deste documento diz respeito ao fato de que tal formação inicial deve se dar em nível superior, de forma que cursos restritos ou de curta duração já não são admitidos como formação mínima para os educadores.

Admitir-se-ia, de acordo com o documento, apenas a formação em nível médio para o ensino das quatro primeiras séries da educação infantil. Há que se destacar, com Carvalho (1998), os níveis e modalidades da Educação Escolar conforme estabelecidos pela LDB:

Quadro 5 – Níveis e modalidades da educação escolar

Educação Superior		
Pós-graduação	Programas	Doutorado Mestrado
	Cursos	Especialização Aperfeiçoamento Outros
Graduação	Concluintes do ensino médio ou equivalente	
Cursos Seqüenciais	Por campos do saber	
Extensão	Requisitos fixados pelas instituições de ensino	
Educação Básica		
Ensino Médio	Mínimo de 3 anos	Outra modalidade: Educação de Jovem e Adultos
Ensino Fundamental	Mínimo de 8 anos	
Educação Infantil	Pré-Escolas	4 a 6 anos
	Creches	0 a 3 anos
Outras Modalidades de Educação Escolar		
Educação Especial	Para alunos portadores de necessidades especiais Preferencialmente na rede regular de ensino	
Educação Profissional	Em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada	
Educação Escolar para os Povos Indígenas: bilíngüe e intercultural		

Fonte: Carvalho (1998, p. 83).

Comenta-se quanto ao quadro acima que se pode atualizá-lo no que diz respeito à Educação Básica, quando se menciona, por exemplo, que o Ensino Fundamental tem um mínimo de 8 (oito) anos. Tem-se, em dias atuais, 9 (nove) anos no Ensino Fundamental. Além disso, quanto ao Ensino Médio, tem-se o Novo Ensino Médio, com as oficinas e disciplinas eletivas oferecidas aos educandos. Além disso, destaca-se que a inclusão escolar avançou bastante.

Para o mesmo autor Carvalho (1998, p. 82), há que se destacar que:

em relação aos Profissionais da Educação, diversas normas orientadoras: as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o *locus* da formação docente e de “especialistas”; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente.

Ora, ao dispor sobre todos estes pontos, há que se considerar que a LDB, não raro, submete-se à lógica neoliberal ao propor a profissionalização dos educadores sem, muitas vezes, não identificar a formação profissional do educador com a sua formação pedagógica.

Sabe-se, no entanto, que a formalização proposta pela LDB foi de extrema importância no que diz respeito à organização da formação dos educadores. No entanto, deixou a desejar no quesito de questionamento e problematização de tal formação. De certa forma, afirmar Carvalho (1998, p. 92):

pode, com facilidade, se ajustar à conjuntura, ou seja, aos acontecimentos, cenários, atores, relações de forças e de articulação entre estrutura e conjuntura e, desta forma, ser capaz de proporcionar aos governantes os meios necessários para a implementação de políticas educacionais adequadas à redução do Estado, inclusive na área da educação obrigatória e gratuita.

A questão, todavia, não é apenas esta. Há que se levar em conta que a LDB serviu, por muito tempo, à lógica neoliberal, o que parece estar ocorrendo, em dias atuais, com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de educadores de 2019, que se discute adiante.

Para Freitas (2007), deve-se apontar que a LDB permitiu uma grande e importante discussão acerca da formação dos professores tanto em nível inicial quanto no que diz respeito à continuidade. Deve-se lembrar que o advento da Educação à Distância contribuiu significativamente para a formação de educadores, como ver-se-á adiante em outra seção.

Por esta razão, de acordo com o mesmo autor:

A necessidade de expansão da escolarização, o reduzido investimento público na educação e a impossibilidade do Estado mínimo de prover os recursos necessários que garantam a expansão massiva da educação superior pública universitária, presencial e a formação de qualidade elevada para todos os professores alteram significativamente o caráter de formação em nosso país (FREITAS, 2007 p. 1214).

A LDB representou, assim, um aumento no número de educadores com formação, em razão de sua política de expansão. O trabalho de Freitas (2007) faz um balanço de 10 anos da LDB, concluindo que tal legislação representou um marco legal importante no que diz respeito à formação de educadores no Brasil.

3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) caracterizam-se como um referencial de qualidade para a Educação do Ensino Fundamental em todo o país. A intenção é garantir a coerência dos investimentos em educação, democratizando as discussões e contribuindo para a implementação de um sistema coerente em todo o território nacional. Não se configura como um modelo homogêneo, mas, sim, uma orientação a respeitar a diversidade cultural de cada estado e município.

Entretanto, estes parâmetros podem funcionar como catalisadores de ações para as políticas educacionais, colocar a questão curricular como inegociável. O processo de elaboração dos PCNs teve início a partir do estudo de propostas curriculares do Estado.

Os PCNs consideram que o desempenho dos alunos está diretamente relacionado à necessidade de bem formar os docentes, em um processo contínuo. A maioria dos professores em nosso país são provenientes da região mais urbanizada, com estruturas. Entretanto, pela política pública ser deficitária, muito comumente estes professores possuem os primeiros anos de sua formação escolar com menor aproveitamento, ou em escolas sem um bom ensino, o que irá acarretar em uma formação futura deficitária. Investir nos professores é também investir em melhores condições de trabalho e salários mais dignos para todas as séries e níveis de formação.

Na sociedade democrática, diferentemente do que ocorre em regimes totalitários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição de qualquer que seja a filosofia. Tal processo deve resultar da própria estrutura democrática, a considerar as suas dimensões amplas de atuação. Para tal, é necessário considerar propostas educacionais que visem a formação contínua de todos os estudantes. Uma educação livre e democrática forma sujeitos livres, pensantes, autocríticos e capazes de atuar com competência e dignidade no mundo que habitam.

A igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação humana, a solidariedade e a educação crítica são capazes de estabelecerem sujeitos, atuantes na sociedade em que estão inseridos. Nos tempos atuais, é necessário considerar a preocupação com o próprio meio ambiente, a criarmos relações mais saudáveis e sustentáveis. Para tanto, no processo de

ensino e aprendizagem, é necessário considerar e priorizar metodologias capazes de construir sujeitos mais críticos argumentativamente, dotados de estratégias e hipóteses próprias das demandas modernas.

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo aquele proveniente de cidades com pouca estrutura socioeconômica, deve ter acesso a um conjunto de práticas elaboradas que incentive o trabalho da sua criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos, através de explicações e propostas. Isso implica em última medida a autonomia do sujeito, a desenvolver sentimentos de segurança no que se refere às suas próprias capacidades cognitivas. Podendo, assim, atuar em estruturas mais complexas de interlocução com sujeitos variados.

Em uma realidade brasileira com características econômicas diferenciada e em um país com dimensão continental, a natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais situa os quatro níveis de concretização do currículo, que deve buscar uma integração e, ao mesmo tempo, uma autonomia das práticas educacionais de cada município.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não são princípios atemporais, pelo contrário, adequam-se aos sujeitos e aos educandos, a cada fase histórica, com a sua devida particularidade.

A pedagogia tradicional é uma prática de ensino que considera o professor como sujeito principal da cena. A pedagogia renovada observa o docente como um facilitador do processo de aprendizagem, a considerar uma menor diferença do grau de hierarquia entre *professor/aluno* e assumir uma posição mais horizontal e menos autoritária.

Com o desenvolvimento do padrão *behaviorista*, no Brasil, no final dos anos 70, tornou-se muito popular uma política pública autocentrada no docente, em que ele comanda todas as atividades e o aluno desenha-se passivo neste processo educacional, cabendo a ele apenas corresponder às expectativas. Assim, formavam-se duas estruturas e bases educacionais. A pedagogia libertadora tem suas origens nos movimentos sociais, pautada as discussões em temas sociais.

A pedagogia crítica-social de conteúdos, surgida, no país no final dos anos 70, assegura a função social e política da instituição escolar, com conhecimentos e aprofundamentos devidamente sistematizados e estruturados. Esta política pedagógica dá ao aprendizado o chamado “*saber elaborado*”, acumulado, do acervo da humanidade, assegurando a função social e política da escola, mediante ao trabalho científico sistematizado, objetiva-se colocar as classes mais desprestigiadas em um amplo trabalho nas lutas sociais.

Há outras teorias que merecem destaque como a *psicologia genética*, que procurou compreender todo o processo de desenvolvimento e a construção de conhecimento. Estruturar

como os discentes compreendem os conhecimentos construídos internamente, trazendo contribuições que ultrapassam os estágios de desenvolvimento infantil. A pesquisa sobre a *psicogênese da língua* chega ao Brasil no final dos anos 80, provocando uma revisão dada ao ensino- aprendizagem, até então estruturado no país.

A metodologia proposta por essa linha foi, muitas vezes, lida como uma pedagogia construcionista para a alfabetização, um equívoco. Com essas incorreções distribui-se o mito que “*criança aprende do seu jeito*”, filosofia que trouxe sérios problemas ao ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola: *ensinar para que o aluno possa aprender*.

A orientação dos PCNs considera que o aluno deve ser, em última medida, sujeito de sua própria formação, através de um processo dinâmico e interativo. O aluno não é “zerado” de conhecimento teórico e suas experiências precisam ser consideradas no ambiente escolar para que se construa um ensino com sentido para ambas as partes envolvidas (professor/aluno).

A construção e efetivação de Parâmetros Curriculares Nacionais entende a educação escolar como uma prática que desenvolva capacidades no educando. A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas no sentido de constituir-se uma ação com real, intenção planejada e continuada para a educação sistematizada de crianças e jovens, durante um dado período contínuo e extenso de tempo. A escola, em seu sentido estrito, precisa atuar para a formação de sujeitos atuantes em sociedade, consciente de seu papel como cidadão.

A escola necessita assumir a valorização da cultura em suas práticas cotidianas, no sentido de incentivar festas e culturas regionais em seu próprio espaço de convívio. Além disso, buscar que os próprios discentes conheçam e se apropriem dos conhecimentos socialmente relevantes para a cultura brasileira, como parte do patrimônio da humanidade. A discussão sobre a função da escola, entendida como todo o ensino da educação infantil ao ensino superior, deve considerar a precarização da realidade dos docentes no país e buscar formas efetivas nas leis e na prática social para contornar essas dificuldades.

Para que os Parâmetros possam cumprir seus objetivos, é necessário considerar ciclos, buscando uma dada coerência para períodos de efetivação de objetivos a pequeno e médio prazo. As propostas oficiais dos Estados estão organizadas em disciplinas e/ou áreas. Apenas alguns municípios escolhem eixos norteadores de trabalhos interdisciplinares a contemplar todas as matérias. Os conteúdos não precisam ser vistos como um fim em si mesmo, mas, sim, como um meio para que o aluno desenvolva capacidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos de forma efetiva.

Dada a diversidade do país é desejável que o quadro altere, obedecendo as estruturas de cada estado, ou características de cada região. Os Parâmetros Curriculares Nacionais seguem como uma referência sucintamente aberta para técnicos adaptarem.

Para a avaliação do aluno, é necessário que seja contemplado muito além de apenas uma nota semestral, a avaliar seu conhecimento para uma determinada matéria. A avaliação, apesar de estar centrada no professor, não deve ser apenas função dele/dela. Delegá-las aos próprios alunos, em determinados momentos, em sentido crítico para autoavaliar-se, é de bom tom e saudável para o processo de aprendizagem, no sentido do discente desenvolver estratégias pessoais e recursos para vencer as dificuldades. Quanto mais o aluno estiver ciente de seus próprios processos de avaliação, com mais clareza a avaliação dar-se-á.

No final de um ciclo escolar, espera-se, estruturalmente, que o aluno atinja determinados objetivos específicos para cada matéria avaliada e cobrada em território nacional. A adequação desses parâmetros, apesar de desafiador, não se deve perder de vista a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral do aluno como cidadão. A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental requer uma prática educativa sólida e estruturante, no sentido de formar um ser autônomo e participativo.

Para cada área de conhecimento correspondem, orientações didáticas de caráter mais abrangente, que sinalizam o ensino a ser seguido, como uma base. Observam-se indicações específicas, delimitando todo o processo de ensinar e aprender. No Portal do MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais, encontra-se na seção “*Disponibilidade para a aprendizagem*” as seguintes palavras (BRASIL, 1997, p. 64):

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já se sabe e que se está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos, de maneira totalmente diferente da aprendizagem mecânica, na qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica de 2015 a 2019 serão discutidas mais aprofundadamente na seção a seguir. Por hora, as DCNs regularizam a formação de docentes da Educação Básica, em nível superior, a considerar o curso de licenciatura, com uma graduação plena válida em todo território nacional.

3.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica de 2015 e 2019

As diretrizes definem-se como um conjunto de normas responsáveis pela formação inicial dos professores da Educação Básica. A considerar a Resolução n. 2 de 2019.

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC- Educação básica, a serem garantidas a estudantes, para alcance de seu pleno desenvolvimento, nos termos do artigo 205 da Constituição Federal, reiterado pelo artigo 2. Da LDB requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores. O MEC elaborou em 2018 a proposta para a base nacional comum para a formação de professores da Educação Básica. (BRASIL, 2019a, p. 1).

O artigo segundo pressupõe o desenvolvimento do licenciado, abrangendo as competências da Educação Básica, bem como o aprendizado essencial a ser garantidos aos estudantes, quanto ao aspecto intelectual, físico, cultural, social e emocional, tendo o pleno desenvolvimento da Educação Integral como o maior objetivo a ser desenvolvido e alcançado em território nacional. O artigo quarto, por sua vez, abrange as competências específicas referentes às três dimensões fundamentais, que de modo interdependente e, sem hierarquia, compete ao docente: a) o conhecimento profissional; b) a prática profissional; c) e ou engajamento profissional.

No artigo 10 dos “*Cursos de Licenciatura*” todos os cursos destinados à formação de professores serão divididos em três grupos, a considerar a carga horária. O grupo I abarca 800 horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentem as escolas e práticas educacionais. No grupo II, 1600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, divididas por unidades temáticas. E o grupo III compreende a prática de oitocentas horas, a serem distribuídas em atividades pedagógicas diversas.

A resolução CNE/CP, 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de educadores em nível inicial, define as diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior em cursos de licenciatura e cursos de formação pedagógica para graduados em segunda licenciatura, a considerar uma educação continuada. As universidades brasileiras tinham até junho de 2018 para reorganizarem os currículos das licenciaturas e construir uma proposta institucional para a formação do docente.

Os processos e projetos institucionais precisam estar articulados com as concepções relativas a cada instituição educacional em específico, lembrando que os projetos institucionais precisam estar vinculados com os Projetos pedagógicos específicos de cada curso, atendendo às demandas regionais e locais.

Nesse sentido, é um desafio para as universidades brasileiras seguir o plano nacional da Educação, o PNE, de 2014 a 2024, e, ao mesmo tempo, contemplar as especificidades de seu estado/região.

As políticas de formação de professores no Brasil, especificamente a partir de 1995, possuem o objetivo de ajustar o perfil do professor para a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, um período marcado especificamente por novos padrões de produção no interior da acumulação capitalista. A Resolução CNE/CP n.2/2015 não se configura como uma ação isolada, iniciada com o processo de reforma educacional nos anos de 1990.

Essas reformas educacionais inserem-se em um amplo movimento de reformas neoliberais na área educacional, no país e também na América Latina, como maior objetivo de expansão da educação básica. Como exemplo destas reformas, encontra-se o desenvolvimento de uma política nacional de avaliação a partir do SAEB (Sistema De Avaliação do Ensino Básico), um instrumento essencial para a formulação de políticas públicas. Esse movimento inicia-se no governo de Fernando Henrique Cardoso, momento em que as políticas sociais submetem-se às políticas econômicas.

Análises diversas apontam para a carência na formação de professores. Ainda assim, deve-se considerar o aumento do número de educadores em função dos cursos de EaD (Ensino à Distância) que, de certa forma, democratizaram o acesso à formação de nível superior.

No que diz respeito à Educação Física, cabe apontar que, segundo dados fornecidos por Silva, Silva e Pontes-Silva. (2019), há um número cada vez maior de brasileiros que ingressam neste curso de Ensino Superior na modalidade do Ensino à Distância que passou a ofertado em 1996 (há uma lei que data deste ano e que reguamentou a oferta do Ensino à Distância, a lei de número 9.294); além disso, o avanço das TICs (ou Tecnologias da Informação) bem como a transformação da sociedade atual em uma sociedade do conhecimento fez com que as universidades tivessem de se adaptar a esta nova realidade.

Ainda quanto à formação de educadores no Ensino à Distância, o aumento de ingresso de acadêmicos nesta modalidade, afirmam autores como Silva, Silva e Pontes-Silva (2019), promoveu uma discussão importante acerca do caráter esportivista que o curso costumava ter e que acabou perdendo ao longo dos últimos anos em razão do foco na licenciatura.

Estas diretrizes curriculares para a formação de professores foram aprovadas em julho de 2015 pelo Conselho Nacional de Educação para a formação inicial em nível superior. Cabe ressaltar que até a aprovação das diretrizes a comissão foi recomposta várias vezes. Antes de sua aprovação, a proposta de diretrizes foi submetida ao CNE, passando pela apreciação de

especialistas, secretarias de Ministério, Capes, Inep, Fórum ampliado de conselhos, sendo, “*exaustivamente*”, negociado, como qualquer construção de diretriz dessa categoria.

Para Dourado (apud Carvalho, 2017, p. 301):

As metas, especialmente as metas 12, 15, 16, 17 e 18, e suas estratégias, articuladas às diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais de educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão.

Compreende-se, assim, que essas metas e estratégias deveriam ter amplo impacto na política nacional e na formação de profissionais de educação e, conseqüentemente, para as diretrizes curriculares nacionais, em sua formação inicial e continuada dos professores, sendo um objetivo a progressiva melhora e ampliação das políticas educacionais para o decênio 2014-2024.

Destaca-se, também, que para a elaboração das diretrizes apontadas neste tópico, o CNE considerou os índices nacionais da formação e do trabalho docente, ressaltando diversos campos de estudos e a necessidade de se repensar a formação dos profissionais do magistério. Houve mudanças na lei em 2015. A partir da comparação entre as diretrizes de 2002 e 2015 observam-se avanços perceptíveis, ainda com o atendimento das práticas neoliberais.

Na resolução CNE/CP n.2/2015 a formação de professores não restringe suas diretrizes aos cursos de graduação em primeira licenciatura. Nas DCNs atuais a questão da carga horária, por sua vez, diferentemente de 2002 que tratava exclusivamente da licenciatura. No quadro atualizado, observam-se mudanças no que diz respeito à carga horária dos cursos de graduação em primeira licenciatura.

Verifica-se um acréscimo de 400 horas das diretrizes anteriores para as atuais. Os cursos de licenciatura apresentam as cargas horárias estabilizadas. O texto final compreende, também, o comprometimento não só com a formação de professores, mas, também, de gestores.

No que diz respeito às DCNs de 2019, autores como Simionato e Hobold (2021) afirmam que o que se pode perceber é um processo de profissionalização. Quer dizer, enquanto nas DCNs de 2015 havia certo estímulo ao aprendizado, por parte do educador em formação, de mais conteúdos relacionados à base e uma conseqüente ampliação de conhecimento, nas DCNs de 2019, o foco é o do homogeneização dos educadores.

Simionato e Hobold (2021, p. 11) pretendem que:

Assim, o redirecionamento da formação para o professor prático, ou o professor gerenciado, conforme Pereira e Evangelista (2019), configura-se, dentre outras

questões, como contenção da formação e da organização de uma ampla consciência de classe.

Isto significa que os educadores passam, então, a ser formados de forma padronizada com o intuito de impedir o seu engajamento em lutas de escopo muito maior a partir de discussões ideológicas fundamentais.

Além disso, afirmam os autores em sua crítica às DCNs de 2019 (SIMIONATO; HOBOLD, 2021), o que se pode perceber é o estímulo ao conhecimento “útil”, isto é, ao saber que não se adquire apenas pela fruição, mas sim com o intuito de servir às demandas do mercado.

Espera-se, então dos educadores formados a partir destas novas diretrizes:

[...] esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências socioemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível. Ao longo da formação no nível superior, os licenciados devem construir, portanto, uma base robusta de conhecimento profissional que lhes permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando [...] (BRASIL, 2019b, p. 13).

Por esta razão, espera-se um professor que seja adaptável às necessidades mais diversas do mercado, sobretudo pela submissão dos educadores à apreensão de conteúdos pré-determinado, de forma que não tenham espaço para a inventividade. Vê-se que é preciso, sempre, manter o espírito crítico alerta a estas transformações no processo de formação de educadores.

3.5 As Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores de Educação Física

No artigo 3 das DCNs a Educação Física é descrita como uma área de conhecimento de intervenção acadêmica- profissional, que tem como objetivo o estudo e a aplicação do movimento humano, com foco nas modalidades de exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta, além de outros campos, que oportunizem a prática de atividade física.

A formação do profissional em Educação Física deve considerar indissociada a teoria da prática, cabendo ao profissional cursar o estágio supervisionado com atividades complementares. O estágio profissional no parágrafo 2 aponta para o momento da formação do graduando em sua prática vivenciada. As atividades complementares são, também, igualmente, distribuídas em todos os Institutos de Ensino Superior do país. Além disso, o curso de graduação em Educação Física deve ser indicada no artigo 12, como anual, seriada, semestral, sistema de créditos ou modular. No artigo 8 das Diretrizes Curriculares observa-se a seguinte descrição:

Para a Formação de Professores de Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino no componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático- pedagógicas, técnico- instrumentais do movimento humano.

Desde a promulgação da CNE/2004 o debate sobre a formação em Educação Física não foi tão intenso como o que o antecedeu. Castellani Filho (2016) utiliza o termo “*formação sitiada*” para explicar a tensão entre o setor/corporativista. Dentre o setor conservador/cooperativista do Conselho Federal de Educação Física (CREF’s) destacam-se as disputas dos processos de formação das diretrizes por meio de comissão especialista para o exercício da profissão.

Em dezembro de 2015, houve a segunda audiência pública na sede do CNE em Brasília, apresentando uma minuta de resolução pela comissão de revisão com o objetivo de provocar o debate no campo da Educação Física. A minuta ressaltou o fim da graduação na modalidade bacharelado em regime de extinção. As instituições de Educação superior mantém os cursos de bacharelado em Educação Física, transformando-os em licenciatura (BRASIL, 2015).

Uma sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar é imperiosa para que o profissional de Educação Física atue de forma mais “*omnilateral*” (termo usado por TAFARELL, 2007). Para a formação do profissional de Educação Física, considero como válido todo o discutido para o profissional de educação em nosso país, para depois especificar as questões específicas de nossa área de atuação.

Constata-se que a conjuntura política que o Brasil entre os anos de 2016 e 2017 contribuíram para que houvesse uma repaginação e fragmentação do currículo de Educação Física. Interessante apontar que o colegiado mostrou-se conservador e corporativista. Para o presente e futuro da Educação Física em nosso país, como disciplina entre os professores, espera-se um setor de esquerda mais unido para o enfrentamento de políticas que privilegiam os setores já abonados da sociedade.

Logo, no que diz respeito às Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação de professores de Educação Física, a partir do seu mais recente parecer, concluiu-se que:

Entende-se que o objetivo das Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Educação Física é a de estabelecer uma sólida base comum de modo a garantir que todo formando tenha adquirido os conhecimentos necessários à sua atuação seja como bacharel, seja como licenciado. (BRASIL, 2020, p. 04).

Ora, cabe aos cursos de graduação promover uma certa homogeneização na formação dos educadores, sobretudo a partir da redação da BNCC, que estabeleceu um currículo nacional comum a partir do qual os educadores devem contribuir para que os educandos desenvolvam habilidades específicas. Isto, no entanto, é assunto para uma seção à frente.

De volta às Diretrizes Nacionais Curriculares, sobretudo ao parecer de número 283/2020, o mais recente até o momento, pretende que existam duas terminalidades para o curso de Educação Física, a saber, o da licenciatura e o do bacharelado. Assim, acredita a parecerista (BRASIL, 2020, p. 1), as IES podem oferecer apenas uma das terminalidades de que garantam ao educando o ciclo básico de disciplinas comuns.

Assim, relembra a parecerista:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde.

O que significa dizer que os educadores formados no curso de licenciatura em Educação Física têm de estar aptos a compreender todos estes pontos que, a propósito, constituem-se como eixos temáticos na BNCC. A Educação Física, portanto, perde o seu caráter exclusivamente esportista no que diz respeito à formação dos docentes, para, em seu lugar, promover uma discussão sobre o caráter responsável da educação do corpo e do desenvolvimento de suas potencialidades.

Para além do exposto, cabe destacar, também, que tais contribuições vem ao encontro do artigo 10 da Resolução de número 6 de 18 de dezembro de 2018, que aponta que:

O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área. (BRASIL, 2018b, p. 04).

Ora, importa que, então, o educador de Educação Física vá além da prática do esportivismo e da competitividade. A sua formação precisa contribuir para a construção de um educador humanista, cuja abordagem de ensino deve se pautar pelo respeito aos mais importantes valores humanos e garantias individuais.

3.6 O Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O Plano Nacional de Educação para o decênio atual, instituído pela lei n. 13. 005/2014 define dez diretrizes que devem ser seguidas para a educação brasileira neste período e estabelece vinte metas a serem cumpridas nesta vigência. As metas abrangem todos os níveis de formação desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, com atenção para detalhes como educação inclusiva, a melhoria da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a formação para a carreira de professores, bem como a gestão e o financiamento da educação.

Até o ano de 2016, todas as crianças de 4 a 5 anos de idade deveriam ser matriculadas na pré-escola. A meta aborda, também, a educação infantil em creches. Até o último ano da vigência do PNE toda a população de seis a quatorze anos deve ser matriculada no Ensino Fundamental, e pelo menos 95% dos alunos devem cumprir essa fase na idade recomendada.

Para o Ensino Médio, até o ano de 2016, o atendimento escolar deveria ser universalizado para toda a população de 15 a 17 anos, a meta é também aumentar a taxa de matrícula dos estudantes. Outro ponto a se destacar é alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. É baixo a adesão e o desempenho nos testes de escrita e lógica em território nacional, o plano pretende melhorar esses índices.

Outro objetivo do plano deste decênio é elevar a taxa bruta de matrícula no Ensino superior para 50%, assegurando a qualidade da oferta de vaga e a expansão para pelo menos 40% das matrículas em segmento público. No que tange mais especificamente à educação superior, objetiva-se elevar e ampliar o número de mestres e doutores no corpo docente efetivo da instituição.

As vinte metas variam, como já abordado, nas mais diferentes frentes educacionais, a considerar: 1: a educação infantil; 2: o ensino fundamental; 3: o ensino médio; 4: educação inclusiva; 5: alfabetização; 6: educação integral; 7: aprendizado adequado na idade certa; 8: escolaridade média; 9: alfabetismo de jovens e adultos; 10: EJA integrada à educação profissional; 11: educação profissional; 12: educação superior; 13: titulação de professores da educação superior; 14: pós- graduação; 15: formação de professores; 16: formação continuada e pós-graduação de professores; 17: valorização do professor; 18: plano de carreira docente; 19: gestão democrática e 20: financiamento da educação.

O primeiro relatório bienal do INEP (2016) mostra que a formação e a valorização docente, com equiparação de salário médio em relação aos outros profissionais com escolaridades equivalentes ainda são desafios enfrentados no Brasil, índices distantes a serem atingidos, efetivamente. Além disso, deve-se levar em conta a cultura digital.

A cultura digital é resultado de um conjunto de ações que utilizam as tecnologias da informação (Tis). As redes de computadores expandiram-se de tal forma que não se pode pensar

o mundo atualmente sem elas, ainda mais a se considerar o processo de educação. Barreto (2012) atenta para os desafios que os profissionais da educação enfrentam ao refletir sobre o processo de informatização, a considerar tecnologias educacionais em todo o processo de formação, desde o infantil ao superior.

O termo tecnologia vai muito além do mero trato com equipamentos eletrônicos como afirma, Bueno (1999, p. 97):

Tecnologia é um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade de ser humano, de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos, até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para ampliar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação, deste com a natureza e com os demais seres humanos. Entender a tecnologia é entender a inovação.

Nesse sentido, a utilização de vídeos, celulares e “*memes*” como recursos pedagógicos para as crianças e adolescentes fazem parte de uma educação respeitosa, a considerar o contexto globalizado dos jovens e, possivelmente, um maior interesse dos estudantes na atividade, como um recurso lúdico, seja em atividades de Educação Física, seja em atividades na linguagem, não pode-se mais ignorar a tecnologia como instrumento educacional.

3.7 BNCC: o ensino da Educação Física

A Base Nacional Comum Curricular define os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil, no sentido que os estudantes em território nacional apresentam uma grade similar para as várias matérias abordadas. Os currículos de todas as escolas (públicas e privadas) devem ter a BNCC como referência.

A BNCC começou a ser discutida em 2015 e foi debatida ao longo de diversos governos, abrangendo diversas gestões, é obrigatória para todo o território nacional, apesar das diferentes regiões terem a qualidade e a liberdade de escolherem seus processos educacionais.

Quanto à BNCC, apostam Neira *et al.* (2016), pode-se afirmar que não é uma base curricular comum que garantirá aos educandos um ensino de qualidade, mas sim a valorização das relações democráticas entre os sujeitos dentro e fora da Unidade Escolar. Trata-se, é claro, de uma proposta válida e muito importante, mas que, para além disso, precisa considerar estes pontos. É por isso que Castro (2017, p. 133) afirma que:

Assim, é importante considerar as particularidades históricas, políticas, sociais, econômicas e *culturais* para entendermos os interesses, as disputas e o próprio desenrolar não somente da Educação Física escolar, mas da educação básica como um todo, principalmente, sua conjuntura atual.

Toda e qualquer atribuição da Educação Física é um construto social. Com a BNCC não é diferente. O documento pedagógico que regula as funções de uma determinada disciplina, como a Educação Física, sofre o influxo do pensamento e das preocupações de uma época específica.

Então, segundo Heleno (2017), a Base Nacional Comum Curricular considera o projeto neoliberal da sociedade moderna, bem como a mundialização do capital. Para a estudiosa, as políticas educacionais, utilizadas na BNCC correspondem a uma crise capitalista no sistema de produção, já que apontam para a concepção de uma cidadania burguesa. Para a pesquisadora Heleno (2017, p. 1):

Supomos que a influência do órgão multilateral seja direta na elaboração e aplicação das políticas educacionais e que as teorias educacionais utilizadas na BNCC são uma expressão resultante da última crise do sistema capitalista de produção. Sendo assim, a concepção de educação na perspectiva da educação humana estará relacionada com a contraposição às políticas neoliberais.

Os estudos mais recentes sobre a atuação do professor demonstra a importância das práticas e transformações das práticas profissionais. Para Nuñez e Ramalho (2015, p. 1):

As novas competências profissionais dos professores que emergem das reformulações curriculares exigem a busca de referências que possam nortear os processos formativos. No contexto no Programa de Desenvolvimento Profissional, que assumem os coletivos dos professores face aos novos desafios econômicos.

No que se refere à atuação do profissional de Educação Física, a BNCC confere para o ensino fundamental diversas unidades temáticas, a incluir brincadeiras e jogos e que estimulem questões de nossa cultura de matriz africana ou indígena, como exemplo. Além de esportes de diversas modalidades, a considerar o campo, esporte por invasão ou de parede. Além disso, são habilidades a se desenvolver na prática de Educação Física, no ensino fundamental, danças e lutas.

No ensino fundamental aos anos finais do ensino de Educação Física os estudantes deparam-se com diversos docentes o que torna mais complexo as interações e as sistêmicas de estudo. O ensino de Educação Física divide-se no ensino fundamental entre os sexto ao nono ano. Do sexto ao sétimo considera em sua base pedagógica os jogos eletrônicos. Ressalta-se que, a partir do sexto ano, os estudantes tenham acesso a um conhecimento mais aprofundado, das práticas corporais, a considerar questões teóricas e práticas, a respeitar a idade do aluno.

Para o oitavo e nono ano, nas práticas de Educação Física, consideram-se práticas corporais de aventuras, com o amplo objetivo do aluno experimentar e fruir a execução de

movimentos pertencentes. Além disso, o aluno deverá ser capaz de identificar os equipamentos de segurança e os instrumentos para a organização das práticas corporais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um documento de caráter normativo, define-se como um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para todo o estudante brasileiro. Na BNCC, a competência é definida como a mobilização de conhecimentos, conceitos, procedimentos e habilidades que regulam a aprendizagem e o desenvolvimento.

A Base Nacional reconhece que deve reafirmar valores nacionais e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, agendada à Organizações das Nações Unidas de 2030.

A Educação Física, segundo a BNCC, considera, na educação infantil, o sujeito entre zero a 1 ano e seis meses, dentre outras habilidades, devem aprender a perceber as possibilidades e os limites de seu corpo, imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais, utilizar os movimentos de prensão, encaixe e lançamento, ampliando as possibilidades de manuseio dos objetos que os rodeiam.

Além disso, as crianças precisam vivenciar ritmos, balanços, fluxos, interações e brincadeiras. Crianças menores devem aprender a deslocar o seu corpo, com noções de frente, alto, trás, capazes de desenvolver brincadeiras dessa natureza. A ampliação e o desenvolvimento de atividades manuais, como pintar, rasgar, folhear estabelecem uma relação interessante entre a criança e um segundo objeto no mundo.

De acordo com a BNCC deve-se entender a Educação Física a partir de um trabalho que promova a continuidade em relação aos Anos Iniciais. Isto porque pode-se afirmar que:

possuem modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, conseqüentemente, a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local (BRASIL, 2018a, p. 224).

Há, ao menos, três unidades temáticas quanto à Educação Física para o Ensino Fundamental, sendo que a primeira dela é de Ginásticas, seguida de Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura.

No Ensino Médio, a BNCC orienta que os alunos experimentem novas brincadeiras, esportes, lutas, danças, ginásticas. Os professores devem colaborar, assim, para a conscientização sobre as potencialidades e os limites do corpo, já apontados como importantes para o ensino fundamental e infantil, bem como para a manutenção da vida ativa e da saúde corporal.

Ainda sobre esta questão do Ensino Médio, cabe apontar as conclusões de Boscatto *et al.* (2017), que pretendem que, as discussões curriculares acerca da Educação Física entre os anos de 2005 e 2015 não contemplaram esta área de ensino. Assim, afirmam os autores, o Ensino Médio vinha sendo objeto de estudo do Governo Federal para transformá-lo em Ensino em tempo integral o que ocorreu, então, a partir da aplicação da BNCC em 2018.

Importante, também, discutir sobre a utilização dos espaços públicos e privados para o desenvolvimento de práticas esportivas, em prol de um senso *de bem* comunitário. De acordo com Gómez *et al.* (2019), a cidade acaba sendo um espaço privilegiado para uma educação libertária. Os autores mencionam que se de um lado os governos buscam “corrigir” a conduta dos indivíduos pelo cerceamento de suas atitudes, a pedagogização do espaço público: “ensina, demonstra e promove condutas saudáveis e necessárias para a coesão social, a confiança, a aplicação da norma, a regulação dos demais e, especialmente, para a conquista de outras formas de conduta para a convivência social” (GÓMEZ *et al.* 2019, p. 25).

Esse conjunto de práticas pode desenvolver no sujeito um conjunto de autocuidado com o corpo e consigo mesmo. O profissional de Educação Física deve contribuir para a promoção da saúde de seus alunos e para práticas críticas de pensamento social.

Para trabalhar a Educação Física como um conjunto de práticas socioemocionais sugere-se metodologias ativas, um curso que auxilia o profissional educador físico a tornar os jovens mais autônomos, confiantes e protagonistas de seus próprios aprendizados. No Ensino Médio, pode-se, também, trabalhar a prática de aceitação corporal, já que muitos jovens estão inseguros em relação às suas aparências e às mudanças corporais. A prática do *doping* pode ser também elaborada com os estudantes, em uma oportunidade para se problematizar sobre o uso de entorpecentes nos esportes.

Assim, pode-se apontar que os autores já mencionados que tratam da questão da teoria da atividade, podem contribuir no trabalho com os adolescentes no que diz respeito à aceitação do próprio corpo, uma vez que dão um destaque grande à subjetividade. Uma vez que os educandos compreendam os próprios limites, entendam e respeitem a si mesmos pela construção de uma subjetividade forte. Além disso, os autores mencionados, quando propõem que o currículo escolar diga respeito à realidade dos educandos, estimulam que se pense, por exemplo, em uma Educação Física voltada para o cuidado de si, que pode contribuir, também, para a forma como os alunos veem a si mesmos.

Os direitos civis que abriram este trabalho na Constituição Federal de 88 deve continuar e ser garantido também nos esportes, como a tratar minorias de forma menos preconceituosa e mais igualitária em movimentos paralímpicos, bem como buscar pela igualdade de gêneros.

O professor de Ensino Médio possui o compromisso de lecionar, e considerar os mais diversos corpos e padrões estéticos, no sentido de que todos sintam-se incluídos na atividade. O esporte é, antes de tudo, um atuar político. Desigualdades e diferenças existentes no nosso mundo cotidiano, repetem-se na realidade desportiva. A BNCC é um caminho a ser seguido como lei, mas o profissional pode e deve inovar a respeitar o seu aluno e a região em que está inserido.

Para finalizar esta seção, cito Paulo Freire, patrono da educação, a considerar o papel do docente como transformador social. Além disso, sua famosa máxima: *Se a educação sozinha não transforma, sem ela tampouco nada muda*. Acredito que apresentei de forma objetiva o papel do profissional de Educação Física.

O que se espera dele e do aluno brasileiro. Entendo que possuímos grandes dificuldades a superar no setor educacional, mas a carta Magna deverá continuar regendo nossas ações e inspirações para melhor atuarmos como cidadãos e profissionais e para construirmos um país melhor no presente e no futuro. Na realidade do esporte e na realidade social.

3.8 BNCC Formação

A Resolução CNE/CP número 2, de 20 de dezembro de 2019, estabeleceu-se, a partir da BNCC, que a formação inicial de professores:

(...) pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019a, p. 02).

Assim, para além de preparar o educador para que promova o desenvolvimento das habilidades dos educandos, deve-se fazer o mesmo com relação aos próprios docentes em formação. Na verdade, o mesmo documento apresenta pelo menos dez competências gerais docentes.

O mesmo documento estabelece uma carga horária mínima de ao menos 3200 horas, dividindo-a em três grupos diferentes:

- **Grupo I:** 800 horas para a base comum;
- **Grupo II:** 1600 horas para se aprender os conteúdos específicos de cada área;
- **Grupo III:** 800 horas para que se realize a prática pedagógica.

Tal divisão pretende garantir o preparo dos educadores para o ensino e a prática em sala de aula. Quanto ao **Grupo I**, vale acrescentar, ainda, que este constitui o momento em que os formandos compreendam os documentos pedagógicos que norteiam as práticas educacionais no Brasil.

Por fim, existe também uma Resolução com respeito à BNCC e à formação de educadores que dispõe acerca da formação continuada, sendo que esta é a Resolução CNP/CP de número 1, de 27 de outubro de 2020.

Para os seus redatores importa esclarecer que a formação continuada de educadores deve orientar-se sobretudo por três eixos: o do conhecimento profissional, o da prática profissional e o do engajamento profissional. Entre os princípios básicos deste documento estão os de: respeitar-se, em toda e qualquer formação, os três primeiros artigos da Constituição Federal; promover a valorização das instituições de ensino; reconhecer e valorizar os docentes, entre outros.

É mister, também, quanto à formação continuada como pretendida por esta Resolução (BRASIL, 2020, p. 04):

Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas;

Portanto, a formação continuada precisa estar a par da produção acadêmica acerca da formação de docentes com o intuito de preencher lacunas e de atualizar problemas e soluções que lhes foram estabelecidas. Em suma, trata-se de um documento bastante completo, uma vez que amarra a formação dos educadores ao currículo da BNCC. Adiantou-se, acima, uma crítica que pode ser feita a tal procedimento: reduz-se a autonomia das Instituições de Ensino Superior na formação de educadores com viés de transformação social para a produção de professores voltados apenas ao ensino mecanizado do currículo da BNCC. Embora estas duas resoluções tenham seu valor, não estão imunes a esta crítica que permanece.

3.9 Notas para uma mudança na formação dos professores de Educação Física

Na análise realizada acerca dos documentos pedagógicos em questão, sobretudo o da Base Nacional Comum Curricular (2018), é notória a falta de preocupação com o cultivo da esfera afetivo-motivacional dos profissionais da Educação e em especial dos professores de Educação Física. Pode-se afirmar que a formação destes últimos se concebe principalmente

como um processo de apropriação corporal, prático, cognitivo e de desenvolvimento de habilidades para a prática esportiva.

Não se trata de que essas competências não sejam necessárias, *senão* que elas são insuficientes para a formação do profissional que nos ocupa. A teoria das necessidades e da motivação humana, na esteira de autores da psicologia histórico-cultural como L. S. Vygotsky e A. N. Leontiev, dentre outros, conforme analisado nesta Dissertação, permitem-nos sintetizar um conjunto de contribuições que poderiam melhorar a orientação da formação dos professores de Educação Física. Essas contribuições são as seguintes:

- ✓ A Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky e continuadores tem demonstrado o caráter social da psique e do pensamento humano, o que não nega a importância do desenvolvimento biológico. Mas o certo é que, como ensina Leontiev, milênios de evolução biológica parecem quase nada perante uns poucos séculos de desenvolvimento sociocultural. Este fundamento psicológico tem a maior importância para a compreensão do papel da cultura na formação dos professores de Educação Física.
- ✓ A Teoria da Atividade de A. N. Leontiev tem singular relevância para a formação dos professores de Educação Física. O autor demonstra que os seres humanos se desenvolvem apenas através da atividade. Por meio dela é que o ser humano se apropria da cultura, da técnica, dos métodos de resolução de problemas, se humaniza e se transforma. Porém, sustentar a formação dos docentes de Educação Física na perspectiva da teoria da atividade pode ser muito revelador para essa tarefa.
- ✓ Nesta linha de pensamento, que começa com Vygotsky (2004) e chega até González Rey, fica claro que a subjetividade humana tem caráter ativo, gerador e criativo. Porém, a atenção e cultivo da subjetividade no processo formativo dos professores de Educação Física tem a maior relevância para uma mudança de enfoque nesta atividade.
- ✓ A formação dos profissionais de Educação Física deve ser concebida como uma atividade sócio-histórica, complexa, que supõe a participação ativa e consciente dos sujeitos no seu desenvolvimento e transformação como profissionais da área.
- ✓ O desenvolvimento da personalidade dos futuros professores de Educação Física não se apoia unicamente no desenvolvimento cognitivo, técnico e na aquisição de

habilidades esportivas para seu ensino nos processos de escolarização. O desenvolvimento da personalidade desses alunos deve colocar seu foco na identificação e posterior desenvolvimento de suas necessidades e motivações psicológicas. Só compreendendo o extraordinário papel das necessidades e motivações humanas, poder-se-ia atuar em consequência por parte dos formadores.

- ✓ A base verdadeira do desenvolvimento da personalidade dos futuros professores de Educação Física encontra-se na capacidade e possibilidade de que os alunos se soltem das atividades formativas e que coloquem em jogo os componentes da estrutura da atividade: necessidades, motivos, ações, objetivos, objeto, procedimentos. Isto precisa ser implementado tendo em conta o estágio de desenvolvimento em que os discentes se encontram. E a partir da natureza de seus interesse e relações com o mundo e com a profissão.
- ✓ Entre os componentes da atividade humana explicados por A. N. Leontiev, as necessidades e a motivação são de primeira importância por suas conexões com a esfera afetiva dos sujeitos e a sua unidade com a esfera cognitiva. Há que ter em conta, como explica Leontiev (2004) que na medida em que o desenvolvimento progride, as necessidades se tornam cada vez mais complexas e relacionais e que elas não são uma configuração estável do desenvolvimento. Do mesmo modo, as motivações humanas de todo tipo são também sempre crescentes. Ou seja, dada a natureza prática e competitiva da Educação Física, compreender e desenvolver as necessidades e motivos dos futuros professores de Educação Física, torna-se uma exigência pedagógica difícil de satisfazer.
- ✓ Por outra parte, há que se considerar nos processos formativos a relação entre a atividade humana e o desenvolvimento da consciência dos sujeitos. Consciência e atividade formam uma unidade dialética que não deve passar despercebida, pois no seu desenvolvimento mútuo uma potencializa o desenvolvimento da outra. A consciência é a forma humana de representação da realidade; ou seja, ela expressa as relações do sujeito com o mundo sociocultural em que se desenvolve. Neste sentido, a consciência abre o caminho para que os sujeitos em formação compreendam o mundo e o transformem, mas isto só é possível por meio do desenvolvimento da atividade. A compreensão da dialética entre atividade e consciência é um fundamento essencial que deve se ter em conta na formação dos professores de Educação Física.

Viu-se, então, que há diversas contribuições que a teoria das necessidades e da motivação podem trazer à formação dos educadores. É necessário, então, que os formadores estejam atentos às necessidades dos professores para se descobrir quais são desafios que os docentes precisam enfrentar e de que forma a formação apresentada poderia responder a estes anseios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a pesquisa tem mostrado, a formação de educadores no Brasil e, especialmente dos docentes de Educação Física, mantem-se ainda numa matriz tradicional, na qual não se incorporam valiosos conhecimentos como os fornecidos pela teoria histórico-cultural de Lev. S. Vygotsky e continuadores. Partindo dessa compreensão, o projeto da presente Dissertação traçou-se como objetivo geral elaborar uma síntese das contribuições da teoria das necessidades e da motivação, na perspectiva histórico-culturalista, para a formação dos professores de Educação Física. Como demonstrado nos capítulos capítulo 1 e 2 e nas notas finais do capítulo 3, esse objetivo foi cumprido, mesmo que se admite que estudos posteriores devem aprofundar nessa temática.

Os resultados da revisão sistemática realizada como tarefa científica inicial da pesquisa foram relevantes, já que permitiu ao pesquisador dominar seu campo de conhecimentos, construir o objeto da investigação, assim como o problema, os objetivos da pesquisa e a adequação da metodologia ao objeto investigado. Neste quesito trabalhou-se com os resultados de oito pesquisadores que abordam a formação dos professores de Educação Física, apontando métodos, resultados e limitações da área que serviram de orientação efetiva para este pesquisador. Os resultados obtidos nesse primeiro objetivo específico apontam para a necessidade de continuar os estudos respeito da formação dos professores de Educação Física e seu papel no desenvolvimento da Educação Física Escolar.

O cumprimento do segundo objetivo específico ajudou a fundamentar a pesquisa em autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural como L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, A. V. Petrovsky, A. A. Smirnov e L. Bozhovich, o que permitiu, no primeiro capítulo, não apenas sistematizar importantes contribuições da teoria das necessidades e da motivação, senão também elaborar uma síntese dessas contribuições para a formação dos professores de Educação Física e seu impacto no desenvolvimento da Educação Física na escola.

Os autores mencionados, e que serviram de embasamento da pesquisa, têm em comum a preocupação como o caráter social e cultural da formação humana e a necessidade de ter em conta a participação dos sujeitos nos processos formativos, com especial atenção para suas necessidades psicológicas, afetivas, cognitivas, volitivas, morais e cidadãs, dentre outras; sem desconsiderar, obviamente, a influência dos componentes biológicos na formação da personalidade. Entende-se que com o impacto da cultura e da educação na formação dos professores de Educação Física, como nos demais docentes, uma boa parte das transformações

da subjetividade dos indivíduos dá-se em nível distinto, a partir das influências de fatores socioeconômicos.

O cumprimento do terceiro objetivo específico orientou a pesquisa a revisão das políticas públicas sobre a formação de professores no Brasil e, em especial, sobre a formação dos professores de Educação Física. Constata-se que o estado brasileiro tem abundante e notável legislação sobre este campo, mas que ainda a formação cultural ampla, as necessidades e as motivações dos professores em formação não são uma preocupação constante nesses documentos de política educativa. Porém, as contribuições da teoria histórico-cultural, na perspectiva dos autores e nos serviram de sustentação, podem enriquecer não apenas as políticas, senão também os processos formativos dos professores da área.

Assim, o projeto maior do qual esta dissertação faz parte, qual seja "Necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica e Superior em Minas Gerais: um estudo diagnóstico", do Programa Pesquisador Mineiro – PPM XII, Processo: 00347-18, procura apontar para as necessidades que professores da Educação Básica e do Ensino Superior possam apresentar e de que como estas necessidades não só podem como devem orientar a formação de educadores.

Finalmente, as notas para uma mudança na formação dos professores de Educação Física, apresentadas para finalizar o capítulo 3, são uma síntese provisória, expressão do que nesta pesquisa foi possível avançar, as quais as consideramos incompletas, mas que em futuras pesquisas poderão ser ampliadas por este e outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos. **Metodología de la investigación científica**. Centro de estudios de educación superior Manuel F. Havana: Universidad de Oriente, 1995.

ANDRADE, Patrícia Santos de; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012.

ASBAHR, Flávia; MORETTI, Vanessa; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 477-485, dez. 2011.

BARROCO, Sonia Mari; FACCI, Marilda; MACHADO, Leticia. Teoria das emoções em Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011.

BERTINI JUNIOR, Nestor. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467-83, jul./set. 2013.

BESERRA, Francisca de Melo *et al.* A Contribuição da Teoria de Leontiev no Estudo da RELAÇÃO entre Trabalho e Educação. *In: Encontro Nacional da ABRAPSO*, 15., 2009, Maceió. **Anais [...]**. Maceió, 2009.

BIANCHI, Bruno. **A. N. Leontiev: as necessidades e os motivos da atividade (1961)**. Curitiba: Kátharsis, 2021. Disponível em: <https://medium.com/katharsispodcast/leontiev-necessidades-motivos-atividade-d57fa21623c8>. Acesso em: ago. 2022.

BOCK, Ana. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.

BOSCARIOL, Marina Contarini. **Existir docente: processo de subjetivação e o cuidado de si**. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas**. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1981.

BOZHOVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. *In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12.

- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: abril. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jul. 1944.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 14. ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília: MEC, 2018b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019 de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Linha base. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126 p.
- BOSCATTO, Juliano *et al.* Currículo e Educação Física: análise do estado da arte em periódicos nacionais. **J. Phys. Educ.** v. 28, e2855, 2017.

CAMARGO, Fernanda. **Formação humanizadora da consciência: a atuação do professor universitário para a superação da alienação.** 2018. 121p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

CAPRIOGLIO Carlos A. *et al.* Análise da LDB da educação nacional lei n. 9394/96 visão filosófico-política dos pontos principais. **Revista Metanoia**, São João Del Rei, n. 2, p. 23-29, 2000.

CASTRO, Vanessa. As atribuições da Educação Física Escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 124-135, set. 2017.

CARVALHO, Djalma. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-91, 1998.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. *In*: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 4., 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

CUNHA, Célio. (coord.) **O MEC pós-constituição.** Brasília: Liber Livro, 2016.

DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL Paulista. **Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.

FÁVERO, O. Paulo Freire: primeiros tempos. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, p. 47-62, jul.- dez. 2013. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2742/2480>. Acesso em? 01 dez. de 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

FREITAS, Thaís Rodrigues Wolter Sabino de. **Das políticas educacionais à formação continuada de professores de educação física da rede municipal de Uberaba-MG, em 2015: propósitos, programas e ações.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, Helena *et al.* **Espaços urbanos e cidades educadoras**: caderno de debates nº 5. Rosário, Argentina: Associação Internacional de Cidades Educadoras, 2019.

GONZALEZ REY, F. L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vygotsky. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 132-148, 2000.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular**: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

HESS, Cassia Maria. **O tema saúde na educação física escolar**: apropriações docentes e discentes e aspectos motivacionais. 126 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner *et al.* A formação do professor de educação física: da didática das disciplinas ao conhecimento do ensino. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, p. e27021-122, 2 abr. 2021.

UNGES, Fábio César; KETZER, Charles Matim; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educación Formación**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, 31 dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/858>. Acesso em 27 ago. 2022.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. *In*: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

LEITÃO, Arnaldo Sifuentes Pinheiro. **Ética e educação física escolar**: uma proposta de intervenção no ensino fundamental. 236 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

LEONTIEV A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. (tradutor Rubens Eduardo Frias). São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983

LIBÂNIO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 27, p. 5-24, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 ago. 2022.

LONGAREZI, Andrea Maturano; FRANCO, Patricia L. J. Leontiev: A vida e a obra do psicólogo da atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (orgs). **O ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito**. São Paulo: Universidade Bandeirante de São Paulo, 2014.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, Lidiana Simões. **Contribuições da teoria das necessidades e da motivação para a formação dos professores de fisioterapia**. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação. Universidade de Uberaba, Uberaba, 2022.

MARTINS, Lígia. A Natureza Histórico-Social da Personalidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004.

MEDEIROS, S. M. de A. A teoria da atividade em Vygotsky, Leontiev e Engeström: os fundamentos da aprendizagem expansiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657702>. Acesso em: 02 ago. 2022.

MIRANDA, Made Júnior. **O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol**. 248 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Goiânia, 2013.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Uma educação física histórico-cultural (?) os significados das atividades da cultura corporal como uma problemática geral de pesquisa para a área. **Revista Obutchénie**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 339-363, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46485>. Acesso em: ago. 2022.

NEIRA, Marcos *et al.* A educação física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set./2016.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil: elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 29, n. 1, p. 1-18, 26 set. 2002

OLIVEIRA, Ivan Bremm de. **Os sentidos da carreira docente na educação física escolar**. 442 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

PETROVSKY, Artur Vladimirovich. La imaginación. *In*: PETROVSKY, Artur Vladimirovich. **Psicología general: manual didáctico para los institutos de pedagogía**. Moscou: Editorial Progreso, 1985.

PETROVSKI, A. **Psicologia general**. Moscou: Editorial Progreso. 1980.

RAMIREZ, Geovane Silva. **Educação física na educação infantil: ambiente e materiais como recursos pedagógicos para bebês**. 179 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

RAZEIRA, Mauricio Berndt. **Síndrome de burnout e indicadores de qualidade de vida no trabalho dos professores do Instituto Federal de Mato Grosso: estudo de caso do campus São Vicente**. 183 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

RETAMAL, Franklin Hugo Castillo. **Avaliação em educação física: da formação inicial docente ao exercício profissional**. Exame de qualificação (Doutorando em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SAE Digital. **Educação física na BNCC: saiba tudo aqui!** São Paulo: Sae Digital, 2018. Disponível em: <https://sae.digital/educacao-fisica-na-bncc>. Fundamental. Acesso em: 18 fev. 2022.

SAVIANI, Demerval. **A lei da educação: LDB: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHWARTZMAN, S. Aprendendo com os erros e os acertos do passado: pontos essenciais para a definição de políticas públicas de educação. **Estudos**, Brasília, n. 39, p. 29-44, 2010.

SILVA, Regina Celia A.; SILVA, Vera Lucia de F. F.; PONTES-SILVA, André. A formação à distância para a Educação Física: desafios e perspectivas. **Arq. Bras. Ed. Fis.**, Palmas, v. 2, n. 1, jan./jul., 2019. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/351823807_A_Formacao_a_distancia_para_a_Educacao_Fisica_Licenciatura_desafios_e_perspectivas. Acesso em: 07 ago. 2022.

SILVA, Luis Felipe Nogueira. **A epistemologia do professor: questões didático-metodológicas no ensino da educação física**. Dissertação (Mestrado) –Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-17, 1 jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917>. Acesso em: 04 ago. 2022.

SMIRNOV, A. A. Las emociones y los sentimientos. *In*: SMIRNOV, A. A. LEONTIEV, A. N., RUBINSTEIN, S. L., TIEPLOV, B. M. **Psicologia** (p. 355-381). México: Editorial Grijalbo S. A, 1969.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, p. 241-394, 2004.

ANEXO I

FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL	
Título do projeto/ Coordenador:	
Subprojeto/Coordenador:	
Referência do Documento (normas ABNT):	
Ementa do Documento:	
Objetivos do Documento:	
Resumo de Conteúdo do Documento:	
Conclusões do pesquisador sobre o Documento:	
Nome do pesquisador(a):	
Data:	

Orientações para o trabalho com a Ficha Análise de Documentos:

Esta Ficha pretende ser um instrumento para a análise documental. Ela permite a coleta de informações sobre o conjunto de documentos que alimentam a pesquisa. O item: Resumo de Conteúdo do Documento pode ser subdividido nas categorias de análise que se precisam estudar em cada um desses documentos. Na Ficha de Análise Documental podem aparecer três tipos de anotações:

- 1) Anotações textuais: estas anotações devem aparecer entre aspas (recomendado), colocando ademais entre parêntese AUTOR, DATA, Pág. Os cortes nas citações textuais devem aparecer entre colchetes [...].
- 2) Anotações na forma de paráfrases: estas anotações não precisam ir entre aspas, mas será necessário colocar os dados de AUTOR e DATA, sem necessidade da página.
- 3) Anotações na forma de reflexões e conclusões do pesquisador: Estas anotações não são tiradas da fonte. Consistem em reflexões e interpretações dos trechos citados pelo pesquisador (a). Devem aparecer em parágrafos aparte e ser colocadas entre colchetes [], ou simplesmente sem marcação alguma.

Por último, o (a) pesquisador (a) precisa conferir a Ficha elaborada com o original e se assegurar de que o documento foi elaborado com rigor e correção, podendo confiar nele para a elaboração de seu trabalho científico. Depois disso deve assinar o documento e colocar a data de elaboração. Isto último é muito importante nas pesquisas em equipe.

ANEXO II

FICHA RESUMO DE CONTEÚDOS
Título do projeto/ Coordenador
Subprojeto/Coordenador:
Referência (normas ABNT):
Ementa da fonte (artigo ou capítulo):
Objetivos do estudo:
Resumo de conteúdo:
Conclusões do autor:
Conclusões do(a) pesquisador(a):
Nome do(a) pesquisador(a):
Data:

Orientações para o trabalho com a Ficha Resumo de Conteúdos:

Com o resumo pretende-se elaborar uma *síntese seletiva do texto*, destacando os aspectos de maior interesse e importância. O objetivo é “a condensação do conteúdo, expondo ao mesmo tempo tanto as finalidades e metodologia quanto os resultados obtidos e as conclusões da autoria, permitindo a utilização em trabalhos científicos e dispensando, portanto, a leitura posterior do texto original”. (MARKONI, M. A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2003, p. 68). Na Ficha Resumo de Conteúdo podem aparecer três tipos de anotações:

- 1) Anotações textuais: estas anotações devem aparecer entre aspas (recomendado), colocando ademais entre parêntese AUTOR, DATA, Pág. Os cortes nas citações textuais devem aparecer entre colchetes [...].
- 2) Anotações na forma de paráfrases: estas anotações não precisam ir entre aspas, mas será necessário colocar os dados de AUTOR e DATA, sem necessidade da página.
- 3) Anotações na forma de reflexões e conclusões do pesquisador: Estas anotações não são tiradas da fonte. Consistem em reflexões e interpretações dos trechos citados pelo pesquisador (a). Devem aparecer em parágrafos aparte e ser colocadas entre colchetes [], ou simplesmente sem marcação alguma.

Por último, o (a) pesquisador (a) precisa conferir a Ficha elaborada com o original e se assegurar de que o documento foi elaborado com rigor e correção, podendo confiar nele para a elaboração de seu trabalho científico. Depois disso deve assinar o documento e colocar a data de elaboração. Isto último é muito importante para as pesquisas de equipe.