

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**A FORMAÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO NA ATIVIDADE DE
ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

JORGE HENRIQUE DE LIMA MONTEIRO

**MARINGÁ
2026**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

**A FORMAÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO NA ATIVIDADE DE ESTUDO NO
ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada por JORGE HENRIQUE DE LIMA MONTEIRO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO.

Orientador(a):

Prof^(a). Dr(a).: TELMA ADRIANA PACIFICO MARTINELLI

MARINGÁ
2026

FICHA CATALOGRÁFICA:

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central Maria Grazia Zolet - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M775f

Monteiro, Jorge Henrique de Lima

A formação do conceito científico na atividade de estudo no ensino superior em educação física / Jorge Henrique de Lima Monteiro. -- Maringá, PR, 2026.
309 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Adriana Pacifico Martineli.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Educação. 2. Educação física. 3. Teoria histórico-cultural. 4. Formação de conceito. 5. Teoria da atividade. I. Martineli, Telma Adriana Pacifico, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 378.16

Ademir Henrique dos Santos - CRB-9/1065

JORGE HENRIQUE DE LIMA MONTEIRO

**A FORMAÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO NA ATIVIDADE DE ESTUDO NO
ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Telma Adriana Pacifico Martineli (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Elizandra Garcia da Silva – UFF – Niterói

Prof. Dr. Carlos Henrique Ferreira Magalhães – UEM

Prof. Dr. Leonardo Dorneles Gonçalves - FURG

Profa. Dra. Eliane Maria de Almeida - UEM

Prof. Dra. Maria José Ferreira Ruiz – UEL – Londrina (Suplente)

Prof. Dr. Keros Gustavo Mileski – UEM (Suplente)

Maringá-PR, 06 de maio de 2026

Dedico este trabalho:

À minha família, fundamento e sustento de toda a minha trajetória.

À minha esposa, Alyne, companheira de caminhada, pelo amor, pela escuta paciente e pela força serena nos momentos de maior exigência. À minha mãe, Sueli, presença constante, exemplo de dedicação e perseverança. À minha irmã, Gisele, pelo incentivo e pela confiança inabalável. Ao meu pai, Julio, por me ensinar, com gestos e atitudes, o valor do trabalho, da dignidade e da responsabilidade. Este trabalho carrega, em cada página, a marca do apoio e da confiança de vocês.

Dedico também aos meus colegas de profissão, a todos os trabalhadores da Educação, que talvez nem sempre tenham plena consciência da grandeza histórica e humana de sua atuação. Ao professor que media o conhecimento na sala de aula e ao profissional da merenda que acolhe, cuida e sustenta o cotidiano escolar; a cada sujeito singular que, no exercício de sua função, participa do processo formativo das novas gerações. Que este trabalho seja também um reconhecimento àqueles que lutam, diariamente, por uma educação comprometida com a formação humana e com a construção de um mundo mais justo e humanizado.

AGRADECIMENTOS

Refletir e encontrar uma forma de contemplar, em palavras, as pessoas que contribuíram, de algum modo, para a construção deste trabalho não é tarefa simples. Esta pesquisa contou com o acompanhamento de muitas mentes, que se fizeram presentes de diferentes formas e em distintos momentos. Ao final desta trajetória, reconheço que a retrospectiva de gratidão extrapola as possibilidades destas linhas.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Telma Adriana Pacifico Martineli, pela generosidade, confiança e compromisso ao longo deste percurso. Foi uma honra contar com seus ensinamentos, sua escuta atenta e sua paciência, sobretudo por acreditar nos motivos que impulsionaram este doutoramento.

Agradeço profundamente ao Prof. Dr. Carlos Henrique Ferreira Magalhães que, ainda durante a graduação, foi o primeiro a confiar em mim como pesquisador. Sua influência em minha trajetória é inestimável. Este projeto não seria possível sem sua colaboração.

Expresso meu reconhecimento e admiração pelo apoio irrestrito de minha esposa, Alyne Casali da Silva, pela resistência, companheirismo e compreensão no enfrentamento dos desafios vividos, especialmente nos primeiros anos de casamento, concomitantes a este doutoramento. Sinto-me privilegiado em ter você ao meu lado.

Agradeço à minha irmã, Gisele de Lima Monteiro, pelo afeto e pela parceria ao longo da vida. Minha trajetória não teria a mesma graça sem a sua presença.

Aos meus pais, Sueli Aparecida de Lima Monteiro e Julio Cezar Monteiro, registro minha profunda gratidão pelo apoio inabalável ao longo de toda a minha vida. Vocês foram fundamentais para que eu pudesse ser quem sou.

Agradeço aos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal – GEPPECC, pelos momentos de debate, discussão e reflexão. Sou grato a todos os colegas pelo conhecimento compartilhado e pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço à Profa. Dra. Ana Luiza Barbosa Anversa e ao Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, pela confiança, acolhimento e condições institucionais asseguradas para a realização da pesquisa de intervenção formativa, fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço, de modo especial, aos acadêmicos participantes desta investigação, pela disponibilidade, envolvimento e seriedade com que se implicaram nas atividades propostas. As contribuições decorrentes de suas ações, reflexões e elaborações foram decisivas para a constituição dos dados e para a compreensão do processo investigado.

Aos colegas de trabalho dos últimos anos no Colégio Estadual Helena Kolody, especialmente à equipe diretiva, pelo apoio constante, pela compreensão e pela colaboração diante das demandas do cotidiano escolar, criando condições concretas para a conciliação entre as responsabilidades profissionais e a realização deste doutoramento. De modo particular, registro meu agradecimento a Guilherme Brescancin Mamus, pela parceria e suporte nos momentos mais exigentes desse processo.

Às colegas de trabalho no CMEI Maria Doná Ferraz e aos estudantes, pelo acolhimento, carinho e convivência cotidiana, que, de forma sensível, contribuíram para que eu encontrasse ânimo e sustentação nos momentos mais desafiadores dos últimos dois anos.

Aos professores da minha Educação Básica que marcaram profundamente minha trajetória, pela ética e pelo comprometimento com a prática escolar, e que, de alguma forma, influenciaram minha escolha pela docência: Gildete Mantelo, Angela Maria Guandalini Bossa, Silvia Kelly Amaral, Fátima Sena, Josefa Coelho, Carlos Estima e Nivaldo Bertolini. Guardo com apreço as lembranças de como era prazeroso escutá-los ensinar.

Aos meus familiares: avós, tios, primos, sobrinho, sogros e cunhado, expresso minha sincera gratidão pelo apoio, presença e incentivo ao longo desta trajetória.

Aos meus amigos: Giovanne Marcos, Matheus Augusto, Gustavo Borges, Leonardo Queiroz, Charles Oliveira, Douglas Teixeira, Rafael Martins, Michael de Jesus e Matheus Luz, bem como a todos que, de alguma forma, estiveram presentes durante a realização desta pesquisa.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Elizandra Garcia da Silva, Prof. Dr. Carlos Henrique Ferreira Magalhães, Prof. Dr. Leonardo Dorneles Gonçalves e Profa. Dra. Eliane Maria de Almeida (titulares), e Profa. Dra. Maria José Ferreira Ruiz e Prof. Dr. Keros Gustavo Mileski (suplentes), pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições a este estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, seus funcionários, coordenadores(as), professores(as) e colegas, meu sincero agradecimento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Desta forma, o experimento do trabalho educativo deve instrumentalizar aos professores em formação pré-profissional para a efetiva crítica (materialista e dialética) da organização do trabalho pedagógico e da didática, no próprio processo da formação, de forma a mostrar como são delimitados e definidos os objetivos, os conteúdos, as metodologias e a avaliação do ensino. O experimento do trabalho educativo deve instrumentalizar aos professores em formação pré-profissional a reconhecer a “educação” como um ato constitutivo das estruturas de produção das diferentes formações sociais correspondendo às determinações do estágio de desenvolvimento e de distribuição das forças produtivas (definindo a posição dos indivíduos nestas relações). Desta forma, não se trata de “ver a sala de aula”, mas de apreender os nexos e relações entre a sala de aula e as relações de produção, num processo que jamais poderá ser favorecido tomando-se como ponto de partida a “experiência” na escola.

Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Peixoto (2021, p. 232)

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima. **A FORMAÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO NA ATIVIDADE DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA**. 309f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Telma Adriana Pacifico Martineli. Maringá, 2026.

RESUMO

A realidade atual evidencia que o Ensino Superior enfrenta desafios significativos que impactam diretamente a qualidade da aprendizagem. Estudos apontam que, nos últimos anos, observa-se um empobrecimento pedagógico na Educação Básica, cujos efeitos se refletem na formação dos estudantes que ingressam na universidade, comprometendo o desempenho acadêmico e a capacidade crítica exigida nesse nível de ensino. Parte-se, portanto, da premissa de que o estudante em nível superior não apresenta, de forma consolidada, as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento teórico autônomo. Nesse contexto, a investigação busca responder às seguintes questões: quais são os fundamentos teóricos da atividade profissional e da atividade de estudo autônoma na Teoria Histórico-Cultural? A partir desses fundamentos, quais mediações são necessárias para promover o desenvolvimento do pensamento teórico autônomo na formação de professores de Educação Física e como esse processo se constitui? O objetivo central consiste em analisar os fundamentos teóricos e metodológicos da atividade profissional e estudo na Teoria Histórico-Cultural para promoção do pensamento teórico na formação de professores de Educação Física, bem como a constituição desse processo na formação inicial, a partir das mediações que favorecem a apropriação teórica e a autonomia intelectual dos futuros docentes. Trata-se de uma pesquisa de campo orientada pelo método genético-experimental proposto por Vygotski (1996), compreendido como estratégia investigativa que permite analisar o processo de formação e transformação das funções psíquicas em seu movimento de gênese e desenvolvimento. A pesquisa fundamenta-se ainda nas contribuições de Davidov (1988) e Aquino (2014), especialmente no que se refere à organização do ensino e à formação do pensamento teórico. Foi estruturado um processo de intervenção formativa composto por 5 (cinco) encontros, envolvendo 14 (quatorze) acadêmicos do curso de Educação Física, na disciplina de Didática em Educação Física. O conteúdo trabalhado compreendeu as abordagens metodológicas da área: desenvolvimentista, crítico-emancipatória e crítico-superadora, tomando-as como objeto de estudo sistematizado. A intervenção teve como foco analisar o processo de formação do pensamento teórico tanto nas situações de atividade de estudo autônoma quanto naquelas desenvolvidas sob mediação pedagógica intencional do professor. Para apreender o movimento de apropriação conceitual dos acadêmicos, foram aplicados questionários antes e após cada encontro, elaborados pelo pesquisador, com vistas a identificar os níveis de elaboração conceitual nas diferentes condições de estudo. Todo o processo interventivo foi fundamentado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, e as análises dos dados foram realizadas à luz do materialismo histórico, buscando compreender as determinações sociais e pedagógicas implicadas no desenvolvimento do pensamento dos participantes. A tese defendida é que o desenvolvimento do pensamento teórico autônomo na formação de professores de Educação Física depende de mediações pedagógicas que produzam motivos e necessidades de estudo, constituindo a atividade de estudo articulada à atividade profissional e superando modelos formativos reduzidos à aprendizagem de técnicas e competências operacionais. Os resultados indicam que a atividade de estudo não se constitui espontaneamente no Ensino Superior: nas situações autônomas, predominam ações fragmentadas, leituras superficiais e generalizações empíricas, situadas entre o pensamento sincrético e por complexos, limitando a apropriação de conceitos científicos. Em contrapartida, nas intervenções didaticamente organizadas, observam-se avanços qualitativos

nas elaborações conceituais, especialmente quando as tarefas mobilizam análise, comparação, generalização e síntese. Conclui-se que a organização intencional do ensino, orientada à apropriação de conceitos científicos e à formação da atividade de estudo, constitui condição para o desenvolvimento do pensamento teórico, superando a concepção de autonomia espontânea e a redução da formação docente à aquisição de técnicas e competências operacionais.

Palavras-chave: Educação; Educação Física; Teoria Histórico-Cultural; Formação de Conceito; Teoria da Atividade; Atividade Profissional e Estudo.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima. **THE FORMATION OF THE SCIENTIFIC CONCEPT IN THE STUDY ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION IN PHYSICAL EDUCATION**. 309p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Telma Adriana Pacifico Martineli. Maringá, 2026.

ABSTRACT

The current reality shows that Higher Education faces significant challenges that directly affect the quality of learning. Studies indicate that, in recent years, Basic Education has undergone a process of pedagogical impoverishment, the effects of which are reflected in the education of students entering higher education, compromising their academic performance and the critical thinking required at this level. This study is based on the premise that higher education students do not yet possess the consolidated conditions necessary for the development of autonomous theoretical thinking. In this context, the research seeks to answer the following questions: What are the theoretical foundations of professional activity and autonomous study activity within Cultural-Historical Theory? Based on these foundations, what pedagogical mediations are required to promote the development of autonomous theoretical thinking in the education of Physical Education teachers, and how is this process constituted? The main objective is to analyze the theoretical and methodological foundations of professional activity and study activity in Cultural-Historical Theory for the promotion of theoretical thinking in Physical Education teacher education, as well as the constitution of this process during initial teacher education through pedagogical mediations that foster theoretical appropriation and the intellectual autonomy of future teachers. This field study was guided by the genetic-experimental method proposed by Vygotski (1996), understood as an investigative strategy that makes it possible to analyze the formation and transformation of higher psychological functions in their process of genesis and development. The study is also grounded in the contributions of Davidov (1988) and Aquino (2014), particularly regarding the organization of teaching and the formation of theoretical thinking. A formative intervention composed of five meetings was carried out with fourteen undergraduate students enrolled in the Physical Education teacher education program during the Didactics in Physical Education course. The intervention focused on the methodological approaches of the field-developmental, critical-emancipatory, and critical-overcoming-taken as objects of systematic study. Its purpose was to analyze the process of developing theoretical thinking both in situations of autonomous study activity and in those organized through intentional pedagogical mediation by the teacher. To examine the students' process of conceptual appropriation, questionnaires designed by the researcher were administered before and after each meeting in order to identify levels of conceptual elaboration under different study conditions. The entire intervention was grounded in the assumptions of Cultural-Historical Theory, and data were analyzed from the perspective of historical materialism, seeking to understand the social and pedagogical determinations involved in the development of participants' thinking. The thesis argues that the development of autonomous theoretical thinking in Physical Education teacher education depends on pedagogical mediations that generate motives and study needs, constituting study activity in articulation with professional activity and overcoming educational models reduced to the acquisition of techniques and operational competencies. The findings indicate that study activity does not emerge spontaneously in higher education. In autonomous study situations, fragmented actions, superficial reading, and empirical generalizations predominated, remaining at the levels of syncretic and complex thinking and limiting the appropriation of scientific concepts. In contrast, qualitatively significant advances in conceptual elaboration were observed during didactically organized interventions, especially when learning tasks promoted analysis, comparison, generalization, and synthesis. It is concluded that the intentional organization of

teaching, oriented toward the appropriation of scientific concepts and the constitution of study activity, is a necessary condition for the development of theoretical thinking, overcoming both the notion of spontaneous autonomy and teacher education models reduced to the acquisition of techniques and operational competencies.

Keywords: Education; Physical Education; Cultural-Historical Theory; Concept Formation; Activity Theory; Professional Activity and Study.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios orientadores do ensino para o desenvolvimento formativo	119
Quadro 2 - Planejamento da intervenção formativa	122
Quadro 3 - Dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa	126
Quadro 4 - Respostas dos participantes acerca da conciliação entre atividades laborais e estudos ao longo da trajetória educacional	132
Quadro 5 - Trajetória escolar, escolha do curso de Educação Física e expectativas acadêmicas dos sujeitos da pesquisa	135
Quadro 6 - Conhecimento prévio sobre as abordagens: Desenvolvimentista, Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora	141
Quadro 7 - Descrição dos resultados do questionário avaliativo antes a aula sobre a abordagem desenvolvimentista	145
Quadro 8 - Descrição dos resultados do questionário avaliativo após a aula sobre a abordagem desenvolvimentista	151
Quadro 9 - Descrição dos resultados do questionário avaliativo antes a aula sobre a abordagem crítico-emancipatória	156
Quadro 10 - Descrição dos resultados do questionário avaliativo após a aula sobre a abordagem crítico-emancipatória	160
Quadro 11 - Descrição dos resultados do questionário avaliativo antes a aula sobre a abordagem crítico-superadora	166
Quadro 12 - Descrição dos resultados do questionário avaliativo após a aula sobre a abordagem crítico-superadora	171
Quadro 13 - Caracterização geral dos planos de aula analisados	176
Quadro 14 - Distribuição dos planos de aula por abordagem metodológica	177
Quadro 15 - Coerência entre abordagem metodológica e objetivos da aula	178
Quadro 16 - Análise dos procedimentos didáticos descritos nos planos	180
Quadro 17 - Relação estabelecida pelos acadêmicos entre plano de aula e abordagem metodológica	182
Quadro 18 - Análise das justificativas pedagógicas apresentadas nos planos	182
Quadro 19 - Síntese interpretativa dos principais achados	183
Quadro 20 - Síntese articulada sobre a atividade de estudo realizada na intervenção	191

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A periodização do desenvolvimento psíquico na Teoria Histórico-Cultural.....	73
Figura 2 - Caracterização do estágio dos amontoados sincréticos no processo de formação de conceitos	79
Figura 3 - Caracterização do estágio do pensamento por complexos no processo de formação de conceitos	80
Figura 4 - Caracterização do estágio de formação de conceitos científicos.....	81
Figura 5 - Dinâmica da atividade de estudo na constituição do conceito científico	186
Figura 6 - Exemplo de questão aplicada no jogo Kahoot durante a intervenção formativa....	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
EAD	-	Educação à Distância
ENADE	-	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
GEPPECC	-	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
UEM	-	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	-	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E ONTOLÓGICOS.....	39
2.1. A HISTORICIDADE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS	39
2.2. OS PRESSUPOSTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	46
3 TEORIA DA ATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO	56
3.1. A FORMAÇÃO DO PSIQUISMO HUMANO.....	56
3.2. TEORIA DA ATIVIDADE: ATIVIDADE, CONSCIÊNCIA E PERSONALIDADE	62
3.2.1. Os elementos constituintes da atividade.....	66
4 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO: PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A ATIVIDADE PROFISSIONAL E ESTUDO	71
4.1. PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	71
4.2. A FORMAÇÃO DO CONCEITO E DO PENSAMENTO TEÓRICO	77
4.3. A CONSTITUIÇÃO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL E ESTUDO.....	85
5 AS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: FUNDAMENTOS PARA A INTERVENÇÃO FORMATIVA.....	99
5.1. ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA	99
5.2. ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	107
5.3. ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA.....	113
6 O PROCESSO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA E A SUA ANÁLISE	118
6.1 DETALHAMENTO METODOLÓGICO	118
6.2. ENCONTRO 1: CONHECIMENTOS PRÉVIOS E APRESENTAÇÃO DO PLANO DE ESTUDOS	124
6.3. ENCONTRO 2: ESTUDO E DISCUSSÃO SOBRE A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA	143
6.4. ENCONTRO 3: ESTUDO E DISCUSSÃO SOBRE A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	155
6.5. ENCONTRO 4: ESTUDO E DISCUSSÃO SOBRE A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA.....	164
6.6. ENCONTRO 5: APRESENTAÇÃO DE PLANO DE AULA COM RODA DE CONVERSA E DISCUSSÃO	175
7 ANÁLISE GERAL DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA.....	185

7.1. PERCURSO DE APRENDIZAGEM DOS ACADÊMICOS NA INTERVENÇÃO FORMATIVA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS	210
ANEXOS	230
ANEXO 1 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA	230
APÊNDICES.....	235
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO INICIAL.....	235
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO ANTES DO ENCONTRO SOBRE A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA	239
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO APÓS O ENCONTRO SOBRE A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA	240
APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO ANTES DO ENCONTRO SOBRE A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	241
APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO APÓS O ENCONTRO SOBRE A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	242
APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO ANTES DO ENCONTRO SOBRE A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA	243
APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO APÓS O ENCONTRO SOBRE A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA	244
APÊNDICE 8 – ENCONTRO FORMATIVO I.....	245
APÊNDICE 9 – ENCONTRO FORMATIVO II	255
APÊNDICE 10 – ENCONTRO FORMATIVO III	264
APÊNDICE 11 – ENCONTRO FORMATIVO IV	272
APÊNDICE 12 – ENCONTRO FORMATIVO V	280
APÊNDICE 13 – RELATÓRIO <i>KAHOOT</i> – ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA	282
APÊNDICE 14 – RELATÓRIO <i>KAHOOT</i> – ABORDAGEM CRÍTICO- EMANCIPATÓRIA	284
APÊNDICE 15 – RELATÓRIO <i>KAHOOT</i> – ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA	286
APÊNDICE 16 – QUESTÕES <i>KAHOOT</i> – ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA	288
APÊNDICE 17 – QUESTÕES <i>KAHOOT</i> – ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	294
APÊNDICE 18 – QUESTÕES <i>KAHOOT</i> – ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA	301

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), na linha de pesquisa de Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, e tem como objeto a formação de professores de Educação Física, especificamente no tocante à atividade profissional e estudo¹ e a formação do pensamento teórico.

A investigação originou-se das reflexões e estudos realizados junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC), entre os anos de 2017 até o momento atual. No âmbito do Grupo, participei de projetos que abrangeram diversas áreas do conhecimento, fundamentalmente da Educação e Educação Física. As pesquisas e eventos realizados focaram principalmente, em discutir os impactos das políticas educacionais na prática pedagógica da educação de forma geral e da Educação Física, em particular. Esses estudos resultaram em produções como as de Monteiro *et al.* (2017), Monteiro *et al.* (2021), Trindade, Monteiro e Martineli (2022), Monteiro e Magalhães (2023a; 2023b), Cruz, Monteiro e Martineli (2024), Vasconcelos e Martineli (2023), Almeida e Martineli (2024) entre inúmeras outras.

O GEPPECC fundamenta seus estudos, pesquisas e análises na perspectiva do materialismo histórico² de Marx e Engels. A partir desta matriz teórica, concomitantemente aos estudos do grupo sobre as bases pedagógicas que fundamentam os documentos curriculares nacionais, também empreendeu esforços sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural, a partir das

¹ Cabe explicitar que, no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, a atividade profissional e de estudo é compreendida como a atividade guia predominante a partir da adolescência, conforme a periodização do desenvolvimento psíquico elaborada por autores como Vigotski, Leontiev e aprofundada por Elkonin e Davíдов. Nesse período do desenvolvimento, o sujeito passa a se orientar de modo mais consciente para a compreensão da realidade e para sua inserção nas relações com o trabalho, articulando a apropriação de conhecimentos teóricos à projeção de sua futura atividade profissional. Trata-se de uma atividade complexa que envolve a assimilação de conteúdos sistematizados qual exige níveis elevados de autonomia intelectual e vinculado ainda à prática social.

² No decorrer desta tese, opta-se pelo uso do termo “materialismo histórico”, em detrimento de “materialismo histórico-dialético”, por compreender que a historicidade dos processos sociais já se constitui, em si, de forma dialética, tornando a explicitação do termo “dialético” uma redundância conceitual.

elaborações de Lev Vigotski (1896-1934), Alexei Leontiev (1903-1979), Vasili Davidov³ (1930-1998) e Dannil Elkonin (1904-1984). Esse esforço objetivou apontar caminhos para a superação das pedagogias neoliberais predominantes nos currículos da Educação brasileira, conforme aponta Libâneo (2019), e propor possibilidades de organização e sistematização do conhecimento pautada nos pressupostos da Escola de Vigotski⁴. Esses estudos contribuíram significativamente para compreender o psiquismo humano, a atividade e a periodização do desenvolvimento com base na atividade dominante, a Teoria da Atividade, bem como, estudos relativos à Teoria dos Jogos e Teoria da Arte, estabelecendo relação com o ensino da Educação Física. Os resultados desses estudos foram socializados na comunidade científica, a citar: Martineli, Fugi e Mileski (2009), Martineli e Almeida (2017), Almeida e Martineli (2018), Vasconcelos, Martineli e Almeida (2019), Beltrami, Martineli e Mori (2024), Martineli *et al.* (2025), entre outras.

O intercâmbio com os demais membros do Grupo, graduandos, pós-graduandos, professores da rede básica de ensino e professores de outras universidades, foi importante para aprofundar-me nas análises sobre as problemáticas que envolvem o âmbito educacional, permitindo-me avançar em conceitos necessários para a compreensão da realidade, proporcionando-me uma rica experiência de formação acadêmica e científica.

Além disso, a participação em eventos científicos, como congressos e simpósios organizados pelo Grupo GEPPECC e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE-UEM) e outras entidades representativas da área da educação e Educação Física, foi importante para minha formação, permitindo-me estabelecer uma rede de contatos com pesquisadores da área, fornecendo-me experiências compartilhadas que possibilitaram uma visão mais abrangente da educação e da Educação Física, por meio do conhecimento do foco de estudos de outros grupos e instituições do Brasil, que somaram-se para dar luz ao meu percurso acadêmico e contribuíram para o amadurecimento da presente tese.

³ Opta-se, neste trabalho, pela grafia “Davidov”, em consonância com uma perspectiva teórico-metodológica que busca maior fidelidade à transliteração do russo para o português, como adotado por grande parte de autores crítico-marxistas brasileiros. Reconhece-se, contudo, que há diferentes formas de transliteração do nome do autor, como “Davydov” amplamente utilizadas em traduções e publicações internacionais. Assim, sempre que o nome do autor aparecer no corpo desta investigação, será utilizada a forma “Davidov”. Entretanto, nas referências bibliográficas e nas citações, serão mantidas as grafias conforme apresentadas nas obras consultadas, respeitando-se as opções editoriais de cada tradução.

⁴ Opta-se, neste trabalho, pela grafia “Vigotski”, em consonância com uma perspectiva teórico-metodológica que busca maior fidelidade à transliteração do russo para o português, como adotado por grande parte de autores crítico-marxistas brasileiros. Reconhece-se, contudo, que há diferentes formas de transliteração do nome do autor, como “Vigotsky” e “Vygotzky”, amplamente utilizadas em traduções e publicações internacionais. Assim, sempre que o nome do autor aparecer no corpo desta investigação, será utilizada a forma “Vigotski”. Entretanto, nas referências bibliográficas e nas citações, serão mantidas as grafias conforme apresentadas nas obras consultadas, respeitando-se as opções editoriais de cada tradução.

Foi nesse movimento de ampliação do repertório teórico e de aprofundamento das contradições presentes na formação docente que se consolidaram as inquietações que deram origem à minha pesquisa de mestrado, constituindo um momento decisivo de sistematização das problemáticas até então vivenciadas em minha trajetória acadêmica.

A pesquisa de mestrado, elaborada e defendida por mim em abril de 2022, intitulada *Políticas Curriculares para os Cursos de Educação Física no Estado do Paraná: Implicações da BNC-Formação para a formação docente* (Monteiro, 2022), teve como objetivo analisar as políticas curriculares para o Ensino Superior e os currículos dos cursos de graduação em Educação Física. Como resultados, constatou-se que as políticas educacionais e os currículos dos cursos de formação de professores, orientados pela BNC-Formação, evidenciam um esvaziamento teórico-conceitual das disciplinas de base sócio-filosófica, ao mesmo tempo em que priorizam uma formação prática voltada à atuação como instrutores no mercado de trabalho. Esse direcionamento revela uma perspectiva reprodutivista alinhada à princípios neoliberais, em detrimento de uma formação ancorada em pressupostos teóricos de caráter crítico. Uma formação de natureza crítica deveria subsidiar o desenvolvimento de uma prática pedagógica capaz de potencializar o desenvolvimento das capacidades essencialmente humanas e assumir um horizonte emancipador. Em minha compreensão, esse é o modelo de educação necessário para contribuir com a construção das bases de um processo de transformação social, tal como preconizam Mészáros (2008), Manacorda (2007), Saviani (2011), Soares *et al.* (1992) e Peixoto (2021).

Nos últimos anos, o processo de formação no doutorado complementou essa experiência de maneira significativa. As disciplinas cursadas, como “Trabalho, Educação Escolar e Formação Humana”, “Educação e Cultura Corporal” e “Formação de Educadores e Atuação Docente” e, também, a organização de eventos, a participação em seminários de pesquisa, além da realização do estágio de docência, ofereceram-me uma base sólida de conhecimentos teóricos e metodológicos.

Durante o estágio de docência do doutorado, realizado na disciplina de “Fundamentos da Educação Física” do Departamento de Educação Física da UEM, que tinha como foco ministrar aulas sobre a História da Educação Física no Brasil e no mundo, foi possível observar que os estudantes apresentavam considerável dificuldade para sintetizar e verbalizar os conceitos estudados. Essa dificuldade evidenciava lacunas tanto na compreensão quanto na comunicação dos conteúdos teóricos trabalhados ao longo das aulas.

De acordo com a concepção vigotskiana, a apropriação de conceitos científicos se manifesta por meio do processo de generalização, o qual se objetiva na linguagem, seja na

expressão verbal, seja na produção escrita (Vigotski, 2001; 2004). Nesse sentido, as limitações observadas indicavam não apenas fragilidades na exposição oral dos conteúdos, mas, sobretudo, indícios de uma apropriação conceitual ainda incipiente. Essa dificuldade apontou para a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que avaliassem e analisassem de forma aprofundada o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

Entretanto, cabe destacar que essas limitações não podem ser compreendidas de forma isolada, como se fossem apenas expressão de dificuldades individuais dos estudantes, mas devem ser situadas no interior da conjuntura educacional brasileira, marcada por profundas contradições. No âmbito da educação pública, observa-se, nas últimas décadas, um processo de progressivo esvaziamento do conhecimento sistematizado, em grande medida vinculado à expansão de políticas educacionais orientadas por pressupostos pragmáticos e utilitaristas.

No Ensino Superior, esse movimento se expressa na valorização de uma formação aligeirada, centrada no desenvolvimento de competências operacionais e na adaptação imediata às demandas do mercado de trabalho, em detrimento da formação teórica rigorosa e do pensamento crítico, observadas em documentos como a BNCC (Brasil, 2017) e BNC-Formação (Brasil, 2019). No caso específico da Educação Física, essa tendência se materializa em currículos que privilegiam o saber-fazer técnico, frequentemente dissociado de fundamentos científicos mais amplos, reforçando uma concepção instrumental da formação profissional (Santos; Oliveira, 2026). Nesse contexto, torna-se necessário assumir um posicionamento crítico, que reconheça a educação e, em particular, o Ensino Superior, como espaço de disputa, no qual se coloca a tarefa de resistir às tendências de esvaziamento formativo e afirmar a centralidade do conhecimento científico como condição para a emancipação humana.

A presente pesquisa, ora proposta, vislumbra suprir essa necessidade e contribuir para a qualificação social da formação universitária, ao investigar em que medida os acadêmicos são capazes de realizar atividade de estudo autônoma e, por meio dela, apropriar-se de conceitos científicos de forma consciente e sistematizada. Ao problematizar as condições objetivas e subjetivas que favorecem (ou limitam) essa apropriação, o estudo não se restringe a um diagnóstico interno à instituição, mas assume relevância pública, pois incide diretamente sobre a formação profissional ofertada à sociedade. No caso específico da Educação Física, trata-se de compreender como se formam futuros professores que atuarão na Educação Básica e que, portanto, serão mediadores do acesso das novas gerações ao patrimônio cultural

historicamente produzido no âmbito da cultura corporal⁵. Assim, ao propor fundamentos teórico-metodológicos que potencializem a atividade de estudo como eixo estruturante da formação superior, a pesquisa contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas críticas, fundamentadas e socialmente comprometidas. Seu sentido social reside, portanto, na defesa de uma universidade que não apenas certifica, mas efetivamente forma sujeitos capazes de pensar teoricamente, agir com autonomia intelectual e intervir na realidade de maneira consciente, colaborando para a elevação do nível cultural e científico da sociedade como um todo, conforme estabelece Fernandes (2020).

Nesse sentido, com base nos dados, resultados e conclusões da investigação desenvolvida no período do mestrado, somado as experiências com o estágio de docência, emergiu a necessidade de aprofundar a compreensão do problema da apropriação do conhecimento científico na formação de professores de Educação Física no Ensino Superior, enquanto atividade profissional e estudo. Investigar esse objeto pode fornecer possíveis sínteses que apontem caminhos no sentido de superação dos desafios da práxis docente e, assim, contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas rigorosas, cientificamente fundamentadas e intencionalmente organizadas com o intuito de promover a apropriação dos conteúdos e de possibilitar ações que denotem autonomia intelectual dos estudantes em processo de formação profissional, para aprimorar sua capacidade de refletir criticamente a realidade, expressar-se com clareza e mediar processos de ensino aprendizagem qualitativamente superiores.

Parto do entendimento da relação intrínseca entre as políticas educacionais para a formação de professores em nível superior e os processos de aprendizagem e desenvolvimento para a atuação profissional. A realidade atual nos mostra que o Ensino Superior enfrenta desafios que comprometem desde a aprendizagem até a procura por cursos acadêmicos. Caldas e Alves Filho (2008) salientam que, dentre os principais problemas da formação em nível superior, destacam-se a diminuição da procura de cursos de graduação por parte dos estudantes, o baixo nível de aprendizagem e a crescente influência de organismos multilaterais nas políticas educacionais. Nesse cenário, a realidade contemporânea, enquanto expressão de um processo histórico mais amplo, evidencia contradições próprias da formação superior no interior do modo de produção capitalista, que passa a demandar a formação de trabalhadores, no caso da Educação Física, orientada pela valorização da prática pela prática,

⁵ Entende-se por Cultura Corporal o objeto de estudo da Educação Física, englobando manifestações como jogos, ginástica, lutas, acrobacias, mímica, esportes, entre outras, constituindo o conjunto de conhecimentos que fundamenta seus conteúdos pedagógicos a partir dos pressupostos de Soares *et al.* (1992).

em detrimento da apropriação do conhecimento sistematizado, afastando o futuro professor das bases teóricas necessárias ao ensino da cultura corporal.

O baixo nível de aprendizagem no Ensino Superior é um fenômeno complexo que pode ser atribuído a múltiplas causas. Nos anos 70 do século XX, o importante educador brasileiro Paulo Freire já alertava que os principais problemas no Ensino Superior estavam na qualidade do ensino ofertado, na preparação inadequada de professores e nos métodos pedagógicos tradicionais utilizados pelos docentes (Freire, 1970). Duas décadas depois, nos anos 90, Tinto (1993) atestou que além disso, a falta de infraestrutura adequada nas instituições de Ensino Superior, como bibliotecas, laboratórios e acesso a tecnologias, também contribui para o baixo nível de aprendizagem.

Todavia, passadas décadas e adentrando ao século XXI, os problemas continuaram e foram constatados outros ainda mais evidentes e complexos. A baixa procura pelo Ensino Superior tem sido observado em diversas partes do mundo e está ligado à percepção de qualidade dos cursos ofertados, conforme os estudos de Teixeira (2010), Dias Sobrinho (2010), Busnardo *et al.* (2024), Sousa e Piolli (2024) e Vitti (2025).

A percepção de qualidade é um fator determinante na escolha pelo Ensino Superior. Para Teixeira (2010), muitos estudantes optam por não ingressar na universidade devido à crença de que os cursos oferecidos não são relevantes para a sua vida. A empregabilidade dos graduados é outra questão crucial. A falta de perspectiva de emprego após a conclusão do curso desestimula muitos jovens a investir no Ensino Superior (Dias Sobrinho, 2010).

Dias Sobrinho (2010) afirma ainda que tal fenômeno pode ser explicado por múltiplos fatores, entre eles a percepção de baixa qualidade dos cursos ofertados. O autor acrescenta que a reduzida empregabilidade dos egressos e o elevado custo das mensalidades nas instituições privadas também se configuram como elementos determinantes dessa realidade. Nesse cenário, a expansão da Educação Superior passa a ser tensionada por uma lógica que desloca o eixo da formação acadêmica para sua utilidade econômica imediata, aproximando-se dos pressupostos da Teoria do Capital Humano, segundo a qual a educação é concebida

como investimento individual destinado ao aumento da produtividade e da renda futura⁶ (Minto, 2006; Martineli, 2013; Azevedo, 2021).

Diante desse contexto, Busnardo *et al.* (2024) e Sousa e Piolli (2024) chamam atenção para um dado expressivo nas últimas décadas: a ampliação da oferta de Educação Superior pelas instituições privadas, sobretudo por meio da modalidade a distância (EaD). Dados do Inep (2022) indicam que, entre 2014 e 2022, houve um crescimento de 189,1% no número de cursos de graduação ofertados nessa modalidade. É preciso reconhecer que a expansão do EaD também se configura como um importante avanço tecnológico, na medida em que possibilitou a ampliação do acesso ao Ensino Superior a segmentos historicamente excluídos, seja pelas dificuldades logísticas de acesso às instituições presenciais, seja pelas limitações econômicas que inviabilizam a permanência em cursos tradicionais. Todavia, esse mesmo movimento, ao ser apropriado majoritariamente pelo setor privado sob a lógica mercantil, também evidenciou fragilidades teórico-metodológicas no processo formativo, frequentemente tensionado pela busca de maximização de lucros, o que repercute na flexibilização de exigências acadêmicas e na precarização do rigor científico. Assim, o setor privado apropriou-se dessa demanda social sob a racionalidade do investimento educacional como estratégia de ascensão individual, convertendo a formação em mercadoria e ampliando sua rentabilidade, muitas vezes à custa da oferta de cursos aquém do rigor teórico e científico necessário à formação universitária (Busnardo *et al.*, 2024; Sousa; Piolli, 2024).

É nesse cenário que a influência de organismos multilaterais no Ensino Superior tem crescido nas últimas décadas. Organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desempenham papéis de destaque na definição de políticas e práticas educacionais (Barbieri, 2018). Essa influência materializa-se, entre outros aspectos, na elaboração e difusão de documentos orientadores que passaram a balizar reformas educacionais em diferentes países, como o *Relatório Delors* (Delors, 1996) e o documento *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior* (UNESCO, 1999),

⁶ A Teoria do Capital Humano tem suas origens nos Estados Unidos da América, em meados de 1950, com Theodore W. Schultz, quando o então docente do Departamento de Economia da Universidade de Chicago decidiu sistematizar a disciplina “Economia da Educação”. A disciplina surgiu na preocupação de explicar os ganhos de produtividade potencializados pelo fator humano. Para Minto (2006, p. 1, grifos do autor) esse processo resultou na compreensão de que “[...] o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. [...] passou-se a disseminar a ideia de que a *educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria ‘valorizando’ a si próprio, na mesma lógica em que valoriza o capital.*”

os quais defendem diretrizes voltadas à reorganização da educação superior em consonância com as transformações econômicas, sociais e produtivas em escala global.

Esses organismos frequentemente promovem reformas educacionais baseadas em modelos de mercado⁷, ao enfatizar a eficiência e a competitividade global. Essas reformas podem levar à homogeneização e à perda de diversidade cultural e acadêmica, conforme alerta Ball (2013). Para o autor, a adoção de políticas influenciadas por organismos multilaterais cria tensões entre as prioridades locais e as agendas globais. Em muitos casos, as políticas recomendadas não levam em consideração as especificidades culturais, econômicas e sociais de cada país, resultando na implementação inadequada e resistência por parte das instituições e dos educadores (Ball, 2013; Vitti, 2025).

Esse cenário demonstra a realidade e os reflexos do que Roger Dale (2004) denominou de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). A Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), termo proposto por esse autor norteamericano em 2000, examina como as políticas educacionais são moldadas por influências globais oriundas de organizações internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dale (2004) argumenta que essas instituições promovem uma agenda educacional orientada para objetivos econômicos e de mercado, muitas vezes em detrimento de aspectos sociais e culturais. Ele sugere que a globalização tem conduzido à homogeneização das políticas educacionais, com foco na eficiência, competitividade e preparação para o mercado de trabalho, ao desconsiderar frequentemente as particularidades locais e, assim, podendo comprometer a função crítica e emancipadora da educação, subjugando-a aos interesses econômicos globais (Dale, 2004).

Nos últimos anos, a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) tem sido revisitada e ampliada por estudiosos que analisam o impacto contínuo da globalização nas políticas educacionais. Verger, Altinyelken e Novelli (2018) destacam que a pressão para alinhar os sistemas educacionais nacionais às normas globais estabelecidas por organismos como a OCDE e a UNESCO continua a aumentar. Isso implicou diretamente no processo de formação profissional, em particular nas licenciaturas, em que se verifica a entrada de estudantes que concluíram a Educação Básica com baixo desempenho escolar em uma formação limitada e precarizada no que diz respeito à apropriação de conhecimentos basilares

⁷ Destaco que esses modelos de mercado não são externos ao processo educativo, mas expressões históricas do próprio modo de produção capitalista, que, em diferentes momentos, como no contexto das transformações produtivas do século XX, reorganiza suas demandas formativas de acordo com as necessidades de reprodução do capital.

e ao desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo⁸, pressuposto imprescindível para iniciar a atividade profissional e estudo.

A necessidade de compreensão desse processo de ensino e aprendizagem é evidenciada nas pesquisas e alarmado pelas mídias brasileiras sobre o baixo desempenho escolar dos estudantes. As avaliações, muitas vezes elaboradas por organismos multilaterais e aplicadas em larga escala, objetivam analisar e adequar a formação de países periféricos às demandas da organização econômica mundial (Sguissardi, 2006; Bernardes, 2022). Uma formação flexível tensionada pelas ações educativas dos organismos multilaterais, por meio da imposição de reformas curriculares que propiciem a formação requerida, faz com que os órgãos públicos realizem avaliações sobre o desempenho escolar desde a Educação Básica até o Ensino Superior, como a Prova Brasil, Prova Paraná, Enem, Enade etc. Tais avaliações passaram a ser utilizadas constantemente pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da década de 1990 e funcionam como ferramentas para gerenciar as políticas de adaptação da escola às demandas do capital (Libâneo, 2016).

Não obstante, é preciso problematizar o alcance e os limites dessas avaliações em larga escala. Ao se estruturarem predominantemente a partir de indicadores quantitativos e métricas padronizadas, os exames tendem a reduzir a complexidade dos processos formativos a resultados mensuráveis, muitas vezes desconsiderando as mediações históricas, sociais e institucionais que atravessam o processo de ensino e a aprendizagem. Assim, embora se apresentem como instrumentos de aferição da qualidade, essas avaliações não esgotam e captam em profundidade as condições concretas em que se desenvolve a formação no interior das instituições (Prado, 2021).

Todavia, reconhecer esses limites não implica desconsiderar sua importância enquanto parâmetros diagnósticos. Ainda que parciais, esses indicadores oferecem um retrato da realidade educacional e permitem identificar fragilidades estruturais e desigualdades persistentes no sistema de Ensino Superior. Quando analisados criticamente e contextualizados em suas determinações históricas e políticas, podem contribuir para a compreensão das condições objetivas da formação universitária, funcionando como ponto de partida para investigações mais aprofundadas sobre a qualidade do processo formativo. É

⁸ Importante ressaltar que o conceito de formação crítica e reflexiva defendida nesta tese não caminha ao encontro dos conceitos construtivistas e pragmáticos difundidos atualmente, qual desloca a centralidade do ensino apenas para a reflexão superficial sobre a prática. Assumo a perspectiva de Marilda Gonçalves Dias Facci (Facci, 2004a) e Betty Antunes de Oliveira (Oliveira, 1996) de que a valorização do trabalho educativo exige a reafirmação do papel do professor como mediador do conhecimento historicamente produzido, cuja função consiste na organização intencional do ensino, condição indispensável para a formação do pensamento teórico e para o desenvolvimento humano.

nesse horizonte que se insere a discussão a seguir, ao examinar os dados oficiais não como verdades absolutas, mas como indícios que demandam análise rigorosa acerca do atual cenário nas instituições de Ensino Superior.

A avaliação da Educação Superior é um tema de relevância tanto no Brasil quanto no mundo, e vários indicadores e relatórios fornecem dados estatísticos sobre a qualidade e o desempenho das instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, a despeito das políticas de avaliação do Ensino Superior no Brasil, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, demonstrou que, em 2019, 56,7% dos cursos avaliados obtiveram conceito 3 (em uma escala de 1 a 5). Outro dado importante destacado pelo Ministério da Educação (MEC), a partir do indicador IGC (Índice Geral de Cursos)⁹ para avaliar a qualidade das instituições de Ensino Superior, demonstrou que, em 2019, apenas 26,8% das instituições avaliadas obtiveram conceito 4 ou 5 (em uma escala de 1 a 5).

O problema é acentuado a partir da informação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ao identificar a taxa de conclusão dos cursos de graduação no Brasil, visto que, em 2018, apenas 49,3% dos alunos concluíram seus cursos dentro do prazo previsto, uma taxa relativamente baixa.

Nesse sentido, os resultados das referidas avaliações evidenciam limites no processo de ensino e aprendizagem, não indicando avanços consistentes na formação dos estudantes. Essas avaliações, no entanto, precisam ser analisadas com cautela, uma vez que se orientam por parâmetros mínimos vinculados à formação de habilidades e competências voltadas ao atendimento das demandas do mercado de trabalho. É justamente nesse ponto que se explicita a posição assumida nesta tese: ao invés de referendar essa lógica, parte-se de uma crítica a esse modelo, por compreender que ele reduz a formação humana a desempenhos mensuráveis e imediatos, esvaziando o papel do conhecimento científico e da formação do pensamento teórico, elementos essenciais para uma educação de caráter emancipador.

9 Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o cálculo [do IGC] é realizado anualmente e leva em conta os seguintes aspectos: “média dos CPCs do último triênio, relativos aos cursos avaliados da instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes, conforme os dados oficiais da CAPES; distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação *stricto sensu*.” (INEP, 2025, pars. 2-4). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/indice-geral-de-cursos-igc>. Acesso em: 1 jul. 2026.

O processo de atividade de estudo na vida adulta, mais especificamente no Ensino Superior, tem fundamental importância para potencializar o ensino e a aprendizagem dos estudantes em processo de formação para a atividade profissional. Constatou-se, também, na dissertação (Monteiro, 2022), a necessidade de avançar na formação superior em determinações para além do esvaziamento de conteúdos e da priorização por atividades essencialmente práticas presentes na BNC-Formação (Brasil, 2019). É necessário buscar subsídios que possibilitem uma formação de professores pautada na perspectiva histórico-cultural, visando ao desenvolvimento de atividades de estudo que promovam a formação de conceitos científicos e a atividade de estudo autônoma, para além das formações de perspectivas neoliberais e pós-modernas. Isso, pois, defende-se, nesta tese, uma formação a fim de assegurar que o futuro professor se aproprie teoricamente do conteúdo de sua área, compreenda suas determinações históricas e sociais e atue de maneira consciente, crítica e intencional na mediação do conhecimento escolar.

A atividade de estudo no Ensino Superior é um componente fundamental para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes. Diferente das etapas anteriores da educação, o Ensino Superior exige um grau elevado de autonomia, disciplina e organização dos alunos, que precisam gerenciar seu tempo e recursos de forma consistente para acompanhar as demandas curriculares, conforme preconizam Sá, Ferreira e Ramos (2015). Essa fase educativa não apenas proporciona conhecimento especializado em diversas áreas, mas também desenvolve capacidades de estudo, com vistas a resolução de problemas, como pensamento de análise crítica e capacidade de pesquisa.

Pereira (2015, p. 19) aponta que os estudantes, ao ingressarem no Ensino Superior, não estão apresentando os “[...] conhecimentos básicos necessários para realizar os cursos que escolheram e para os quais foram aprovados”. Nesse contexto, parto da premissa de que o desenvolvimento psíquico da criança escolar não está sendo qualitativamente suficiente para a construção das bases da consciência e do pensamento teórico que permita ao estudante em idade escolar avançada a apropriação do conhecimento de forma autônoma, conforme estabelece as teses de Davídov (1988), Márkova (1987) e Vygotsky (1996).

O empobrecimento pedagógico na Educação Básica tem reflexos diretos na Educação Superior, manifestando-se na deficiência na formação dos estudantes, o que compromete o desempenho acadêmico e a capacidade crítica necessária para quando de seu ingresso na universidade. Segundo Saviani (2009), a precarização do ensino básico, caracterizada pela redução do conteúdo curricular e pela falta de aprofundamento teórico, resulta em uma formação fragmentada e insuficiente. Essa lacuna é evidenciada na dificuldade dos alunos em

lidar com conceitos mais complexos e em desenvolver habilidades essenciais para a vida acadêmica e profissional. Por isso, é fundamental que a Educação Básica seja capaz de formar estudantes com uma sólida base teórica e prática, capaz de prepará-los adequadamente para os desafios do Ensino Superior.

Freire (2006) salienta que a educação precisa ser um processo contínuo e transformador, que vá além da simples transmissão de conteúdos e que fomente a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes. A formação no Ensino Superior deve ser entendida como uma continuidade desse processo, onde os alunos são estimulados a desenvolver uma postura investigativa e autônoma. No entanto, quando essa base não é bem estabelecida na Educação Básica, o Ensino Superior enfrenta o desafio de suprir essas lacunas, muitas vezes demanda um demasiado esforço dos acadêmicos, docentes e das instituições para proporcionar uma formação profissional dos indivíduos.

Nesse contexto, é essencial compreender sobre a aprendizagem de indivíduos adultos no Ensino Superior para possibilitar estratégias que possam potencializar o desenvolvimento na atividade profissional de estudo, com vistas a uma formação plena das capacidades humanas. Para aprofundar essa compreensão, a teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) oferece uma base teórica fundamental. Essa teoria auxilia na compreensão do psiquismo humano, ao enfatizar a importância das relações sociais e apropriações culturais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e concebe a existência de estágios de desenvolvimento orientados pela atividade dominante.

Os estágios do desenvolvimento, de acordo com a teoria histórico-cultural, são fases do desenvolvimento humano caracterizadas pela predominância de diferentes tipos de atividades, mediadas socialmente e culturalmente. Segundo essa perspectiva, o desenvolvimento psicológico não é linear, mas orientado por mudanças qualitativas nas atividades dominantes em cada estágio (Vigotski, 2003).

Vigotski (2003) descreve que, na primeira infância, a atividade principal é o jogo, que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores através da imitação (entendida como a reprodução de ações observadas em outros mais experientes, possibilitando a internalização de modos culturalmente elaborados de agir) e do uso de símbolos (da capacidade de representar objetos, ações e significados por meio da linguagem, de gestos e de brincadeiras de faz de conta). Todavia, à medida que a criança cresce, a atividade educativa escolar torna-se predominante, onde a instrução formal e o aprendizado sistematizado mediam o desenvolvimento cognitivo. Na adolescência, as interações sociais e a participação em

atividades coletivas entre os pares adolescentes ganham destaque, sendo fundamentais para a formação da identidade e do pensamento abstrato. Na vida adulta, o trabalho e a atividade profissional tornam-se centrais, mediando a aplicação prática do conhecimento e a contribuição social do indivíduo.

Vigotski (2003) salienta ainda que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é resultado das relações sociais e apropriações culturais que ocorrem ao longo da vida, em que cada estágio do desenvolvimento é marcado pela internalização de novas formas de atividade mediadas pela linguagem, em um processo de incorporação contínua de atividades sociais, símbolos e signos culturais. Leontiev (1984) complementa que a atividade dominante de cada estágio desempenha um papel crucial na formação das estruturas psicológicas, passando de atividades básicas na infância para atividades mais complexas na vida adulta, como o trabalho e o estudo.

O foco desta investigação, face ao objeto proposto, é a atividade profissional e estudo. No estágio da vida adulta, a atividade dominante se manifesta principalmente por meio do trabalho profissional e do estudo, que são vistas como atividades mediadoras cruciais para o desenvolvimento contínuo das capacidades psíquicas. O trabalho e o estudo proporcionam contextos complexos nos quais os indivíduos aplicam e disseminam seus conhecimentos, desenvolvem habilidades especializadas e participam de práticas sociais que refletem e contribuem para a cultura e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da sociedade (Leontiev, 2004).

Leontiev (2004) complementa essa perspectiva ao destacar que a atividade profissional e o estudo não são apenas formas de aplicação prática do conhecimento, mas também são processos de transformação e desenvolvimento contínuo das funções psicológicas. Para o autor, a atividade dominante molda a estrutura psicológica do indivíduo ao proporcionar desafios e exigências que promovem o desenvolvimento de novos domínios e a internalização de ferramentas culturais mais desenvolvidas. Dessa forma, o trabalho e o estudo, enquanto atividades dominantes, são fundamentais não apenas para o desempenho funcional no contexto social e econômico, mas também para o avanço das capacidades psíquicas (Leontiev, 2004).

Dois conceitos-chave na teoria histórico-cultural são a internalização e a autorregulação, que explicam como os indivíduos transformam experiências sociais em habilidades cognitivas autônomas. A internalização, conforme proposta por Vigotski, descreve o processo pelo qual as funções mentais inicialmente interpsicológicas (ocorrendo entre indivíduos) são transformadas em intrapsicológicas (dentro do indivíduo) (Vygotsky, 1996). Esse processo é

essencial para o desenvolvimento das funções mentais superiores, ao permitir que o indivíduo adquira habilidades cognitivas complexas e autônomas. A auto-regulação, outro conceito central de Vigotski, refere-se à capacidade de controlar e dirigir as próprias ações, pensamentos e emoções, desenvolvida por meio de relações sociais e, posteriormente, internalizada (Vygotsky, 1996).

Complementando esses conceitos, Davídov e Márkova destacam a importância do estudo autônomo no desenvolvimento cognitivo. Eles argumentam que a capacidade de aprender de forma independente é crucial para o sucesso acadêmico e pessoal, promovendo a autonomia intelectual e a auto-regulação (Davídov, 1988; Márkova, 1987). O estudo autônomo envolve a capacidade de definir objetivos, planejar estratégias de aprendizagem, monitorar o progresso e ajustar métodos conforme necessário, habilidades que são desenvolvidas e aprimoradas por meio da prática e da orientação adequada.

Assim, apoiado nos pressupostos de Frigotto (1991) e Lakatos (2003) de que o problema de pesquisa deve estar atrelado a uma necessidade social, ou seja, o problema levantado deve fornecer respostas sobre o fenômeno estudado de forma que impacte qualitativamente a realidade objetiva, ou ainda, nas palavras de Minayo (2004, p. 90) “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática”, no caso aqui tratado, a formação de professores e a atividade profissional e estudo, a presente investigação parte das seguintes questões norteadoras: Quais os fundamentos teóricos da atividade profissional e estudo autônoma na Teoria Histórico-Cultural? A partir desses pressupostos, quais mediações são necessárias para promover o desenvolvimento do pensamento teórico na formação de professores de Educação Física e como se dá este processo?

Desenvolver o pensamento teórico dos futuros docentes, nesse horizonte, não constitui um fim em si mesmo, tampouco um exercício unicamente intelectual. Trata-se de possibilitar que o professor em formação se aproprie dos fundamentos que estruturam a prática pedagógica e o próprio fenômeno educativo, superando a apreensão empírica, fragmentada e instrumental do ensino. Ao dominar conceitos científicos e operar com generalizações teóricas, o docente passa a compreender as determinações históricas, sociais e ideológicas que atravessam sua atividade profissional, podendo intervir de modo consciente e intencional na realidade escolar. Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento teórico é condição para a constituição de uma práxis pedagógica crítica (Saviani, 2011), capaz de resistir e enfrentar as perspectivas neoliberais e neoconservadoras que reduzem a formação docente à lógica das competências e da adaptação acrítica às demandas do mercado (Monteiro, 2022). Formar

professores com pensamento teórico significa, portanto, criar as bases para uma atuação profissional orientada por finalidades emancipadoras, comprometida com a formação omnilateral dos estudantes (Manacorda, 2007) e com a transformação das condições objetivas que limitam a escola pública e o trabalho docente.

A tese defendida é que só é possível o desenvolvimento do pensamento teórico e autônomo na formação de professores de Educação Física, por meio de mediações pedagógicas que influenciem a criação de motivos e necessidades nos indivíduos para que se constitua a atividade profissional e estudo, com vistas à superação dos desafios da prática docente e da própria lógica formativa que a reduz a um conjunto de técnicas e competências operacionais. Sem a organização intencional do ensino que favoreça a apropriação de conceitos científicos, a análise das determinações históricas da educação e a problematização da realidade escolar, o estudante tende a permanecer no plano do pensamento empírico, limitando-se à reprodução de procedimentos.

Defende-se nesta tese, portanto, que a constituição de motivos vinculados ao conteúdo da atividade (e não apenas às exigências formais do curso) é condição para que o futuro professor se aproprie teoricamente de sua prática e atue de forma consciente e autônoma. Assim, a formação inicial precisa organizar situações de estudo que promovam a base indissociável entre conteúdo, teoria e prática, possibilitando a elevação do pensamento ao nível teórico e criando as bases para uma atuação profissional crítica, capaz de enfrentar os condicionantes impostos à escola e ao trabalho docente.

Diante da problemática suscitada, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar os fundamentos teóricos e metodológicos da atividade profissional e estudo na Teoria Histórico-Cultural para promoção do pensamento teórico na formação de professores de Educação Física, bem como a constituição desse processo na formação inicial, a partir das mediações que favorecem a apropriação teórica e a autonomia intelectual dos futuros docentes. Como desdobramento das questões norteadoras e objetivo geral, constituíram-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Contextualizar a fundamentação filosófica da teoria histórico-cultural e a elaboração da teoria da atividade;
- 2) Compreender a periodização do desenvolvimento humano, especificamente no que se refere a atividade profissional e estudo;
- 3) Examinar as mudanças psíquicas que ocorrem nessa atividade e em que medida contribuem para a formação do pensamento teórico e conceitual;

- 4) Desenvolver uma intervenção formativa com vistas a avaliar as mudanças psíquicas promovidas no desenvolvimento do pensamento teórico na formação de professores de Educação Física;
- 5) Demonstrar os fundamentos teórico-metodológicos necessários para o desenvolvimento e a formação do pensamento conceitual na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, referente ao período da atividade profissional e de estudo, na formação de professores de Educação Física.

Em uma análise preliminar do estado do conhecimento, realizou-se um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “teoria histórico-cultural” OR “psicologia histórico-cultural” AND “atividade profissional” OR “estudo” AND “ensino superior”. A busca resultou, inicialmente, em 55 (cinquenta e cinco) pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e 74 (setenta e quatro) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Após uma leitura criteriosa dos títulos e resumos das pesquisas encontradas foi identificado que os estudos se concentram em temáticas como adoecimento psíquico, inclusão, formação de professores, processos de ensino e aprendizagem na educação básica e superior, desenvolvimento das funções psíquicas superiores, organização didática do ensino e análises sobre a atividade pedagógica à luz da Teoria Histórico-Cultural. Há, ainda, investigações que abordam a atividade profissional em diferentes áreas do conhecimento, bem como estudos que discutem a atividade de estudo, porém, em sua maioria, desvinculados de uma análise articulada com o Ensino Superior e com a especificidade da formação em Educação Física. Nesse contexto, evidencia-se uma lacuna teórica na qual não foram identificadas pesquisas que se proponham a analisar a atividade de estudo no Ensino Superior em Educação Física a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente no que se refere à sua relação com o desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse cenário, a falta de investigações sobre a temática justifica a realização desta tese.

A investigação foi realizada em três (3) etapas, sendo elas: (I) estudo teórico, (II) intervenção formativa¹⁰ e (III) as análises das categorias.

A **primeira etapa** consistiu em um estudo teórico com o objetivo de compreender a periodização do desenvolvimento, especificamente no que se refere a atividade profissional e

¹⁰ Utilizarei o termo “intervenção formativa” por compartilhar do entendimento de Viotto Filho (2018, p. 32) de que “o conceito de intervenção se relaciona à uma forma diferenciada, consciente e crítica de ação do pesquisador orientada pelo método materialista histórico-dialético, com o objetivo de transformar a realidade concreta dos sujeitos participantes do processo de pesquisa”.

estudo. Paulo Netto (2011) destaca que o estudo teórico é um meio essencial para compreender a realidade social e histórica do mundo em suas contradições. Isso pois os fenômenos não são explicáveis por si, necessitando de uma compreensão da estrutura e dinâmica (econômica e política) para refletir sobre as contradições que cercam a totalidade do objeto estudado. Ademais, para o autor, o estudo teórico fornece fundamentos para uma ação prática e crítica, fundamental para o desenvolvimento de uma prática social transformadora.

Os estudos objetivaram identificar os conceitos de ensino (mediação e zona de desenvolvimento), de aprendizagem (internalização e relação social), de formação de conceito (formação de conceito científico, espontâneo, processo de generalização e abstração), e, por fim, de atividade de estudo (atividade principal, motivo, significado e auto-regulação). Para isso utilizei de obras clássicas e interpretações de autores como: Vigotski (1982; 1996; 2013; 2015; 2017; 2018), Leontiev (1978; 1983; 2004), Luria (1986; 1991) para compreender a relação entre aprendizagem conceitual e desenvolvimento do psiquismo; em uma perspectiva materialista histórica, explorei em Kosik (1976), Kopnin (1978) e Ilienkov (2006) a concepção de conhecimento; e Davidov (1982; 1987; 1988; 1999) e, ainda, autores brasileiros como Sforzi (2015), Nascimento (2014), Libâneo (2004; 2006; 2019) e Freitas (2016) para compreender os fundamentos didáticos.

A **segunda etapa**, de intervenção formativa, objetivou investigar e resgatar os pressupostos teóricos dos processos de ensino e aprendizagem, dos estudos sobre psicologia pedagógica, ensino e desenvolvimento, bem como da apropriação da cultura. Para tanto, adotou-se o método genético experimental de Vigotski (Vygotski, 1996), compreendido como um procedimento investigativo que não se limita à descrição do nível de desenvolvimento já alcançado pelos participantes, mas busca promover mudanças qualitativas em seu desenvolvimento psíquico por meio da organização intencional do ensino. Conforme destaca Davidov (1988), esse método caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos psíquicos investigados, possibilitando a análise das transformações produzidas durante o processo formativo.

Nessa perspectiva, a intervenção foi organizada segundo os pressupostos do ensino desenvolvimental formulados por Davidov (1988), orientando-se por princípios como a aprendizagem voltada ao desenvolvimento, a realização de atividades de estudo, a mediação docente, a interação social e a contextualização dos conhecimentos. Desenvolvida junto a uma turma do curso de Educação Física, a intervenção estruturou-se em três momentos articulados: avaliação diagnóstica inicial, realização de atividades de estudo orientadas e avaliação final da apropriação conceitual, em um total de 5 (cinco) encontros. Como conteúdo de ensino, foram

selecionadas as abordagens metodológicas desenvolvimentista, crítico-emancipatória e crítico-superadora, por constituírem referenciais centrais na formação inicial de professores de Educação Física e possibilitarem a análise do processo de formação de conceitos científicos.

A análise das transformações produzidas ao longo da intervenção fundamentou-se na comparação entre as avaliações inicial e final, articulada aos registros sistemáticos das observações realizadas durante o desenvolvimento das atividades de estudo. Nessa direção, buscou-se identificar indícios de reorganização do pensamento teórico dos acadêmicos e de ampliação da apropriação conceitual acerca das abordagens pedagógicas estudadas, compreendendo essas mudanças como expressão das potencialidades formativas da organização intencional do ensino na perspectiva histórico-cultural.

Por fim, a **terceira etapa** foi dedicada a sistematizar os fundamentos teórico-metodológicos necessários para o desenvolvimento e a formação do pensamento conceitual na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, referente ao período da atividade profissional e de estudo, na formação de professores de Educação Física.

Para a análise e interpretação dos dados, apoiei-me no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). O método visa auxiliar no entendimento da estrutura e organização da sociedade capitalista ao fornecer uma base filosófica para estabelecer explicações racionais e coerentes acerca da vida social e do desenvolvimento da humanidade, considerando a influência da economia política (Triviños, 1987).

A escolha pelo referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural se justifica por ser uma teoria que fornece subsídios sobre a concepção de homem e de desenvolvimento humano, historicamente antagônica e crítica à prática social vigente. Ao citar a lógica vigente, compreende-se a perspectiva construtivista, amplamente difundida nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente a partir das contribuições de autores como Jean Piaget, que, em diálogo com as exigências do reordenamento produtivo, foi apropriada sob o ideal de uma educação voltada à adaptação do sujeito ao mundo do trabalho. Essa vertente ganhou força nas políticas e práticas pedagógicas em países periféricos, como o Brasil, ao promover a centralidade do aprender a aprender, enfatizando o desenvolvimento de habilidades e competências individuais para a inserção e manutenção no mercado de trabalho. Assim sendo, a perspectiva ontológica da Teoria Histórico-Cultural se constitui como um referencial histórico emancipador e crítico à hegemonia ideológica de habilidades e competências.

Apresento a constituição dos argumentos desta pesquisa em sete seções, sendo: a primeira para realizar a introdução e contextualização do estudo; a segunda objetivando estudar e identificar a teoria histórico-cultural, sua história e fundamentos filosóficos; a terceira para compreender o desenvolvimento do psiquismo humano e a caracterização da teoria da atividade; a quarta para descrever sobre a periodização do desenvolvimento humano, especificamente a atividade profissional e estudo; a quinta para descrever as abordagens metodológicas em Educação Física, objeto do conhecimento tratado na intervenção formativa; a sexta para descrever e analisar a intervenção com vistas a investigar as mudanças psíquicas e a formação do pensamento teórico-conceitual dos sujeitos; e, por fim, a sétima para analisar os resultados da intervenção a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, referente ao período da atividade profissional e de estudo, na formação de professores de Educação Física.

Espero que esta pesquisa contribua para o debate acerca da formação no Ensino Superior, especificamente o ensino e aprendizagem nos cursos de formação de professores de Educação Física, a fim de incidir sobre uma realidade mais ampla, marcada pelas contradições da educação pública brasileira, desde a Educação Básica até a formação universitária, onde se observa, com frequência, a centralidade de práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo teórico e orientadas por demandas imediatas e pragmáticas. Esse cenário não pode ser dissociado do contexto histórico contemporâneo no Brasil e no mundo, caracterizado, na última década, pelo aprofundamento das políticas neoliberais e pelo avanço de perspectivas neoconservadoras, que incidem diretamente sobre a educação ao reforçar a lógica da flexibilização curricular, da formação por competências e da adaptação dos sujeitos às exigências do mercado¹¹.

Assim, torna-se premente a afirmação de uma perspectiva teórica crítica, ancorada no materialismo histórico, que possibilite compreender e orientar práticas educativas comprometidas com a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente a realidade. Nessa direção, a educação é compreendida não apenas como um meio de adaptação às condições postas, mas como prática social voltada à emancipação humana, conforme problematiza Mészáros (2008), ao defender a necessidade de superação das mediações alienantes impostas pela lógica do capital. Nesse sentido, busca-se contribuir com mudanças nas políticas

¹¹ Ao mesmo tempo, esse cenário se complexifica diante das transformações tecnológicas aceleradas, como a expansão da Inteligência Artificial (IA), bem como das tensões geopolíticas e conflitos armados que marcam o mundo contemporâneo (guerras entre Estados Unidos e Israel contra o Irã, e Rússia contra Ucrânia), evidenciando as contradições de uma sociabilidade orientada pela lógica do capital e demandada, constantemente, a transformações e na busca por hegemonia (Sachs; Fares, 2026; Souza Junior; Souza Junior; Loureiro, 2025).

educacionais e na prática pedagógica que promovam o desenvolvimento humano, em direção à constituição de uma consciência crítica e transformadora.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E ONTOLÓGICOS

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por diversos pesquisadores, a destacar Vigotski, Leontiev e Luria, representa uma abordagem fundamental para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano. Esta teoria enfatiza a importância das relações sociais e apropriações culturais na formação das funções psicológicas superiores, ao oferecer uma perspectiva crítica sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento que supera as visões tradicionais da psicologia humana. Assim, o objetivo desta seção é de explorar os fundamentos históricos, filosóficos e ontológicos da teoria histórico-cultural, a fim de identificar os principais fatores históricos ocorridos na União Soviética durante o período revolucionário em que foi produzida e desenvolvida a educação socialista.

Recuperar a historicidade significa pensar a sua concepção teórica calcada na história e no contexto social, como um projeto coletivo e revolucionário. Nesse sentido, compreender o contexto soviético é fundamental para apreender as bases filosóficas e ontológicas da Teoria Histórico-Cultural e, assim, relacionar com a prática pedagógica e a pesquisa em educação e Educação Física.

2.1. A HISTORICIDADE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS

A teoria histórico-cultural surgiu no início do século XX, em um contexto de intensas transformações sociais e políticas na Rússia. Nas primeiras décadas do século XX, a Rússia, que seria denominada por União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), passava por uma grande miséria econômica¹² e crise política. Nesse cenário, Prestes (2012, p. 10) descreve que o povo, em estado de miséria e fome, inicia o processo revolucionário pois teve uma formação “[...] munida de ideias revolucionárias de Marx que foi capaz de organizar um partido político atuante e com liderança entre as classes trabalhadoras”.

¹² Importante destacar que o contexto da Revolução Russa deve ser compreendido à luz da teoria do desenvolvimento desigual e combinado, que evidencia como a Rússia, majoritariamente agrícola, com condições geográficas e climáticas adversas e baixa industrialização, não havia esgotado plenamente as forças produtivas capitalistas. Ainda assim, a combinação entre atraso estrutural, exportação de produtos agrícolas e a incapacidade de garantir a subsistência da população gerou um quadro de fome e miséria que tornou insustentável a manutenção da ordem vigente, constituindo-se como um dos fatores decisivos para o levante revolucionário (Demier, 2018).

Após a Revolução de 1917, na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em um contexto de crise econômica e social decorrente da primeira guerra mundial, houve a necessidade de formar um novo homem para a nova sociedade iminente pensada. Desse modo, visando o desenvolvimento da nova reestruturação social e, conseqüentemente, para apontar como uma potência mundial, o novo governo soviético necessitava um vasto investimento em ciência, tecnologia e educação.

O contexto pós-revolucionário destacou diversos desafios a serem superados, como o fim da fome, da exploração dos trabalhadores e dos altos índices de analfabetismo com acesso à cultura produzida. Para isso, era preciso a colaboração de cientistas e pesquisadores capazes de potencializar esse novo homem em formação para superar o czarismo¹³ e estabelecer o socialismo, ainda em curso e com a necessidade de se consolidar. Nesse sentido, um conjunto de estudiosos foram os responsáveis para a reestruturação formativa¹⁴ da nova sociedade e, no tocante aos estudos sobre a formação e desenvolvimento humano, destacaram-se Lev Semionovitch Vygotski, Aleksander Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaievitch Leontiev (Prestes, 2012).

De acordo com Tuleski (2002) as condições materiais do contexto pós-revolucionário vividas pela *Troika* Russa (grupo formado por Vigotski, Luria e Leontiev), possibilitou uma compreensão objetiva e sólida sobre as demandas para a nova sociedade em gestação. Um país camponês, com agricultura primitiva e rudimentar, com enorme atraso econômico e cultural, necessitava de uma rápida formação de pessoas para dominar os processos de trabalho.

Para isso, Bortolanza e Ringel (2016, p. 1032) descrevem que:

O novo regime procurou democratizar a cultura, como forma de acabar com o analfabetismo. Isso foi feito por meio do aumento de vagas no ensino público em todos os graus; da criação das faculdades de trabalho, onde operários recebiam instrução acelerada; e da multiplicação de bibliotecas.

¹³ O czarismo foi o regime autocrático que governou o Império Russo até a Revolução de Fevereiro de 1917, caracterizado pela concentração absoluta do poder político nas mãos do czar, pela manutenção dos privilégios da aristocracia fundiária, pela restrição das liberdades políticas e pela preservação de profundas desigualdades sociais. Segundo a historiografia marxista, esse regime foi derrubado pelas mobilizações populares de fevereiro de 1917, abrindo caminho para as disputas políticas que culminaram na Revolução de Outubro. (Melo; Monteiro, 2018).

¹⁴ A reestruturação da sociedade russa no contexto revolucionário refere-se ao conjunto de transformações políticas, econômicas e sociais desencadeadas após a Revolução de Outubro de 1917, quando os soviets assumiram o poder e iniciaram a reorganização das relações de propriedade, da estrutura do Estado e das formas de participação política. Entre as primeiras medidas destacaram-se a distribuição das terras, a ampliação dos direitos das classes trabalhadoras e a constituição de novas instituições estatais orientadas pelos interesses dos trabalhadores, configurando uma ruptura histórica com a ordem social czarista e com o Governo Provisório instaurado após a Revolução de Fevereiro. (Melo; Monteiro, 2018; Demier, 2018).

Todavia, o processo de democratização da cultura, descrito na citação de Bortolanza e Ringel (2016), não foi muito simples. O grupo formado pela *Troika* precisou realizar uma verdadeira revolução no campo da psicologia, isso porque as teorias psicológicas materialistas e idealistas estavam impregnadas em toda a sociedade. A perspectiva idealista partia do pressuposto de que a criação pelo homem (atividade humana) se dava apenas pela sua subjetividade, desconsiderando qualquer interferência das condições materiais. Já a psicologia materialista compreendia o indivíduo predeterminado pela sua materialidade e, assim, não podendo interferir na sua realidade objetiva (Vigotski, 1996).

De acordo com a perspectiva dos idealistas subjetivos, a consciência humana está intrinsecamente ligada ao biológico, e cada indivíduo já carrega geneticamente suas características próprias. Dessa forma, há um determinismo absoluto imposto pelos genes na constituição ontológica do ser humano. Os genes contêm características que definem a singularidade de cada pessoa. Isso implica que não há uma relação direta com o mundo objetivo, pois, para essa corrente de pensamento, o mundo externo só existe dentro da consciência humana.

Quando aplicado ao ensino e à aprendizagem, o idealismo subjetivo gera sérias implicações para o desenvolvimento humano, ao afirmar que o ambiente externo, ou o social, não tem capacidade de alterar aquilo que está previamente estabelecido na consciência pela via biológica.

Nesse cenário, a psicologia tradicional existente, ou a “velha psicologia”, como denominou Vigotski (1996), não fornecia os elementos necessários para explicar o desenvolvimento humano de forma coerente, lógica e racional. Desse modo, era preciso elaborar uma nova psicologia capaz de atender as demandas da nova sociedade.

A superação dessas visões psicológicas tradicionais só poderia acontecer se fosse criada uma “nova psicologia” que abordasse a relação entre o homem e a natureza em uma perspectiva histórica. Essa nova concepção compreende o ser humano como sujeito que, ao mesmo tempo em que é determinado pelas condições históricas e sociais, também atua sobre si próprio e sobre o meio, transformando-os por meio de sua atividade. A tarefa dessa nova psicologia seria, então, superar o dualismo antigo, alinhando-se com a ideia de um “novo homem” que surgiria na sociedade comunista. Para alcançar essa unidade, que era vista como uma necessidade tanto para a psicologia quanto para a ciência da época, seria preciso adotar um método que unisse as diferentes partes. Isso significava superar explicações mecânicas,

empíricas e simplificadas dos fenômenos, para compreender o homem como um ser complexo e em constante mudança, cujo jeito de ser e agir é determinado pelas relações que ele estabelece com o ambiente ao seu redor (Tuleski, 2008).

Assim, o grupo formado por Vigotski, Luria e Leontiev realizou uma investigação sobre a formação da subjetividade (personalidade humana) à luz do método materialista histórico de Marx e Engels. Para Vigotski (2003), a construção da nova psicologia deveria seguir as leis do método marxiano, pois ele seria capaz de orientar a análise da realidade a partir de uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o grupo formado pela *Troika* procurou compreender a estrutura das capacidades psíquicas superiores como memória, atenção e concentração procedente do fenômeno histórico-social, diferentemente das velhas psicologias existentes que desconsideravam o papel formativo do psiquismo humano decorrente de sua relação e modificação na natureza.

Entretanto, seguindo a lógica do materialismo histórico, as tendências psicológicas idealistas e materialistas não foram excluídas de suas análises, mas sim superadas por incorporação. Assim, os estudos no campo da psicologia ocorridos pela escola vigotskiana a partir dos postulados existentes na época, principalmente a partir do método materialista histórico, subsidiaram o que posteriormente ficou conhecido como Teoria Histórico-Cultural.

A Teoria Histórico-Cultural foi fortemente influenciada por correntes filosóficas, como o método dialético de Hegel, mas, principalmente, do materialismo histórico de Karl Marx e Friedrich Engels. Nesse cenário, a *Troika* adotou a perspectiva marxista de que a consciência humana é constituída a partir das condições materiais e sociais da vida, ou seja, a atividade diária de relação social possui influência sobre o desenvolvimento psicológico (Leontiev, 1978). Mas o que é essa perspectiva filosófica?

Ao longo da história, a humanidade sempre debateu conceitos como ser e sociedade, subjetividade e objetividade, e diversas teorias tentaram responder a essas questões. Entre elas, destacam-se o idealismo, o existencialismo, o positivismo, o materialismo mecanicista, além de outras concepções. No entanto, as contribuições de Marx e Engels, que emergiram de seus estudos e análises sobre a economia política, forneceu as bases que edificaram o materialismo histórico, qual propôs uma explicação e compreensão distinta sobre o ser e a realidade. Essa teoria defende que a matéria é primordial e eterna, ou seja, a natureza sempre existiu. Segundo a perspectiva materialista, o mundo material é a chave para entender a si próprio, sem a necessidade de recorrer a ideias ou forças sobrenaturais. A matéria tem uma existência real e objetiva, e não é uma criação da consciência humana, embora a consciência seja um produto da evolução material. A consciência, por sua vez, é entendida como o estágio

mais avançado do desenvolvimento da matéria, pois é por meio da consciência que o mundo objetivo é absorvido e processado pelo pensamento humano (Kosik, 1976; Kopnin, 1978).

No materialismo histórico, as leis são vistas como objetivas, permitindo uma explicação científica e objetiva dos fenômenos naturais, sociais e do pensamento humano. Essa concepção busca revelar as verdadeiras relações entre esses elementos, analisando seu movimento, suas contradições e o surgimento de novas formas nesse processo de embate dialético na busca de apreender a totalidade do objeto de análise (Paulo Netto, 2011).

Engels (1976), em sua dialética materialista, argumenta que não há apenas leis particulares que regem a natureza, a sociedade e o pensamento humano, mas também uma unidade entre essas leis específicas e as leis gerais. Isso significa que existe uma conexão intrínseca entre a natureza, a sociedade e o pensamento, que não podem ser analisadas exclusivamente pelas leis particulares, como sugerido por outras abordagens científicas, incluindo o idealismo, o existencialismo, a fenomenologia, a sociologia, o positivismo e, mais recentemente, o pós-modernismo. Essas teorias frequentemente explicam a natureza, a sociedade e o pensamento com base em leis específicas, ao mesmo tempo que desconsidera haver uma unidade no universo, uma totalidade, que só pode ser compreendida pelas leis gerais do materialismo histórico. A análise do ser a partir de leis sócio-históricas, permitiram a Marx e Engels, e, com bases neles, posteriormente Gyorgy Lukács (1885-1971) conceber o ser humano como ser social.

É importante destacar que o trabalho, na concepção de Marx e Engels, é entendido como a categoria fundante do ser social, ou seja, é por meio dele que o ser humano transforma a natureza e, simultaneamente, a si mesmo e suas relações sociais. Essa prática humana de produzir os meios necessários para a sua subsistência não é apenas uma atividade econômica, mas também um processo pelo qual o homem se constitui como ser social, inserido em uma rede de relações históricas e materiais. O trabalho, portanto, é o elemento central que conecta o indivíduo ao coletivo, ao passo que molda tanto sua consciência quanto o desenvolvimento das estruturas sociais ao longo da história. Sem essa perspectiva, a compreensão do desenvolvimento humano e social fica incompleta, pois ignora a base material e prática que sustenta o ser e a sociedade (Marx; Engels, 2001; Engels, 2023).

Assim, com base na perspectiva histórica de Marx (1985), Vigotski (2004) propôs que o desenvolvimento psíquico humano é um processo intrinsecamente ligado ao contexto social,

histórico e real em que o indivíduo está inserido¹⁵. Nos anos 1920, um dos avanços da Teoria Histórico-Cultural foi iniciar a investigação sobre as origens da consciência individual, o que teve um papel crucial na formação de uma nova abordagem para a educação e para a psicologia (Prestes, 2012; Tuleski; Chaves; Silva, 2018).

Luria (1992, p. 37) sintetiza notadamente a influência do pensamento marxiano sobre as ideias de Vigotski ao destacar que:

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. O vão existente entre as explicações científicas naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não poderia ser transposto até que descobríssemos como os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais se interligam com os processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas adultas. Precisávamos, por assim dizer, tomar certa distância do organismo, para descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica.

A elaboração de uma teoria consistente sobre a formação social do psiquismo humano, capaz de oferecer instrumentos para compreender seu desenvolvimento sob uma perspectiva histórico-cultural e dialética, apenas se tornou possível a partir do reconhecimento da historicidade como princípio estruturante do funcionamento psíquico. Esta compreensão implica admitir que o psiquismo humano é produzido nas condições concretas da vida social, continuamente configurado e reconfigurado pelas contradições próprias do movimento histórico. Ao afirmar que a dialética constitui uma ciência geral que abarca a natureza, o pensamento e a história, Vigotski evidencia a incorporação do método materialista histórico como fundamento para uma nova compreensão da psicologia (Vigotski, 1997).

Nesse sentido, a proposição de uma nova psicologia mostrou-se indispensável, sobretudo por romper com a concepção do materialismo mecanicista que atribuía às determinações biológicas um papel central e quase exclusivo na explicação do

¹⁵ Cabe explicitar, neste ponto, a distinção entre as dimensões filogenética e ontogenética do desenvolvimento humano, qual, segundo a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano se constitui a partir da unidade dessas duas dimensões. A **filogênese** refere-se ao processo de formação biológica da espécie humana, responsável pela constituição das bases orgânicas e das funções naturais. Entretanto, essas condições, por si só, não são suficientes para explicar o desenvolvimento propriamente humano. Nesse sentido, é na **ontogênese**, isto é, no desenvolvimento do indivíduo singular que se efetiva o salto qualitativo, por meio da inserção ativa do sujeito nas relações sociais historicamente constituídas. Nesse processo, as funções biológicas são reorganizadas e transformadas pela atividade mediada, adquirindo um caráter especificamente humano. Assim, o desenvolvimento psíquico não se relaciona apenas à maturação biológica, mas se configura como resultado da apropriação da cultura, produzida nas relações sociais, por meio da atividade prática e da interação com outros seres humanos (Rubinstein, 1967).

desenvolvimento humano e das transformações sociais. Sobre isso, Shuare (2017, p. 59) ressalta que:

A falta de uma verdadeira cultura metodológica dialética – explicável pelas tradições de desenvolvimento da Psicologia e do pensamento científico natural – fez com que os propósitos de enfocar de modo cientificamente novo os fenômenos psíquicos terminaram, na absoluta maioria dos casos, na formulação de concepções reducionistas. A. L. S. Vigotski coube o mérito inestimável de ser o primeiro a aplicar criativamente o materialismo dialético e histórico à ciência psicológica e de ter colocada a mesma “sobre seus pés”, provocando na mesma uma verdadeira Revolução Copernicana.

As reflexões desenvolvidas no âmbito dessa nova psicologia, particularmente no contexto da psicologia geral do século XX, possibilitaram a superação de uma visão fragmentada do conhecimento científico. Ao compreender a dialética como um princípio que integra natureza, pensamento e história, Vigotski reafirma a necessidade de uma psicologia geral fundada no materialismo histórico, entendida como uma teoria capaz de apreender o psiquismo humano em sua totalidade concreta e contraditória (Vigotski, 1997).

Além do materialismo histórico de Marx e Engels, outro filósofo que influenciou a *Troika*, mais especificamente Vigotski, foi Georg Wilhem Friedrich Hegel, o qual, por meio das suas inferências sobre o método dialético, forneceu uma base para a compreensão das contradições e do desenvolvimento através da síntese de opostos. De acordo com Veresov (1999), Vigotski utilizou a dialética hegeliana para explicar como os conflitos e as tensões nas interações sociais e culturais podem impulsionar o desenvolvimento cognitivo humano.

Nesse contexto, as pesquisas na área da psicologia na União Soviética tinham como foco uma abordagem que levasse em conta as condições materiais da época, focadas em preparar as pessoas para viverem em uma sociedade revolucionária, alinhada à ideologia comunista que se firmou após 1917. Esses estudos também definiram princípios importantes para a educação, destacando, por exemplo, o valor do brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação.

A partir dos fundamentos ontológicos do materialismo histórico de Marx e Engels, os psicólogos e pedagogos histórico-culturais soviéticos buscaram estabelecer princípios para o ensino com foco na potencialidade do homem, em seu desenvolvimento integral, a destacar: S. L. Rubinstein (1889–1960), A. V. Zaporozhets (1905–1981), D. B. Elkonin (1904–1984), L. V. Zankov (1901–1977), A. V. Petrovski (1924–2006), P. Ya. Galperin (1902–1988), V. V. Davidov (1930–1998), N. F. Talízina (1923–2018), V. P. Zinchenko (1931–2014), M. A.

Danilov (1899–1973), M. N. Skatkin (1900–1991), entre outros que serão referenciados no decorrer da presente tese.

2.2. OS PRESSUPOSTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A partir dos pressupostos inaugurados por Vigotski e aprofundados por seus colaboradores, a Teoria Histórico-Cultural configurou-se como um campo teórico amplo, dinâmico e em permanente desenvolvimento, reunindo contribuições de diferentes autores que se dedicaram a compreender, de maneira rigorosa, as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Nesse movimento, pesquisadores como S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, P. Ya. Galperin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, A. V. Zaporozhets, L. V. Zankov, A. V. Petrovski, N. F. Talízina, V. P. Zinchenko, M. A. Danilov, e M. N. Skatkin, entre outros, ampliaram e sistematizaram os fundamentos psicológicos, didáticos e pedagógicos dessa perspectiva, constituindo um sistema teórico que articula, de forma orgânica, psicologia, filosofia e pedagogia sob a base do materialismo histórico.

Longe de se apresentar como um corpo teórico homogêneo e acabado, essa tradição se desenvolveu por meio de intensos debates internos e elaborações conceituais que buscaram apreender o caráter histórico e social do psiquismo humano. Nesse contexto, a contribuição inaugural de Lev S. Vigotski assume centralidade ao afirmar que as funções psicológicas superiores não são dadas biologicamente, mas constituídas nas relações sociais mediadas pela cultura. Essa compreensão desloca o ensino de uma perspectiva transmissiva para uma atividade intencionalmente organizada, capaz de incidir sobre o desenvolvimento, criando condições para a formação do pensamento teórico e para a apropriação consciente dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Para Vigotski (2001), o desenvolvimento psíquico humano constitui-se nas relações sociais, sendo mediado por instrumentos e signos historicamente produzidos. Assim, a aprendizagem ocorre por meio da relação com o outro, inicialmente no plano interpsicológico e, posteriormente, é internalizada, passando a constituir o plano intrapsicológico. Nesse movimento, o sujeito não apenas assimila conteúdos, mas se apropria das formas culturais de pensamento, reorganizando qualitativamente suas funções psíquicas superiores, como a memória, a atenção voluntária e o pensamento abstrato.

Um dos pressupostos fundamentais da concepção vigotskiana reside na compreensão de que a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento. Vigotski (2001) rompe,

assim, com as perspectivas que subordinam o ensino ao nível de maturação já alcançado pela criança, ao afirmar que “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2001, p. 334). Essa proposição pode ser encontrada nos escritos de Vigotski quando diz respeito ao conceito de zona de desenvolvimento iminente, que explicita a diferença entre aquilo que o sujeito já é capaz de realizar de forma autônoma e aquilo que pode realizar com a mediação de um outro mais experiente. Desse modo, o ensino assume caráter intencional e organizador do desenvolvimento, ao criar condições para a emergência de novas formas de pensamento que ainda não estão plenamente consolidadas.

Nessa direção, a aprendizagem escolar possui uma especificidade, pois ela não se inicia do zero, mas se apoia em uma história prévia de experiências vividas pelo sujeito. Antes mesmo de ingressar na escola, a criança já estabelece relações com o mundo e elabora conhecimentos no âmbito das práticas sociais cotidianas, os chamados conceitos espontâneos (ou cotidianos). O papel da escola, portanto, não é desconsiderar essas experiências, mas superá-las qualitativamente por meio da introdução dos conceitos científicos, que exigem um nível mais elevado de generalização, sistematização e abstração. Isso implica compreender que o ensino deve organizar-se de modo a promover a passagem do conhecimento imediato para o conhecimento mediado, possibilitando ao estudante apreender as relações essenciais dos fenômenos.

Outro aspecto relevante refere-se à natureza dinâmica e não linear do desenvolvimento. O processo de aprendizagem e desenvolvimento não se dá de forma automática ou imediata, mas por meio de um movimento dialético, marcado por avanços, retrocessos, conflitos e superações. Nesse sentido, a mediação pedagógica não pode ser concebida como uma ação mecânica ou garantidora de resultados imediatos. A qualidade das relações sociais, os modos de intervenção do professor e as condições concretas em que o ensino se realiza são elementos decisivos para que a aprendizagem se converta, de fato, em desenvolvimento. Assim, o papel do outro, no caso do trabalho educativo, especialmente do professor, não é secundário, mas constitutivo, na medida em que organiza as condições para que o estudante realize, inicialmente com auxílio, aquilo que posteriormente poderá realizar de forma autônoma.

Ao afirmar o caráter histórico e social do desenvolvimento humano, Vigotski (2001) desloca a compreensão do psiquismo de uma base estritamente biológica para uma perspectiva cultural. Isso significa reconhecer que as funções psicológicas superiores não são dadas naturalmente, mas formadas ao longo da história da humanidade e apropriadas pelos indivíduos por meio das relações sociais. Nesse sentido, o ensino assume um papel central na

formação humana, pois é por meio dele que o sujeito tem acesso às formas mais elaboradas de conhecimento.

Em diálogo metodológico com Vigotski, Sergei L. Rubinstein formula o princípio da unidade entre consciência e atividade. Para Rubinstein (1973), o psiquismo não é reflexo passivo da realidade, mas forma-se na atividade concreta do sujeito. Esse princípio fundamenta uma concepção pedagógica segundo a qual o estudante se desenvolve na medida em que participa ativamente de práticas socialmente organizadas. A implicação didática é clara: o ensino deve estruturar-se como atividade orientada por objetivos, e não como mera exposição verbal.

A partir dessas bases, Alexander V. Zaporozhets aprofunda o estudo do desenvolvimento das ações voluntárias e da regulação emocional. Zaporozhets (1987) demonstrou que a percepção e o controle voluntário emergem na atividade prática organizada, reforçando a ideia de que o ensino deve criar condições para que o aluno execute ações orientadas e conscientes. O pressuposto pedagógico daí derivado é que a formação da vontade e da autonomia depende da organização de tarefas que exijam planejamento, análise e controle consciente.

A sistematização da periodização do desenvolvimento é obra de Daniil B. Elkonin. Para Elkonin (1987a), cada período da vida caracteriza-se por uma atividade principal cuja transformação marca a transição entre estágios. No contexto escolar, a atividade de estudo assume papel central. Esse conceito possui implicações didáticas profundas, pois o ensino deve organizar-se como atividade que produza novas formações psíquicas, especialmente o pensamento teórico.

A didática desenvolvimental encontra uma primeira formulação sistemática em Leonid V. Zankov. Seu sistema de ensino defendia alto nível de dificuldade, ritmo acelerado e papel ativo do estudante, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento ocorre quando o aluno enfrenta tarefas que exigem esforço intelectual (Zankov, 1975). Embora distinto do sistema de Davidov, o trabalho de Zankov reforça a tese de que a organização do conteúdo é decisiva para o desenvolvimento.

No campo da psicologia social e da formação da personalidade, Alexander V. Petrovski investigou o papel do coletivo na constituição do sujeito. Para Petrovski (1980), o grupo é mediador essencial do desenvolvimento individual. Didaticamente, isso implica reconhecer o papel das interações cooperativas e da organização coletiva da atividade de estudo.

A teoria da formação por etapas das ações mentais foi elaborada por Pyotr Ya. Galperin. Segundo Galperin, Zaporózhets e Elkonin, (1987), a assimilação de conceitos ocorre mediante a transformação de ações externas em ações internas, processo que exige uma base orientadora completa. Esse modelo oferece instrumentos concretos para o planejamento didático, especialmente no que se refere à sequência de etapas formativas.

Nina F. Talízina desenvolveu e aplicou a teoria galperiniana no campo educacional, sistematizando procedimentos para a construção da base orientadora da ação (Talízina, 2000). Sua contribuição reside na operacionalização pedagógica do processo de formação conceitual.

O aprofundamento da relação entre ensino e formação do pensamento teórico é obra de Vasily V. Davidov. Para Davidov (1988), o ensino deve organizar-se a partir da análise das relações essenciais do objeto, conduzindo o estudante do abstrato ao concreto. Seu sistema, elaborado em parceria com Elkonin, sustenta que o conteúdo escolar deve revelar os princípios gerais que estruturam o conhecimento científico.

Vasily P. Zinchenko contribuiu com estudos sobre percepção e consciência, reforçando a importância da estrutura da ação e da mediação simbólica na organização do ensino (Zinchenko, 2001).

No campo da didática geral, Mikhail A. Danilov e Mikhail N. Skatkin sistematizaram princípios e métodos de ensino. Danilov enfatizou o caráter científico, sistemático e consciente do processo educativo, enquanto Skatkin classificou métodos didáticos e analisou sua articulação com objetivos formativos (Danilov; Skatkin, 1978).

Por fim, Vladimir V. Repkin aprofundou a teoria do ensino desenvolvimental, investigando as condições para a formação da atividade de estudo no contexto escolar. Repkin (2019) destacou que o aluno só se torna sujeito da atividade quando compreende o objetivo cognitivo e internaliza o motivo da ação.

À luz desse conjunto de contribuições, evidencia-se que a Teoria Histórico-Cultural constituiu um campo teórico amplo e articulado, no qual psicologia e didática se desenvolvem em unidade. Cada autor, a seu modo, aprofundou dimensões específicas para enfatizar os fundamentos metodológicos da atividade, sobre a formação das ações mentais, ou acerca da organização do processo de ensino, mas todos convergem na defesa de que o desenvolvimento psíquico depende da mediação pedagógica intencional e da organização da atividade de estudo como prática orientada por objetivos teóricos. É precisamente nesse horizonte que se situa a presente tese. Reconhecendo a pluralidade de desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural, opta-se, contudo, por delimitar o referencial didático adotado, assumindo como eixo estruturante a didática desenvolvimental formulada no sistema Elkonin-

Davidov-Repkin, por compreender que nele se encontra a elaboração mais consistente acerca das condições pedagógicas necessárias à formação do pensamento teórico e à constituição da atividade de estudo como atividade principal na formação docente.

A didática desenvolvimental, apesar de ter sua origem no século passado, tem se destacado como uma abordagem pedagógica inovadora que visa promover o desenvolvimento integral dos alunos. Fundamentada nas teorias de Elkonin, Davidov e Repkin, essa perspectiva enfatiza a importância do aprendizado como um processo ativo e consciente, centrado na formação de conceitos científicos e no desenvolvimento de capacidades intelectuais avançadas. Esta seção busca explorar os principais fundamentos e implicações da didática desenvolvimental com foco no sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

A didática desenvolvimental surgiu na década de 1950 na antiga União Soviética, ligada à filosofia, pedagogia, fisiologia e à Teoria Histórico-Cultural, a partir de um arcabouço de cinquenta anos de estudos e pesquisas sobre o sistema de aprendizagem e educação em uma sociedade socialista.

Com o declínio do sistema socialista e da ruptura da União Soviética, em 1991, houve uma grande pressão política, econômica e ideológica, todavia, a didática desenvolvimental manteve-se como “a escolha oficial da alternativa de currículo para as escolas da Rússia, Ucrânia e outras partes da antiga União Soviética” (Lampert-Shepel, 2014, p. 71).

Inicialmente desenvolvida por Vigotski e posteriormente expandida por seus seguidores, incluindo Elkonin, Davidov e Repkin a didática desenvolvimental enfatiza a interrelação entre aprendizado e desenvolvimento, propondo que o ensino deve ser organizado de maneira que promova o desenvolvimento cognitivo dos estudantes (Davidov, 1988).

Pelo viés da didática desenvolvimental, Puentes (2019a) esclarece que a concepção se forjou a partir de três sistemas didáticos: (1) Sistema Zankoviano; (2) Sistema Galperin-Talízina; (3) Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, sendo que o ponto de convergência entre esses sistemas são as teses vigotskianas de que: (a) a aprendizagem oportuna é aquela que possibilita o desenvolvimento das características humanas em seus aspectos essenciais (internos e individuais) e universais (coletivos); (b) a pedagogia precisa ser conduzida em direção ao futuro do desenvolvimento e não ser orientada em direção ao passado.

Nesse cenário, diversos autores produziram teorias e constituíram trabalhos em laboratórios de pesquisa entre as décadas de 1950 e 1980, como Davidov, Elkonin, Repkin, Galperin, Talízina e Zankov. Os experimentos realizados nas escolas piloto serviram como importantes sistemas alternativos de educação para os anos iniciais e finais do nível fundamental (Puentes, 2019a).

Puentes (2019a) pontua que, ao longo dos mais de cinquenta anos de trabalho dos pesquisadores, com seus avanços, pausas, fracassos e sucessos, é possível identificar uma periodização em que o sistema desenvolvimental de aprendizagem se firmou a partir de cinco etapas:

- a) Etapa I - Idealização, experimentação e concepção do sistema (1958-1975); b) Etapa II - Criação das condições para a universalização do sistema (1975-1982); c) Etapa III - Censura, perseguição, dissolução e paralização do processo de implementação do sistema (1982-1986); d) Etapa IV - Implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação (1986-1994); Etapa V - Internacionalização e implementação do sistema (1994-atualidade) (Puentes, 2019a, p. 31).

O objetivo principal das investigações experimentais era de confirmar a tese de Vigotski sobre a importância da atividade e estudo e da aprendizagem da criança em idade escolar para estabelecer as bases da consciência que possibilitam o desenvolvimento psíquico do sujeito. Para tanto, o sistema proposto buscou determinar:

- a) o conteúdo e a estrutura da atividade de estudo; b) as bases lógico-psicológicas de estruturação das disciplinas escolares, que corresponderam aos requisitos da atividade de estudo; c) as peculiaridades do desenvolvimento psíquico dos alunos no processo da atividade de estudo; d) as reservas do desenvolvimento psíquico dos estudantes nas diferentes séries; e) as particularidades de organização do experimento formativo (Puentes, 2019a, p. 33).

Importante ressaltar que essa concepção de aprendizagem, inicialmente, foi chamada de sistema Elkonin-Davidov e, após alguns anos de Teoria da Atividade de Estudo ou Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (Puentes; Longarezi, 2013; Longarezi *et al.*, 2023).

Os resultados nos estudos experimentais desenvolvidos nas escolas pilotos apresentaram bons desempenhos no tocante ao nível de desenvolvimento do pensamento

teórico, resolução de problemas¹⁶ e autoaprendizagem, quando comparados com as escolas de ensino tradicional. Esse fato chamou atenção de especialistas do Ministério da Educação, fazendo com que, na segunda metade da década de 1970, o então ministro da Educação da antiga União Soviética, Mikhail A. Prokof'ev (1910-1999), convidasse Davidov para incorporar ao sistema da Educação Básica a concepção teórica criada por ele e seu grupo (Puentes, 2019a).

Estendendo-se aproximadamente entre 1975 a 1982, o que antes era um projeto piloto aplicado em pequeno número, passou a ser utilizado como proposta pedagógica para as escolas de massa, mas teve de ser interrompido em 1984. Três fatores foram cruciais para a suspensão do processo de implementação das escolas de massa: 1) desligamento de Davidov do partido comunista e sua expulsão do cargo de diretor do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética; 2) saída do Ministro da Educação Mikhail Prokof'ev e perda do apoio político; e 3) falecimento de Elkonin, em 1984, qual era idealizador do projeto (Puentes, 2019a).

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin é uma abordagem didática que objetiva promover o desenvolvimento do pensamento teórico por meio da organização e ensino sistemático de conceitos científicos. Esse sistema propõe que o ensino deve ser organizado em torno de

¹⁶ Cumpre esclarecer que a noção de **resolução de problemas** adotada nesta tese não se confunde com aquela difundida pelas reformas educacionais orientadas por organismos multilaterais desde a década de 1990, tampouco com as metodologias amplamente empregadas em ambientes de inovação, empreendedorismo e parques tecnológicos vinculados às instituições de ensino superior. Embora utilizem a mesma terminologia, tratam-se de concepções assentadas em pressupostos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos e político-ideológicos distintos. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a resolução de problemas constitui uma mediação para a apropriação dos conhecimentos científicos e para o desenvolvimento do pensamento teórico, orientando-se pela compreensão das relações essenciais dos fenômenos e pela formação omnilateral dos sujeitos. Em contrapartida, nas abordagens vinculadas às reformas educacionais neoliberais, a resolução de problemas tende a ser concebida como estratégia para o desenvolvimento de competências, da inovação, da adaptabilidade e da empregabilidade, atendendo prioritariamente às demandas da acumulação flexível do capital e da racionalidade empresarial. Assim, apesar da identidade terminológica, trata-se de categorias com fundamentos, finalidades e implicações formativas substancialmente distintas (Duarte, 2001; Frigotto, 2010; Martins, 2011; Saviani, 2011).

tarefas de aprendizagem¹⁷ que incentivem os estudantes a descobrir e compreender os princípios dos diversos fenômenos estudados (Davídov, 1988).

Uma característica central do sistema Elkonin-Davídov-Repkin é a centralidade da resolução de problemas. Os estudantes são estimulados a investigar questões problemas e a desenvolver soluções por meio de um processo de reflexão e análise. Esse método visa desenvolver a capacidade dos alunos de pensar de forma abstrata e teórica (Elkonin, 1987b). Assim, a intervenção formativa proposta nesta tese fundamenta-se na resolução de problemas como eixo estruturante, buscando superar uma formação restrita ao domínio de técnicas e competências. Ao promover a apropriação de conceitos científicos, a análise das determinações históricas da educação e a problematização da realidade escolar, pretende-se criar condições para que os estudantes avancem do pensamento empírico para formas mais elaboradas de pensamento, orientadas pela compreensão crítica e pela capacidade de intervenção consciente na prática pedagógica.

A incorporação da abordagem desenvolvimental proposta por Davídov no contexto brasileiro tem ocorrido de forma ainda incipiente, porém crescente, sobretudo a partir dos anos 2000, com maior sistematicidade nas últimas duas décadas. Cabe destacar, entretanto, que, no Brasil, a construção de uma perspectiva pedagógica crítica ancorada nos pressupostos do materialismo histórico e da Teoria Histórico-Cultural já vinha sendo problematizada por importantes estudiosos no final dos anos 1970 e início de 1980, entre os quais se destacam José Carlos Libâneo, com a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, e Dermeval Saviani, com a Pedagogia Histórico-Crítica, ambos fundamentais na defesa da centralidade do conhecimento e do ensino como mediação para o desenvolvimento humano.

Esse movimento está articulado à difusão das obras da tradição soviética da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, bem como ao esforço de pesquisadores brasileiros em compreender os fundamentos do sistema Elkonin-Davídov-Repkin e suas implicações didático-pedagógicas. Como destacam Raquel Freitas e José Carlos Libâneo, o

¹⁷ Nesta tese, a noção de **aprendizagem** está fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, não guardando correspondência com a centralidade que esse conceito assume nas políticas educacionais formuladas sob a influência do consenso capitalista consolidado a partir das últimas décadas do século XX. Nessas políticas, a aprendizagem tende a ser compreendida como um processo voltado ao desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e capacidades adaptativas requeridas pelo mercado de trabalho, deslocando a centralidade do ensino, do conhecimento científico e da formação humana para a lógica da empregabilidade, da flexibilidade e da aprendizagem ao longo da vida. Em contraposição, na perspectiva marxiana/marxista, a aprendizagem constitui um processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, organizado por meio do ensino intencional e sistematizado, condição indispensável para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do pensamento teórico e da formação omnilateral dos indivíduos. Assim, embora utilizem a mesma terminologia, as concepções de aprendizagem aqui diferenciadas partem de pressupostos ontológicos, epistemológicos, pedagógicos e político-ideológicos inconciliáveis, orientando-se por projetos distintos de sociedade e de formação humana. (Duarte, 2001; Saviani, 2011).

ensino desenvolvimental exige a reorganização do trabalho pedagógico a partir de uma didática que tenha como finalidade a formação do pensamento teórico, o que demanda investigações que avancem para além da descrição de práticas, alcançando a análise do processo de ensino-aprendizagem em sua unidade contraditória (Freitas; Libâneo, 2022).

No campo empírico, diversas pesquisas brasileiras têm buscado materializar esses pressupostos por meio do chamado experimento didático-formativo, procedimento metodológico amplamente utilizado nas investigações inspiradas em Davídov (1988). Estudos como os de Giselda Cecília Serconek e Marta Sueli de Faria Sforzi evidenciam que a organização do ensino, quando orientada pela formação de conceitos científicos, como no caso do ensino de área e perímetro, possibilita aos estudantes apreender relações gerais do conteúdo, superando o ensino empírico e fragmentado (Serconek; Sforzi, 2021). De modo semelhante, pesquisas no ensino de Ciências, como a de Fontes (2020), demonstram que a apropriação de conceitos científicos ocorre quando o ensino promove processos de generalização e abstração, elementos centrais na teoria davídoviana. Nessas experiências, confirma-se o pressuposto de que o ensino, ao ser organizado intencionalmente, atua como condição do desenvolvimento psíquico, e não como sua consequência.

No âmbito da didática e da formação de professores, estudos desenvolvidos por Newton Duarte e Lígia Márcia Martins reforçam que a pedagogia fundamentada na Teoria Histórico-Cultural deve ter como eixo a transmissão dos conhecimentos clássicos, condição para a formação do pensamento teórico (Duarte, 2001; Martins, 2007; 2011). Nessa direção, a didática desenvolvimental tem sido compreendida como uma alternativa concreta às pedagogias do “aprender a aprender”, ao afirmar a centralidade do ensino e do conhecimento científico no processo educativo. Como indicam Freitas e Limonta (2012), a teoria do ensino desenvolvimental contribui diretamente para a organização de um ensino que promova uma educação científica desde os anos iniciais, articulando desenvolvimento psíquico e conteúdo escolar.

No campo específico da Educação Física, ainda que de forma mais restrita, começam a emergir produções que buscam essa articulação. Estudos como os de Baptista e Miranda (2011) indicam que o ensino desenvolvimental, ao enfatizar a formação de conceitos teóricos, pode contribuir para superar práticas centradas na repetição técnica, orientando o ensino da cultura corporal para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes. De modo complementar, Real e Santos (2021), ao analisarem a produção científica brasileira, apontam que há um movimento em curso de aproximação entre o sistema Elkonin-Davídov e a Educação Física, ainda que marcado por limitações teóricas e metodológicas. Experiências

mais recentes, como a de Barbosa *et al.* (2022), no campo da avaliação, demonstram que a organização do ensino com base na teoria desenvolvimental possibilita redefinir os critérios avaliativos, deslocando o foco do desempenho imediato para o processo de formação conceitual.

Entretanto, a literatura também evidencia contradições importantes. Em muitos casos, a apropriação da teoria desenvolvimental ocorre de forma parcial, reduzida a procedimentos metodológicos, desarticulados de seus fundamentos ontológicos no materialismo histórico, conforme o levantamento realizado por Real e Santos (2021). Além disso, as condições concretas da escola brasileira, marcadas pela precarização do trabalho docente e pela hegemonia de políticas educacionais orientadas por competências, impõem limites objetivos à implementação de propostas que exigem planejamento sistemático e domínio teórico rigoroso. Ainda assim, as experiências analisadas indicam que, quando efetivamente compreendida em sua radicalidade, a abordagem desenvolvimental apresenta potencial significativo para reorganizar o ensino em direção à formação do pensamento teórico.

Dessa forma, o levantamento da produção brasileira permite afirmar que há um campo em consolidação, no qual se evidenciam tanto avanços quanto limites na apropriação da teoria de Davíдов. Trata-se de um movimento que aponta para a necessidade de aprofundamento teórico e ampliação de experiências pedagógicas, especialmente em áreas ainda pouco exploradas, como a Educação Física. Nesse contexto, investigar a atividade de estudo no Ensino Superior, à luz desses pressupostos, não apenas se justifica como lacuna teórica, mas se coloca como exigência concreta para o avanço de uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento humano em sua máxima potencialidade.

Em síntese, as contribuições desses autores convergem na afirmação de que o ensino não se reduz à transmissão de conteúdos ou ao treinamento de habilidades instrumentais, mas constitui um processo intencional de organização da atividade humana voltado ao desenvolvimento psíquico. Seus pressupostos didáticos sustentam que a formação do pensamento teórico depende da mediação conceitual, da estruturação consciente das tarefas de estudo e da constituição de motivos internos orientados ao conhecimento. Nessa perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural oferece bases consistentes para uma pedagogia comprometida com a formação de sujeitos autônomos e intelectualmente ativos. Para aprofundar esse fundamento, a próxima seção desta investigação abordará a teoria da atividade e sua explicação acerca do desenvolvimento do psiquismo, explicitando as categorias centrais que sustentam a compreensão do ensino como atividade formadora.

3 TEORIA DA ATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

A Teoria da Atividade, desenvolvida por pensadores da Teoria Histórico-Cultural, destacando Vigotski (1996; 1997; 2000; 2001 e 2004) e Leontiev (1983; 1984), oferece fundamentos essenciais para compreender o desenvolvimento do psiquismo humano em interação com a realidade objetiva. Nessa perspectiva, a atividade é vista como a unidade fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, integrando dimensões sociais, culturais e históricas ao comportamento individual. Nesta seção, abordarei como essa teoria se aplica ao estudo do psiquismo humano, com ênfase especial na análise da atividade profissional e no processo de estudo, ao compreender essas ações como atividades mediadas por instrumentos e pela colaboração social. O foco será em como tais atividades modelam o desenvolvimento humano, com base nas relações entre sujeito, objeto e sociedade.

Além disso, a seção discutirá os principais conceitos da Teoria da Atividade, como mediação, motivos, necessidades, operações e ações, conectando-os ao contexto de desenvolvimento do psiquismo em atividades profissionais e de estudo. Será analisado como a atuação nas atividades de trabalho e aprendizado pode promover a formação de novas apropriações, reorganização e ampliação da consciência. Dessa forma, pretende-se explorar as relações entre a prática e a teoria, ao enfatizar a importância do ambiente sociocultural na constituição do psiquismo, e como o desempenho dessas atividades é essencial para o crescimento e a maturação das capacidades psicológicas.

3.1. A FORMAÇÃO DO PSIQUISMO HUMANO

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (Marx, 1985, p. 149-150).

A síntese realizada na citação de Marx (1985) demonstra que, de forma distinta da atividade natural realizada pelas abelhas para a edificação de suas colmeias, a qualidade de planejar a ação é uma atividade humana. Nesse sentido, com respaldo nos escritos de Marx e

Engels, a Teoria Histórico-Cultural partiu do entendimento, portanto, de que o planejamento e abstração é uma capacidade inerentemente do homem.

Neste tópico, apresento a constituição dos processos psicológicos superiores, especialmente os conceitos de mediação e zona de desenvolvimento de acordo com a Teoria Histórico-Cultural.

É fundamental considerar a importância da função fisiológica do cérebro humano, especialmente o sistema nervoso central. Essa função fisiológica representa a base biológica que permite o desenvolvimento da consciência humana ao longo de seu processo de humanização. Todavia, embora as estruturas biológicas e fisiológicas sejam essenciais para o surgimento da consciência, elas não são o fator decisivo para a humanização. O que impulsiona esse processo é a própria atividade humana ao longo da história, desde o momento em que os primeiros humanoides desceram das árvores e começaram a construir sua trajetória histórica (Engels, 2006; 2023).

Rubinstein (1967) destaca que o comportamento e o psiquismo dos animais, tanto invertebrados quanto vertebrados, estão ligados ao sistema nervoso, que funciona como um intermediário sensorial entre o animal e o mundo exterior. No entanto, essa percepção sensível é inata e serve apenas para a adaptação ao ambiente natural em que o animal vive. Essa adaptação ocorre em três níveis: centralização, cefalização e hierarquização. Esses processos, entretanto, não evoluíram entre os seres vivos, com exceção dos primatas, o que impede uma evolução histórica nesses animais.

Por outro lado, o processo de encefalização, ou seja, o desenvolvimento do encéfalo, foi o fator crucial na formação e evolução do psiquismo humano. Esse processo permitiu que o ser humano aprimorasse progressivamente o seu sistema nervoso central, tornando-o único em sua espécie. Por meio da encefalização, o ser humano começou a desenvolver seu psiquismo e intelecto.

O ponto de inflexão para o desenvolvimento do psiquismo humano ocorreu a partir de sua atividade. O ser humano se diferencia dos outros seres vivos ao relacionar suas formas biológicas de existência com formas históricas, resultado do desenvolvimento histórico-social de suas ações. Foi nesse processo contínuo, ao longo de milhões de anos, que a consciência humana surgiu.

Rubinstein (1967, p. 159-160, tradução nossa) explica o desenvolvimento do ser humano a partir da antropologia soviética ao dizer que:

A antropologia soviética assume, com base na teoria da antropogênese, que as raças humanas são biologicamente equivalentes, uma vez que estão no mesmo nível de desenvolvimento da organização física. Do homem de Neandertal surgiram os homens altamente desenvolvidos do final da era paleolítica. Os homens aurignacenses já possuíam todas as características estruturais básicas do homem atual: testa alta, queixo proeminente, curvatura da coluna, etc. O volume de seu cérebro era grande e as partes frontais altamente desenvolvidas. A aparência externa, a natureza do homem, evoluiu com o trabalho social, com o desenvolvimento e uso de ferramentas e com o desenvolvimento da sociedade. No processo de atividade social produtiva do homem, graças ao qual ele muda a natureza que o rodeia, ele também transforma a sua própria natureza, tanto física como psicológica. A mão é aperfeiçoada, tornando-a capaz de criar diversas ferramentas mais finas, como, por exemplo, o cinzel [...] Aperfeiçoa-se o olho, que é capaz de se deliciar com os produtos da arte. O cérebro passa por um grande desenvolvimento. Numa palavra: do *homo neandertalensis* surge o *homo sapiens*, o homem com os traços morfológicos que caracterizam o homem dos nossos dias.

De acordo com Rubinstein (1967), não existem diferenças biológicas entre as raças humanas. Essa conclusão, proveniente da antropologia soviética, é crucial para combater qualquer ideologia, seja ela objetiva ou subjetiva, que defenda uma diferenciação biológica entre os seres humanos. Todos os seres humanos compartilham a mesma base biológica, entretanto, as diferenças que se manifestam entre eles decorrem das condições sociais e históricas em que estão inseridos, as quais são profundamente marcadas pelas desigualdades no acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, conforme analisa Leontiev (2004). Para Leontiev (2004), as desigualdades econômicas próprias das sociedades de classe implicam uma distribuição desigual desses bens, o que condiciona, de maneira objetiva, as possibilidades de apropriação cultural pelos indivíduos. Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de uma pessoa que vive em um ambiente onde a produção de bens culturais é limitada ocorrerá de maneira relativa, ou seja, é o contexto histórico e social em que essa pessoa vive que influenciará profundamente o desenvolvimento de suas funções psíquicas.

Nesse sentido, o progresso da consciência humana não está ligado à sua constituição biológica, mas sim ao ambiente social em que o indivíduo realiza suas atividades, utilizando ferramentas, signos e interagindo com outras pessoas. O desenvolvimento da consciência está fundamentado em três princípios: o trabalho social, a criação e o uso de ferramentas, e a produção e reprodução de sua atividade. Esses processos são dialéticos, e o avanço qualitativo resulta de saltos durante a realização dessas atividades.

Engels (1976) destaca que a totalidade da prática social humana é o fator determinante para a humanização do homem. O ser humano não é um objeto acabado e imutável, mas transforma a natureza e, simultaneamente, transforma a si mesmo através de suas atividades. Por essa razão, Engels (1976) ressalta que o ser humano, por meio de sua prática totalizadora, transforma seus cinco sentidos em sentidos propriamente humanos. Sobre os sentidos, Engels (1976, p. 146) sintetiza:

E à medida que o cérebro se desenvolveu, também se desenvolveram os seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma forma que o desenvolvimento gradual da linguagem é necessariamente acompanhado pela melhoria correspondente do órgão da audição, também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado à melhoria de todos os órgãos dos sentidos. A visão da águia tem um alcance muito maior que a do homem, mas o olho humano percebe muito mais detalhes nas coisas do que o olho da águia. O cão tem um olfato muito mais apurado que o do homem, mas não consegue captar nem um centésimo dos cheiros que servem como sinais para diferenciar as diferentes coisas. E o sentido do tato, que o macaco possui apenas na forma mais grosseira e primitiva, só foi desenvolvido com o desenvolvimento da própria mão do homem, através do trabalho. O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos ao seu serviço, a crescente clareza da consciência, a capacidade cada vez maior de abstração e discernimento, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a fala, estimulando cada vez mais o seu desenvolvimento.

Os sentidos humanos se desenvolvem e adquirem caráter humano à medida que o cérebro se aprimora, processo que ocorre em função do trabalho realizado em um contexto social. O fator chave para o desenvolvimento desses sentidos humanos é a capacidade do ser humano de realizar atividades. Para isso, ele precisou criar ferramentas que funcionassem como extensões de seus próprios órgãos. Por exemplo, para caçar e pescar, o ser humano desenvolveu varas, lanças, arcos e flechas, o que permitiu capturar presas de forma mais eficaz e segura. A criação de instrumentos com propósitos específicos não apenas aprimorou suas habilidades, mas também estimulou o desenvolvimento de seu cérebro e a organização de estruturas sociais para a transmissão de conhecimento. O hominídeo progrediu como ser humano quando começou a tomar consciência de suas ações, a desenvolver sua capacidade de abstração e a modernizar suas ferramentas (Vigotsky; Luria, 1996).

Para Engels (2006), esse processo de transformar os órgãos dos sentidos em sentidos humanos conscientes, por meio de suas atividades e ferramentas, ocorreu ao longo de muitos anos, com avanços e retrocessos, tanto devido a fatores humanos quanto naturais.

A consciência humana reflete o mundo objetivo sob uma forma subjetiva dentro do indivíduo, ao demonstrar que é a matéria que gera a consciência, e não o contrário, ou seja, a

consciência não é responsável pela criação do mundo material. Triviños (2009) faz uma reflexão sobre a natureza da consciência, destacando essa relação entre o material e o subjetivo:

A matéria é capaz de reflexo. O reflexo é uma característica geral da matéria, uma propriedade dela. A consciência é um tipo de reflexo, a propriedade mais evoluída de reflexo, peculiar só à matéria altamente organizada. Desta maneira, a consciência não é matéria como pensavam os materialistas vulgares. A consciência é uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano. Essa peculiaridade surgiu como resultado de um longo processo de mudança da matéria. (Triviños, 2009, p.62).

A ideia de que a consciência é uma propriedade da matéria indica que ela não exerce controle sobre a matéria, ao contrário, é a matéria que a define. O ser humano, como ser material, tem sua consciência como a mais complexa propriedade organizativa do cérebro. A consciência emerge quando o ser humano percebe a necessidade de transformar o ambiente ao seu redor, ao utilizar ferramentas elaboradas para atender às suas demandas que são geradas pela própria consciência. A consciência, nesse sentido, é a capacidade de tornar inteligível o reflexo do mundo material (Marx; Engels, 2001; Leontiev, 2004).

Ao contrário de outros seres vivos, o ser humano humanizou seus órgãos biológicos por meio da atividade. As mãos, por exemplo, adquiriram uma função social, sendo fundamentais para o desenvolvimento da consciência humana. A consciência é, assim, o resultado direto do trabalho humano e de suas interações sociais. Esses dois elementos – trabalho e relações sociais – são indispensáveis para o surgimento da consciência, estando intrinsecamente e dialeticamente conectados.

Para Krapivine (1986, p. 118-119) a consciência surgiu:

[...] das necessidades da produção e da vida social em geral. Por isso, não pode nem aparecer nem existir fora da sociedade e das relações sociais. Do começo ao fim, ela é um produto social, o resultado do trabalho coletivo dos homens. Esta conclusão do materialismo dialético está inteiramente de acordo com as investigações científicas, abrangendo tanto a formação da sociedade em geral como também a da consciência individual, em particular.

Em linhas gerais, o desenvolvimento da consciência ocorre por meio de uma relação dialética entre a atividade humana e a matéria. A participação ativa na vida social potencializa o desenvolvimento da consciência. A grande diferença entre os seres humanos e os animais, em relação à natureza, é que os animais apenas usufruem dela, enquanto os humanos a transformam, tornando-a um meio de sobrevivência, o que acontece por meio do trabalho.

A consciência humana não surgiu aleatoriamente, mas está intimamente ligada ao trabalho, que desempenha um papel crucial na transformação e apropriação da natureza. Dessa forma, o trabalho é o elemento que diferencia e impulsiona o surgimento da consciência humana. Ele não deve ser entendido apenas como uma categoria econômica, mas como uma categoria ontológica, pois é por meio do trabalho que a consciência humana se desenvolve ao longo da história.

A formação da consciência é o resultado de um longo processo de atividade humana ao longo da história. Cada atividade humana reflete a objetivação e apropriação do ser humano em relação à matéria. Toda ação humana ocorre dentro de uma sociedade específica, o que faz com que a consciência seja fruto do processo social. A consciência é, portanto, social e cultural, porque é moldada pelo trabalho humano, que transforma a natureza e busca a humanização. A consciência reflete a luta contínua do ser humano para se humanizar, um processo que ocorre por meio de uma interação dialética com a natureza e com outros seres humanos.

O ser humano não é um ser acabado, mas um ser em constante transformação, que precisa concretizar sua humanização por meio de sua relação com a natureza e com outros indivíduos. A consciência, como uma propriedade altamente organizada da matéria, é essencial para o processo de transformação das condições materiais da existência humana. Ela é o guia que orienta e governa todas as atividades práticas do ser humano. Sobre a humanização, Engels (1976, p. 223) sintetiza que:

Resumindo: o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, domina a Natureza. E essa é a diferença essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença.

Para o ser humano, a natureza atua como um meio de mediação que permite transformar o mundo natural em um ambiente socializado. Por meio da apropriação das criações culturais humanas, o ser humano internaliza o conhecimento e o expressa por meio da comunicação e interação com outros. A natureza, portanto, possibilita o desenvolvimento psíquico por meio do trabalho e também sua transformação.

Dominar a natureza, nesse contexto, significa humanizá-la e socializá-la. A natureza se torna um elemento crucial para o desenvolvimento ontológico e sociogenético do ser humano. Dominar implica um alto nível de racionalidade e objetividade, características exclusivas da

essência humana. Esse domínio é uma forma de racionalizar e objetivar a natureza, utilizando-a para o progresso humano. O ser humano submete a natureza com o objetivo de superar sua condição original de ser puramente biológico. Essa capacidade de incorporar a natureza ao seu projeto de desenvolvimento distingue o ser humano, que age ativamente para transformar seu ambiente. Os animais, por outro lado, não transformam a natureza, apenas se adaptam e se acomodam ao ambiente onde vivem (Engels, 2006; Vigotsky; Luria, 1996).

Nessa perspectiva, posiciono-me no sentido de afirmar que é justamente essa capacidade de transformação consciente que fundamenta a educação como prática social intencional, cabendo à formação humana e, em particular, à formação de professores, promover a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos, de modo que os sujeitos não apenas se adaptem à realidade, mas se constituam como agentes capazes de compreendê-la e transformá-la.

3.2. TEORIA DA ATIVIDADE: ATIVIDADE, CONSCIÊNCIA E PERSONALIDADE

Na perspectiva histórico-cultural, a atividade serve como um conceito fundamental para explicar o processo de mediação. Ela facilita a interação entre o indivíduo e a realidade objetiva, de modo que o ser humano não responde de forma automática aos estímulos do ambiente, mas sim por meio de sua própria atividade, interagindo com os objetos e fenômenos ao seu redor. Dessa maneira, o indivíduo atua sobre esses elementos, modificando-os e, simultaneamente, transformando a si mesmo (Leontiev, 2004).

O tema da atividade surge nos trabalhos de Vigotski (2004) pela primeira vez em seu artigo *“A consciência como um problema da psicologia do comportamento”*. Ao explorar o conceito de consciência, Vigotski (2004) adotou uma abordagem metodológica que lhe permitiu identificar uma variedade de atividades capazes de gerar consciência (Kozulin, 2002). O conceito de atividade empregado por Vigotski (2004) está intimamente ligado ao conceito de trabalho humano, conforme proposto por Marx e Engels. Duarte (2001) discute esse significado de atividade em relação ao trabalho.

Portanto, a atividade humana é um dos conceitos mais relevantes na abordagem sócio-histórica. Este termo também foi aprofundado por Alexei Leontiev, que desenvolveu a Teoria da Atividade como uma extensão da teoria sócio-histórica original. Fundamentado nos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vigotski, Leontiev sustenta que a relação do ser humano com o mundo não se estabelece de maneira direta e imediata, mas é mediada pela

atividade que ele realiza em seu meio social e material (Viana, 2013). Para o autor, o indivíduo nasce como um ser natural e biológico, todavia, é no processo histórico de humanização que se constitui enquanto ser social, apropriando-se das produções culturais elaboradas pelas gerações precedentes.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (Leontiev, 1978, p. 282-283).

Leontiev (1978) enfatiza que as conquistas históricas da humanidade não são herdadas biologicamente, e também não se encontram nas disposições naturais do indivíduo ao nascer. Elas se materializam nas produções culturais: nas obras, nos instrumentos e nos sistemas simbólicos criados socialmente e, apenas por meio da apropriação dessas objetivações, ao longo da vida, o sujeito desenvolve capacidades e propriedades propriamente humanas. Esse processo possibilita que cada indivíduo se apoie nas realizações das gerações anteriores, superando qualitativamente os limites do mundo natural e animal.

Segundo Franco e Longarezi (2015) o sujeito, ao apropriar-se da cultura historicamente produzida, internaliza esses elementos e possibilita, assim, seu próprio processo de humanização. Nesse movimento, ao atuar sobre a realidade em determinados contextos, o indivíduo objetiva suas ações culturalmente e, simultaneamente, transforma essa realidade em um processo dialético. Conforme destaca Zinchenko (*apud* Libâneo, 2004), no interior da mesma escola teórica coexistem duas vertentes investigativas: a psicologia sócio-histórica, desenvolvida por Vigotski, e a teoria psicológica da atividade, elaborada por Leontiev, as quais apresentam aproximações conceituais, mas também diferenças analíticas.

Kozulin (2002) assinala que Vigotski direciona sua atenção principalmente às funções psicológicas superiores, compreendendo os sistemas semióticos como mediadores centrais do desenvolvimento e tratando a atividade como princípio explicativo. Já na perspectiva de Leontiev, a atividade assume um papel ainda mais estruturante, pois ora se apresenta como objeto de análise, ora como fundamento explicativo do psiquismo humano (Leontiev, 1978). Assim, a atividade é a base de sua teoria, permitindo a relação do indivíduo com a sociedade através de uma espiral dialética que vai do interno ao externo, na qual a imagem inicial da realidade se transforma progressivamente em imagem ideal (Golder, 2004). Nesse sentido, a

atividade interna emerge da atividade prática externa, sem se desvincular dela, mantendo uma relação essencial e recíproca (Leontiev, 1978).

Nesse contexto teórico, a consciência não é concebida como um espaço passivo de contemplação ou simples projeção de imagens e conceitos, mas como um movimento interno específico, produzido e sustentado pela atividade humana (Leontiev, 1978). A consciência, portanto, não apenas reflete a atividade, mas atua ativamente sobre ela. Além disso, a atividade constitui o fundamento estável para a formação da personalidade, compreendida como uma dimensão singular do ser humano. Conforme destaca Golder (2004), a personalidade corresponde ao momento interno da atividade.

Para Leontiev (1978), a base concreta da personalidade humana reside no conjunto das relações que o indivíduo estabelece com o mundo, relações essas de natureza social e mediadas por atividades diversas. Nessa direção, o autor afirma que o ser humano não nasce como personalidade, mas se torna personalidade ao longo do processo de socialização e de constituição de uma endocultura, por meio da incorporação de hábitos, atitudes e formas de utilização dos instrumentos culturais. A personalidade, portanto, é produto da atividade social, podendo ser explicada apenas a partir dessa dimensão (Leontiev, 1978).

Por meio dos instrumentos, que são entendidos como objetos sociais resultantes de práticas historicamente constituídas, o ser humano produz e utiliza signos para estabelecer comunicação e organizar sua relação com o mundo. Entre esses signos, destacam-se a linguagem escrita, os sistemas de cálculo e os próprios objetos materiais que condensam a cultura humana (Moraes, 2008). O instrumento atua como mediador da ação humana sobre a realidade, permitindo a transformação do mundo externo, a racionalização do trabalho e a ampliação das possibilidades de intervenção sobre o objeto da atividade.

A mediação instrumental, ao mesmo tempo em que transforma o objeto da atividade, exige que o indivíduo se engaje na atividade correspondente ao instrumento ou fenômeno em questão. Assim, “quando uma criança se apropria de um instrumento, isto significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e já se formaram nela ações e operações motoras e mentais necessárias” (Leontiev, 1978, p. 321). Quando uma criança aprende, por exemplo, a alimentar-se com uma colher, ela se apropria de um objeto socialmente produzido, incorporando modos de ação historicamente elaborados. Nesse processo, ao assimilar a cultura humana, o indivíduo desenvolve novas formas de pensar, agir e se relacionar com o mundo.

A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humano formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (Leontiev, 1978, p. 320).

A constituição do psiquismo humano decorre, assim, da apropriação das formas sociais historicamente produzidas, expressando-se na formação de uma imagem subjetiva da realidade, sustentada pelas riquezas materiais e imateriais acumuladas ao longo da história. O desenvolvimento psíquico é profundamente influenciado pela cultura, isto é, pelas objetivações e apropriações realizadas em determinado contexto histórico. Esse desenvolvimento está intrinsecamente relacionado ao modo de vida do indivíduo e à organização de sua atividade, tanto externa quanto interna, dependendo das condições concretas em que vive. As contradições entre o modo de vida e as necessidades emergentes impulsionam a reorganização da atividade, produzindo rupturas que resultam em mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico, fundamentais para a construção de novos conhecimentos (Sforni, 2003).

O ser humano atua sobre a natureza de maneira intencional, transformando-a e, nesse mesmo movimento, transformando a si próprio. Essa intencionalidade distingue a atividade humana da atividade animal, pois não se realiza de modo automático ou mecânico, mas consciente e orientada por objetivos. Essa intencionalidade é possibilitada pela consciência, que se apresenta como um fenômeno dinâmico, sujeito a transformações ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade (Franco; Longarezi, 2015). Desse modo, a consciência é socialmente constituída e se desenvolve no interior da atividade.

Por fim, coloca-se a questão de como a hierarquização e a subordinação das atividades se expressam no plano psicológico. Para Leontiev (1978), a atividade é definida como um processo impulsionado e orientado por um motivo, no qual uma necessidade se objetiva. Assim, a existência de uma atividade pressupõe uma relação motivacional específica. Torna-se, portanto, fundamental analisar os motivos que sustentam a atividade, seu desenvolvimento e suas transformações, bem como os deslocamentos e reconfigurações que ocorrem no sistema de processos que compõem a vida do indivíduo enquanto sujeito dotado de personalidade.

É precisamente nesse ponto que situo meu objeto de preocupação, ao defender que a formação de professores de Educação Física deve organizar intencionalmente condições pedagógicas que produzam motivos para o estudo teórico, superando a centralidade de

interesses imediatos e pragmáticos. Sem a constituição de motivos que orientem a atividade de estudo para a apropriação de conceitos científicos, o pensamento dos estudantes tende a permanecer no nível empírico. Desse modo, compreender e intervir sobre a dinâmica motivacional da atividade torna-se condição indispensável para a formação de sujeitos capazes de desenvolver pensamento teórico e, conseqüentemente, atuação crítica na prática pedagógica.

3.2.1. Os elementos constituintes da atividade

O conceito de "atividade" discutido por Leontiev difere do entendimento comum, como o uso em tarefas escolares, por exemplo. Nos estudos do autor, a atividade se refere à construção psíquica do sujeito em sua relação com o mundo. Nesse contexto, "a primeira condição para qualquer atividade é uma necessidade" (Leontiev, 1978, p.107).

O homem, ao longo do tempo no processo de apropriação e objetivação, foi desenvolvendo ações e produzindo instrumentos para satisfação das suas necessidades. Em um primeiro momento, o homem buscou a satisfação das suas necessidades orgânicas, de ordem biológica, tais como abrigar-se, alimentar-se, locomover-se, muito próxima das necessidades dos animais. Mas, com o decorrer da história, essas necessidades geraram outras, não vinculadas imediatamente às condições físicas. Essas são as necessidades propriamente humanas, dentre elas a necessidade de se apropriar da cultura produzida pelos próprios homens (Moraes, 2008, p. 87).

Conforme Leontiev, a estrutura da atividade é composta por necessidade, motivo, ação e operação. Ele distingue ação de atividade: "a ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas faz parte de uma atividade maior" (Leontiev, 2012, p. 69). Portanto, um indivíduo está em atividade quando o objetivo de sua ação está alinhado com o motivo da atividade.

A necessidade não define a direção exata da atividade; é no objeto da atividade que ela encontra sua determinação. Ao se objetivar, o objeto torna-se o motivo da atividade, o que leva o indivíduo a agir (Leontiev, 1978). Na atividade humana, a criação de objetos serve para satisfazer suas necessidades, "devem surgir para a consciência como motivos" (Leontiev, 1978, p.108). Ou seja, os motivos são o que impulsionam a ação do sujeito.

Os estudos de Leontiev enfocam a estrutura da atividade e sua conexão com os processos psíquicos. Para ele, é na transformação da atividade externa em interna que surgem

as funções psíquicas humanas. Esse processo de internalização ocorre por meio das relações sociais e da interação com a natureza.

Segundo Sforni (2003, p.74), "as atividades externa e interna possuem estruturas idênticas, e a atividade psíquica interna é uma atividade material e externa transformada, o que evidencia a unidade entre atividade e psiquismo." As atividades externas e internas são formas de mediação entre o indivíduo e o mundo. A atividade interna surge a partir da externa por meio do processo de internalização, assim, o que era exterior transforma-se em processos internos e intelectuais (Leontiev, 1978).

Nem todo processo é considerado uma atividade. Para Leontiev (2012), a atividade ocorre quando a relação do indivíduo com o mundo satisfaz uma necessidade específica. "A necessidade é o que desencadeia a atividade, motivando o sujeito a ter objetivos e realizar ações para satisfazê-la" (Sforni, 2003, p. 84). A atividade "é psicologicamente caracterizada pelo que ela visa, coincidindo sempre com o motivo que leva o sujeito a agir" (Leontiev, 2012, p. 68).

Leontiev exemplifica com a situação de um estudante que lê um livro para um exame. Se, ao saber que o livro não será mais necessário, ele interrompe a leitura, isso indica que o motivo da ação (ler) era passar no exame. No entanto, se ele continuar lendo por interesse no conteúdo, a leitura torna-se uma atividade, pois o motivo (conhecer o conteúdo) coincide com o objetivo da ação (apropriar-se do conhecimento do livro).

O motivo é o elo entre a necessidade e o objeto, "impulsionando a atividade, uma vez que objetos e ações por si só não a iniciam" (Franco; Longarezi, 2015, p.101). Os motivos variam conforme a atividade, sendo fundamentais para a realização de ações e o desenvolvimento de novas atividades.

Se imaginarmos alguém com sede, a compra de uma garrafa d'água representa uma ação que satisfaz sua necessidade. O motivo (sede) leva à ação (comprar água), mostrando como a necessidade impulsiona o comportamento. Leontiev observa que situações mais complexas exigem múltiplas ações para atingir um objetivo maior.

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de uma ação transformada em uma atividade. [...] Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio de desenvolvimento para outro (Leontiev, 2012, p. 69).

A atividade é composta por um conjunto de ações articuladas por uma necessidade. “A atividade emerge de fins que impulsionam motivos direcionados a um objeto. Para alcançar esses objetivos, são necessárias ações” (Libâneo, 2004, p. 13). No exemplo do estudante, a leitura para passar no exame pode evoluir para um interesse genuíno pelo conteúdo do livro, transformando a ação em uma atividade.

Segundo Franco e Longarezi (2015), as ações podem se transformar em atividades quando ganham um motivo, e a atividade pode voltar a ser ação quando perde seu motivo. O processo de transformação de ação em atividade é a base para mudanças psicológicas e desenvolvimento pessoal (Leontiev, 1978).

Leontiev também discute a ideia de atividade dominante, que em determinados períodos assume papel central no desenvolvimento psíquico. Para crianças em idade escolar, a atividade de estudo desempenha esse papel, pois "promove o desenvolvimento do pensamento teórico" (Gladcheff, 2015, p. 52).

Os motivos podem ser de ordem mental ou material, e variam conforme o tipo de atividade. Em uma atividade cognitiva, como a leitura de um livro, os motivos e ações são mentais. No entanto, se o objetivo da leitura for apenas memorizar para um exame, a atividade mental será mecânica. Por outro lado, se o objetivo for a compreensão, a atividade mental envolve reflexão e análise, gerando processos mentais superiores (Moraes, 2008).

Leontiev destaca que as ações podem ser externas ou internas. Ações externas são visíveis e envolvem interações, enquanto as internas são processos mais complexos e invisíveis. Para que ocorra uma nova ação intelectual, ela deve partir de uma ação exteriorizada, que o sujeito internaliza e transforma (Leontiev, 1978).

A ação mental envolve a assimilação, por parte do indivíduo, de conhecimentos e conceitos que foram historicamente desenvolvidos pela humanidade. Para isso, é necessário que o sujeito passe das ações externas para que essas ações adquiram um caráter intelectual, transformando-se em operações mentais ou atos intelectuais.

A atividade é desencadeada por uma necessidade que está atrelada a motivos, sendo composta por ações direcionadas a objetivos específicos, e essas ações são realizadas por meio de operações. “Operações são os métodos ou estratégias usadas para executar a ação” (Franco; Longarezi, 2015, p.104). Por exemplo, imagine que uma pessoa precise decorar um poema. A ação será a memorização, mas os métodos para realizar essa tarefa podem variar, como escrever o poema várias vezes, gravá-lo e escutá-lo, ou recitá-lo em voz alta. Embora a ação seja a mesma, as formas de realizá-la, ou seja, as operações, podem ser diferentes (Leontiev, 2012).

Uma mesma ação pode ser realizada de formas distintas, sendo essas diferentes maneiras chamadas de operações. Segundo Leontiev (2012), uma ação pode eventualmente se transformar em uma operação, e estas, por sua vez, podem se converter em habilidades ou hábitos, que são operações executadas de forma consciente.

Essa transformação é clara em atividades práticas que envolvem aprendizado motor, como aprender a dirigir. No início, as ações necessárias para conduzir um veículo não estão bem coordenadas e o aprendiz não consegue realizar todas as tarefas de forma integrada. Gradualmente, ele vai dominando essas ações, até que dirigir se torna um ato automático.

Dar partida no carro é uma das ações na atividade de aprender a dirigir. Essa ação, por sua vez, envolve várias operações independentes, que devem ser coordenadas, para que ela possa ser realizada. Ao ligar o carro, a atenção volta-se para a posição correta dos pés, para a adequação da marcha, para a pressão necessária sobre o acelerador e a descompressão sobre a embreagem. Assim que o aprendiz consegue controlar adequadamente essas diversas operações, domina completamente a ação de dar partida no carro, passa a ser uma operação dentro de outras ações com maiores níveis de complexidade. Num próximo passo, como dirigir o carro em uma rodovia movimentada, dar partida é uma operação, dentre outras, cuja realização não exige a atenção deliberada do motorista. Nesse momento a atenção se volta para a ação – dirigir com eficiência em local com muito trânsito. O fato de a operação não estar no primeiro plano da consciência do sujeito não significa que não a perceba. A percepção de todos os momentos continua comandando seus movimentos (posição dos pés, câmbio, embreagem, etc.). E, caso seja necessário, todos os movimentos podem ser conscientizados por ele (Sforni, 2003, p. 87).

As ações podem ser repetidas até que o objetivo final seja alcançado. Esse processo se converte em operação quando a pessoa internaliza os passos necessários para sua execução. Em outras palavras, “quando uma ação externa é internalizada, ela se torna uma ação mental, que por sua vez, se converte em operação” (Serrão, 2006, p. 112).

Quando uma ação é transformada em operação, isso indica que o indivíduo a domina, e ela assume um papel secundário na estrutura da atividade. No entanto, as características gerais do processo consciente permanecem, e em uma situação de problema, a operação pode voltar à consciência. Isso ocorre porque, para que uma operação se torne automática, ela deve primeiro ser adquirida como uma ação consciente, em que cada movimento é deliberado.

a) Para que uma ação tenha significado para o sujeito, é necessário que ela seja produzida por um motivo; b) Para que as ações passem para um lugar inferior na estrutura da atividade, tornando-se operações, é preciso que novas necessidades ou motivos exijam ações mais complexas; c) Para que, subjetivamente, o sujeito sinta novas necessidades ou motivos que o

estimulem a agir em um nível superior, é preciso que esteja inserido em um contexto que produza, objetivamente, a necessidade de novas ações; d) Para que uma operação seja automatizada de forma consciente, é necessário que ela se estruture inicialmente na condição de ação (Sforni, 2003, p.89-90).

Esse processo reflete o desenvolvimento contínuo do indivíduo, que, embora constante, não acontece de maneira espontânea ou automática. Nesse desenvolvimento, a atividade é sempre orientada por um motivo, e uma ou mais ações são realizadas para alcançar determinados objetivos. As ações podem ser repetidas até que o objetivo seja atingido, e essa prática se torna operação quando os procedimentos de execução são interiorizados pelo sujeito.

À luz desses pressupostos, a Teoria da Atividade fornece categorias fundamentais para a análise dos processos de ensino e aprendizagem, permitindo compreender como necessidades, motivos, ações e operações se articulam na constituição da atividade humana. Nessa direção, tais categorias constituem o referencial analítico desta investigação e orientam a análise do processo formativo desenvolvido com os acadêmicos participantes. Assim, ao longo da presente tese, serão examinados os elementos que compõem a estrutura da atividade e a forma como foram manifestados pelos estudantes de Educação Física durante as aulas de intervenção, considerando especialmente a constituição de necessidades, motivos, ações e operações no desenvolvimento da atividade de estudo.

Leontiev (1978) também enfatiza a relevância da significação social e do sentido pessoal ao explorar a relação entre a consciência e a atividade. Esses conceitos serão abordados com base na Teoria da Atividade, considerando o desenvolvimento humano em diferentes fases, especialmente no contexto da atividade de estudo e do trabalho profissional.

Em síntese, a relação entre atividade e consciência evidencia que o desenvolvimento psíquico não se dá de forma espontânea, mas é resultado da organização estrutural da atividade orientada por motivos socialmente construídos. A transformação de ações em operações, a constituição de novos motivos e a reconfiguração das necessidades expressam o caráter dinâmico da consciência, que se forma e se reorganiza na própria prática social. Compreender essa dinâmica é fundamental para analisar como a atividade de estudo pode assumir papel formador na vida adulta, especialmente na formação docente, objeto da presente tese. Nesse sentido, para aprofundar essa discussão, a próxima seção abordará a periodização do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural, com ênfase na atividade profissional e de estudo como momento específico da formação do psiquismo na idade adulta.

4 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO: PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A ATIVIDADE PROFISSIONAL E ESTUDO

A Teoria Histórico-Cultural oferece uma sólida base teórica para compreender os processos de formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse sentido, o objetivo dessa seção é examinar as contribuições dos estudiosos sobre o desenvolvimento cognitivo, a construção de conceitos, o desenvolvimento da atividade profissional e o processo de estudo à luz da periodização do desenvolvimento proposta por Lev Vigotski, Daniil Elkonin, Vasily Davidov, entre outros teóricos. A elaboração desta seção torna-se fundamental para o objeto de investigação, pois a análise da formação de conceitos no Ensino Superior em Educação Física, durante a atividade de estudo autônoma, exige a explicitação dos fundamentos que esclarecem como se constitui o pensamento teórico e sob quais condições ele se desenvolve.

Ao recorrer à periodização do desenvolvimento e à teoria da atividade, busca-se demonstrar que a apropriação de conceitos científicos não é um processo espontâneo ou meramente acumulativo, mas depende da organização qualitativa da atividade de estudo, de seus motivos e de suas mediações. Assim, esta seção não apenas contextualiza teoricamente o problema, mas estabelece os critérios analíticos que orientam a interpretação dos dados empíricos da pesquisa, permitindo avaliar em que medida os acadêmicos alcançam níveis de generalização, abstração e sistematização próprios do pensamento teórico no âmbito da formação profissional.

4.1. PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

As investigações de Vigotski, Leontiev, Elkonin e outros pesquisadores da psicologia soviética, enfatizam que o desenvolvimento do psiquismo e da consciência humana ocorre por meio de atividades socialmente mediadas pela interação entre o indivíduo e suas relações sociais. Elkonin (2017), em particular, dedicou-se a investigar as características e os períodos do desenvolvimento humano, ressaltando a importância das atividades principais em cada época da vida. Ele baseou suas descobertas no conceito de “atividade” desenvolvido por Leontiev (2004) e Rubinstein (1967), o qual foi crucial para entender o desenvolvimento psicológico de forma integrada e dialética.

Leontiev (1983) ampliou o conceito de atividade proposto por Vigotski, introduzindo o termo “atividade principal”, que ele descreve como aquela que governa as mudanças mais significativas nos processos psicológicos e no desenvolvimento da personalidade da criança em cada fase de sua vida. A atividade principal de cada período gera novas formas de atividades, reorganizando os processos psíquicos e determinando o progresso psicológico do indivíduo. Essa perspectiva permitiu a Elkonin identificar as regularidades no desenvolvimento humano, dividindo-o em épocas.

Segundo Elkonin (2017), cada período de desenvolvimento humano é caracterizado por atividades específicas que predominam em diferentes fases. Na infância, por exemplo, ele identifica que as atividades emocionais diretas e a manipulação de objetos são fundamentais para o desenvolvimento inicial da criança. À medida que a criança cresce, novas atividades emergem, como o jogo de papéis e a atividade de estudo, que vão moldando progressivamente seu desenvolvimento psicológico. Elkonin afirma que a transição entre essas fases ocorre quando há uma descompensação entre as capacidades operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade que ela desempenha. É esse desequilíbrio que impulsiona o surgimento de novas necessidades e habilidades no indivíduo.

A atividade principal de cada época de desenvolvimento não ocorre de maneira isolada. Ao contrário, como explicam Abrantes e Bulhões (2016), ela coexiste com outras atividades, que, mesmo não sendo dominantes, atuam como codeterminantes no desenvolvimento psicológico do sujeito. A relação entre essas atividades não é excludente, mas dialética, o que significa que a atividade dominante interage com outras atividades sociais, influenciando o modo como o indivíduo se relaciona com o mundo. Assim, cada fase do desenvolvimento é marcada por uma atividade que serve como guia, direcionando as transformações psicológicas e comportamentais do sujeito.

Nesse sentido, a Figura 1 sintetiza a periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Teoria Histórico-Cultural, evidenciando a relação entre as épocas do desenvolvimento, as crises e as atividades dominantes que orientam a formação das funções psicológicas superiores (Abrantes, 2012; Martins; Abrantes; Facci, 2020).

Figura 1 - A periodização do desenvolvimento psíquico na Teoria Histórico-Cultural



Fonte: Material didático de Abrantes (2012).

A periodização do desenvolvimento psíquico, conforme sistematizada por Abrantes (2012), fundamenta-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin, ao compreender que cada época do desenvolvimento humano é marcada por uma atividade dominante que orienta a formação das funções psicológicas superiores. Essa proposição é posteriormente aprofundada por Martins, Abrantes e Facci (2020), ao evidenciar que tais mudanças não ocorrem de forma natural ou espontânea, mas estão condicionadas às relações sociais historicamente constituídas e às mediações pedagógicas que organizam o ensino e a aprendizagem.

Durante a primeira infância, que vai desde o nascimento até o primeiro ano de vida, a atividade principal é a **comunicação emocional direta**. Nesse período, como apontam Cheroglu e Magalhães (2016), o bebê depende do adulto para se expressar e participar de uma atividade conjunta. A comunicação ainda não se dá por meio da linguagem verbal, mas sim por gestos e expressões emocionais, que são interpretados pelos adultos e devolvidos ao bebê em uma interação contínua e mutuamente orientada. Facci (2004b) destaca que, apesar de o bebê não ter meios de comunicação verbal, ele já participa ativamente das interações sociais,

o que demonstra a importância das trocas sociais para o desenvolvimento desde os primeiros momentos de vida.

Entre os 1 e 3 anos, a atividade principal torna-se a **manipulação de objetos**. Neste estágio, a criança desenvolve uma unidade entre suas funções sensoriais e motoras, aprendendo a interagir com o ambiente físico ao seu redor. A linguagem continua a ser uma ferramenta mediadora essencial, permitindo que a criança mantenha contato com os adultos e aprenda a manipular os objetos criados pela sociedade. Como apontam Chaves e Franco (2016), o desenvolvimento da linguagem durante essa fase reorganiza a percepção da criança, que passa a compreender os objetos não apenas por suas propriedades físicas, mas também pelos significados sociais que eles possuem. Vigotsky e Luria (1996) destacam que é neste período que se dá a convergência entre o pensamento e a fala, um marco crucial no desenvolvimento cognitivo da criança.

A partir dos 3 até os 6 anos, a **brincadeira de papéis sociais** torna-se a atividade principal. Nessa fase, a criança começa a se relacionar com o mundo adulto por meio do jogo simbólico, no qual imita papéis e atividades sociais. Segundo Leontiev (2017), essa é uma etapa importante no desenvolvimento da consciência objetiva da criança, pois ela começa a compreender seu papel dentro de uma estrutura social mais ampla. O jogo, nessa fase, adquire um caráter pedagógico, sendo uma forma essencial de ensino e de mediação das normas e valores sociais para a criança. Mukhina (1996) salienta que, embora a criança já possua imagens mentais complexas, estas ainda não se transformam espontaneamente em conceitos, evidenciando a necessidade da mediação intencional do adulto para guiar o desenvolvimento cognitivo.

Ao ingressar no ensino formal, por volta dos 6 anos, a atividade principal passa a ser o **estudo**. Neste estágio, a criança começa a desenvolver o pensamento conceitual e teórico, processos que são fundamentais para a sua formação intelectual e psicológica. No contexto brasileiro, a Lei nº 11.274 de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, antecipou o ingresso das crianças na escola, levantando debates sobre a transição precoce da infância para o ambiente formal de estudos. No entanto, como explicam Martins e Facci (2016), o desafio está em pensar uma escola que promova o máximo desenvolvimento das potencialidades das crianças, sem prejudicar a ludicidade essencial à infância.

Durante o período escolar, a linguagem desempenha um papel central na formação do pensamento teórico. Segundo Davidov (1988) e Asbahr (2016), a atividade de estudo possibilita a constituição do pensamento teórico, por meio da mediação do professor e da interação com os colegas. A formação de conceitos abstratos e a capacidade de generalização

são resultados diretos dessa atividade, que eleva as funções psicológicas da criança a um novo nível. Além disso, a atividade de estudo promove a apropriação de conhecimentos culturais e científicos, fundamentais para a humanização do indivíduo.

Na adolescência, entre aproximadamente 10 e 15 anos, os indivíduos buscam uma **atividade socialmente útil** como atividade principal. Nesse período, o jovem busca se posicionar diante das demandas sociais e questiona as normas e valores estabelecidos pelos adultos. Como destacam Anjos e Duarte (2016), é por meio da comunicação com o grupo de pares que o adolescente começa a formar sua autoconsciência, um processo essencial para o desenvolvimento de sua identidade pessoal e social. No entanto, a atividade de estudo continua a desempenhar um papel importante, especialmente na apropriação de conhecimentos científicos e culturais mais complexos, incluindo as formas de trabalho, organização social, desportiva e artística.

Na fase que abrange os estudantes do Ensino Superior e das escolas técnicas, geralmente entre 15 e 18 anos, a atividade principal é o **estudo e a preparação profissional**. É nesse momento que se desperta a necessidade de trabalho, de acordo com as preferências e interesses de cada indivíduo. A partir dessas atividades, começam a se formar atitudes voltadas para a investigação, além de capacidades de planejamento para o futuro. Também se desenvolvem qualidades como os valores ideológicos, morais e cívicos (Davidov, 1988).

Segundo Davidov e Márkova (1987), nessa etapa avançada da vida escolar, o estudo não é mais apenas uma forma de adquirir conhecimento, mas torna-se um meio de orientar o estudante para a vida profissional. A autonomia no estudo começa a ser praticada, sendo marcada por uma abordagem criativa e investigativa. Essa transição é caracterizada pelo domínio das ferramentas e habilidades necessárias para a pesquisa e a reflexão crítica.

O estágio final desse processo de desenvolvimento ocorre quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando uma nova posição na sociedade. A capacidade investigativa desenvolvida durante a juventude ajuda a aprofundar os interesses cognitivos, expandindo a consciência e fortalecendo o pensamento teórico. Essas habilidades se tornam fundamentais para o desenvolvimento profissional.

Entretanto, é primordial destacar que a atividade principal de cada época de desenvolvimento não ocorre de maneira isolada. Ao contrário, como explicam Abrantes e Bulhões (2016), ela coexiste com outras atividades, que, mesmo não sendo dominantes, atuam como codeterminantes no desenvolvimento psicológico do sujeito. A relação entre essas atividades não é excludente, mas dialética, o que significa que a atividade dominante interage com outras atividades sociais, influenciando o modo como o indivíduo se relaciona com o

mundo. Assim, cada fase do desenvolvimento é marcada por uma atividade que serve como guia, direcionando as transformações psicológicas e comportamentais do sujeito.

Articulado a esse movimento, o desenvolvimento psíquico não ocorre de forma linear e contínua, mas é atravessado por momentos de ruptura qualitativa, compreendidos como crises. De acordo com alguns estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, a destacar Leontiev (2012) e Vigotski (1997), as crises não devem ser entendidas como interrupções negativas do desenvolvimento, mas como processos necessários, nos quais se expressam e se superam contradições próprias de cada período. Elas emergem quando o modo de vida do indivíduo já não corresponde às suas novas possibilidades de ação, produzindo tensões que impulsionam a reorganização de sua relação com o mundo. Nesse sentido, as crises representam momentos em que antigas formas de atividade se esgotam, dando lugar à constituição de novas necessidades, motivos e formas de atuação, inaugurando níveis mais complexos de desenvolvimento psíquico (Abrantes; Eidt, 2019).

Contudo, é fundamental situar tais processos no interior das condições concretas de vida. Em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, como a brasileira, os sistemas de atividades nos quais os sujeitos se inserem não são neutros nem universais, o que implica reconhecer que as crises assumem conteúdos socioeconômicos, históricos e culturais específicos. Assim, embora possam expressar potencialidades de desenvolvimento, também podem revelar formas de sofrimento psíquico decorrentes de relações sociais alienadas, nas quais as possibilidades de humanização são limitadas. Desse modo, as crises não possuem, em si mesmas, um caráter automaticamente emancipador, mas se constituem como expressão da tensão entre processos de humanização e de alienação.

Nessa direção, entende-se que as crises representam processos de superação de contradições particulares, cujos conteúdos culturais colocam desafios mais complexos ao indivíduo e reconfiguram sua relação com a realidade sob novas bases. São momentos em que o novo se produz a partir da superação relativa das formas anteriores de relação com o mundo, ao mesmo tempo em que emergem novas contradições. Trata-se, portanto, de um movimento dialético em que o desenvolvimento avança por meio de reorganizações qualitativas do psiquismo, especialmente intensificadas nos períodos críticos, nos quais, como assinala Vigotski (1997), ocorrem transformações profundas na personalidade.

Diante disso, compreender as crises no desenvolvimento implica também assumir uma posição pedagógica e política: a educação tem a potencialidade de possibilitar condições para que os momentos de crises sejam mediados de forma consciente, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. Isso exige reconhecer

que o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado às condições sociais e à luta histórica pela superação das relações alienadas, orientando a prática educativa para a formação de uma consciência crítica e transformadora, qual defendo nesta investigação.

Em síntese, a teoria histórico-cultural oferece uma compreensão sólida sobre o desenvolvimento humano, ao considerar a importância das atividades sociais e culturais na formação do pensamento e da personalidade. O desenvolvimento ocorre de forma dialética, em que a criança o adolescente e o adulto são constantemente influenciados e transformados pelas interações sociais. Esse processo não é linear, mas se dá em espirais ascendentes, como enfatiza Elkonin, em que cada fase do desenvolvimento prepara o terreno para a seguinte, de acordo com as demandas e oportunidades oferecidas pelo ambiente social.

4.2. A FORMAÇÃO DO CONCEITO E DO PENSAMENTO TEÓRICO

Segundo Vigotski (2000), a formação de conceitos tem início na infância e envolve funções mentais superiores, sendo mediada por signos, que atuam como ferramentas essenciais para a sua aquisição. No entanto, as funções cognitivas mais avançadas, que permitem o desenvolvimento pleno desses conceitos, só se manifestam por volta dos 11 ou 12 anos de idade, quando as crianças começam a realizar abstrações que vão além das experiências imediatas e concretas.

Vigotski destaca que o significado das palavras está intimamente ligado ao processo de generalização, uma vez que "o significado da palavra é sempre uma generalização; por trás da palavra existe sempre um processo de generalização" (Vigotski, 2004, p. 185). Assim, o desenvolvimento dos significados das palavras equivale ao desenvolvimento da capacidade de generalizar, ou seja, de agrupar objetos, ideias ou fenômenos sob conceitos amplos e sistemáticos. Isso leva à compreensão de que a maneira como as generalizações são construídas influencia diretamente as operações mentais possíveis a partir delas (Vigotski, 2001). Ainda de acordo com Vigotski (2001), a generalização também está diretamente associada à conscientização e sistematização dos conceitos. Isso significa que, à medida que uma pessoa desenvolve suas capacidades de generalizar, ela não apenas toma consciência dos conceitos, mas também os organiza em sistemas mais complexos e inter-relacionados.

É justamente nesse movimento de generalização consciente que se insere a discussão sobre o pensamento teórico. Para além da simples formação de conceitos, a generalização trata-se da capacidade de operar com eles (os conceitos) de maneira sistemática, compreendendo suas relações internas e suas determinações mais amplas. Nessa direção,

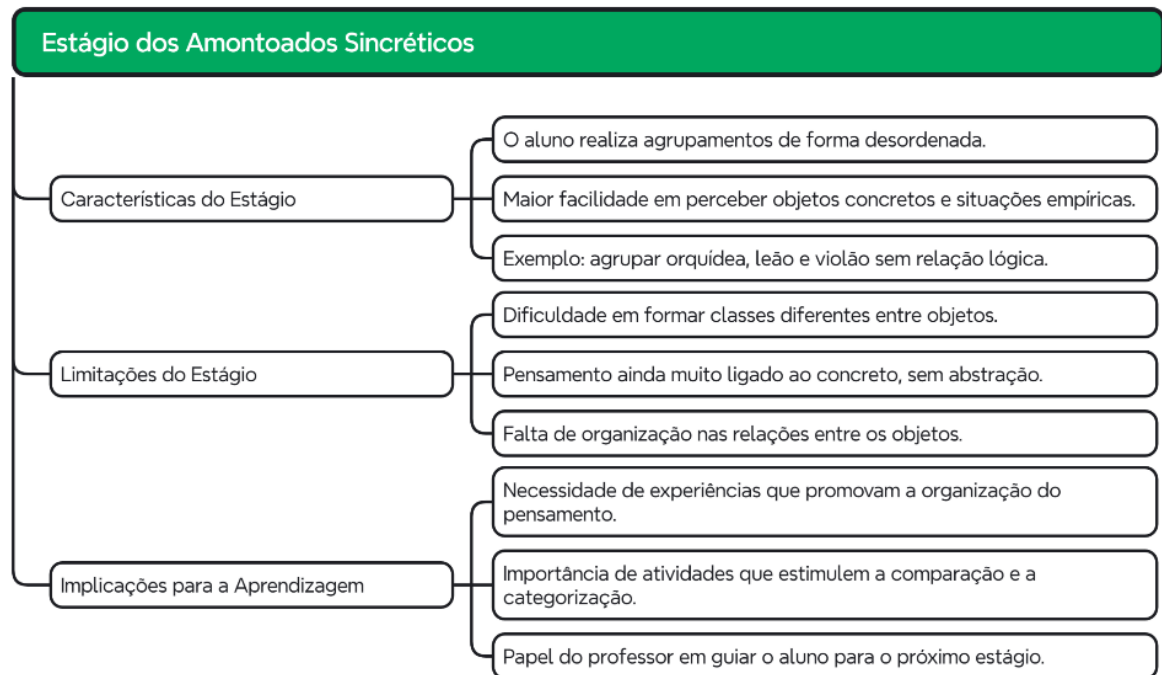
Davidov (1988) aprofunda a contribuição vigotskiana ao afirmar que o pensamento teórico não se reduz à simples abstração, mas implica na apreensão das relações essenciais dos fenômenos, orientando-se pela análise do real concreto em toda sua complexidade.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem se efetiva quando o estudante se apropria do conceito científico, processo que não ocorre de forma imediata ou espontânea. Durante o processo de aprendizagem, dois conceitos estão presentes: os conceitos cotidianos ou espontâneos e os conceitos científicos. Os primeiros emergem das vivências práticas e das relações diretas que o estudante estabelece em seu cotidiano, enquanto os segundos se constituem quando o sujeito toma consciência desses conceitos espontâneos e os reorganiza qualitativamente, alcançando níveis mais elevados de generalização e sistematização. Nesse sentido, Vigotski (2010) destaca que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos precisa atingir determinado patamar para que o indivíduo possa assimilar, de modo efetivo, os conceitos científicos.

Ao analisar a formação dos conceitos no processo de aprendizagem, Vigotski (2010) identifica três estágios fundamentais do desenvolvimento do pensamento. O primeiro corresponde ao **pensamento sincrético**, também denominado estágio dos amontoados sincréticos; o segundo refere-se ao **pensamento por complexos**, caracterizado pela formação de complexos; e o terceiro diz respeito ao **pensamento conceitual**, no qual se consolida a formação propriamente dita dos conceitos científicos (Vigotski, 2010).

No estágio do pensamento sincrético, a criança (ou o estudante) realiza agrupamentos iniciais de maneira pouco organizada, baseando-se, sobretudo, em percepções imediatas e em características concretas dos objetos e situações. Nessa fase, ao ser solicitada a classificar diferentes elementos, como animais, plantas ou instrumentos musicais, a criança pode reunir objetos sem relações lógicas entre si, como uma flor, um animal e um instrumento, pois ainda não dispõe das condições psíquicas necessárias para estabelecer critérios estáveis de classificação entre diferentes classes de objetos (Vigotski, 2000).

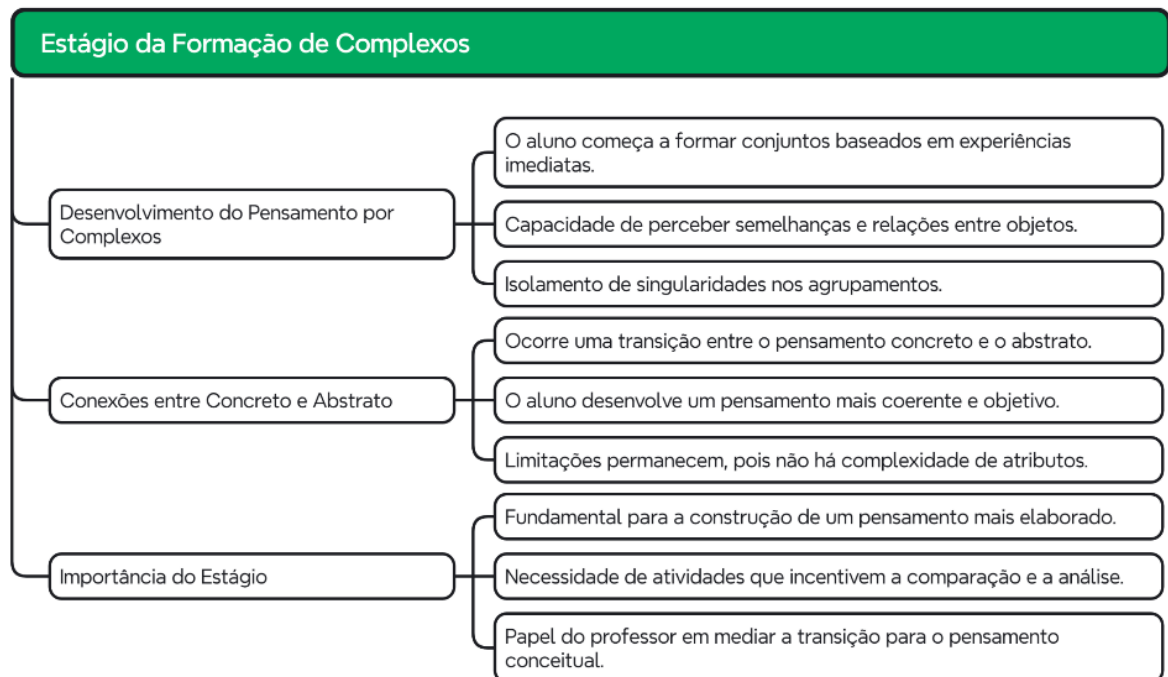
Figura 2 - Caracterização do estágio dos amontoados sincréticos no processo de formação de conceitos



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Vigotski (2000).

No estágio seguinte, correspondente à formação de complexos, o estudante já demonstra maior capacidade de organizar conjuntos, estabelecendo relações com base em experiências concretas e em semelhanças perceptíveis entre os objetos. Nesse momento, o sujeito consegue identificar proximidades, funções ou atributos comuns, bem como isolar determinadas singularidades nos agrupamentos. Trata-se de uma fase intermediária, na qual começam a se articular elementos do pensamento concreto e do pensamento abstrato. Contudo, embora apresente maior coerência e objetividade, esse tipo de pensamento ainda não alcança o nível de sistematização e generalização característico do pensamento conceitual (Vigotski, 2000).

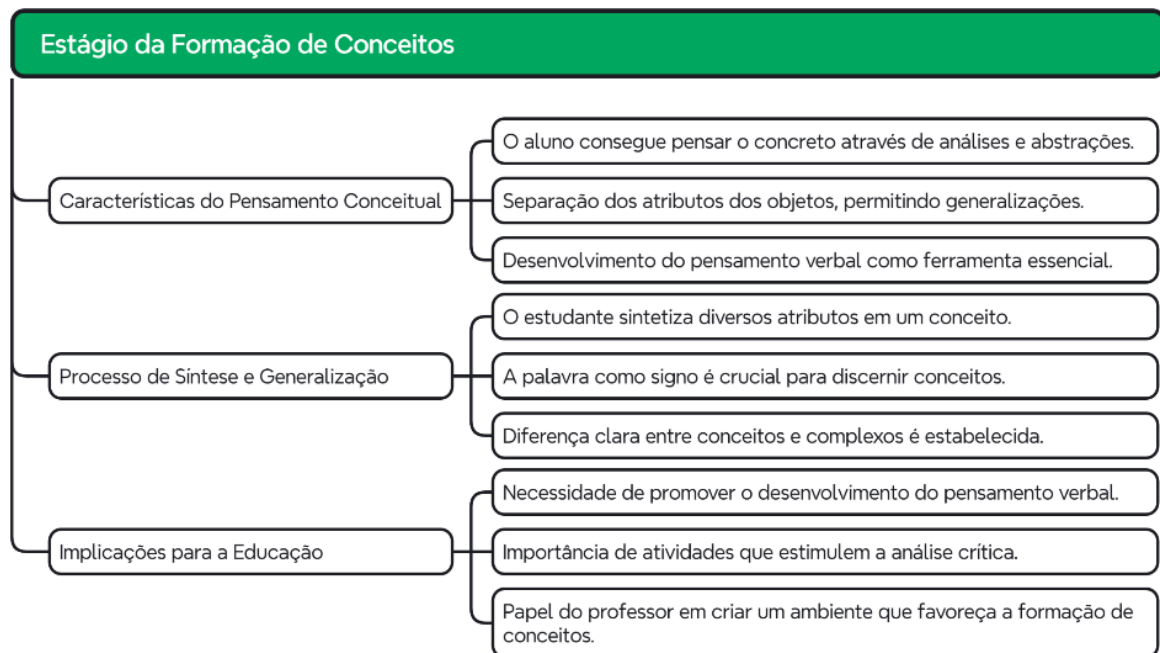
Figura 3 - Caracterização do estágio do pensamento por complexos no processo de formação de conceitos



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Vigotski (2000).

O estágio de formação de conceitos, por sua vez, marca a emergência do pensamento conceitual propriamente dito. Nessa fase, o estudante torna-se capaz de analisar o concreto a partir de múltiplas abstrações, distinguindo e isolando atributos essenciais dos objetos e fenômenos. Além disso, passa a integrar esses atributos em sínteses mais elaboradas, realizando generalizações conscientes. Esse avanço está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento verbal, uma vez que é a palavra, enquanto signo mediador, que possibilita à criança operar com conceitos, superando as formas anteriores de pensamento baseadas apenas em complexos (Vigotski, 2000).

Figura 4 - Caracterização do estágio de formação de conceitos científicos



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Vigotski (2000).

Cabe destacar que a constituição dos conceitos científicos, compreendidos como formas mais desenvolvidas de abstração e complexidade conceitual, exige o domínio de processos psicológicos superiores e o uso intencional do pensamento verbal. Conforme apontam Sforni e Galuch (2009, p. 116):

[...] os conceitos científicos, portadores de um grau mais elevado de abstração, não são tão evidentes nos fenômenos e contextos; para que sejam adquiridos, é preciso que a consciência do sujeito lhes seja intencionalmente dirigida. Caso contrário, corre-se o risco de não haver apropriação do conceito e de se manter na superficialidade dos fenômenos.

O desenvolvimento de conceitos é influenciado por uma série de fatores, incluindo a idade, as experiências pessoais e o contexto histórico-cultural. Esses fatores proporcionam situações que demandam a participação ativa da criança ou do adulto em processos intersubjetivos, o que facilita a apropriação dos significados da linguagem.

Embora os estudantes já cheguem à escola com conceitos espontâneos formados a partir de suas vivências, isso não garante automaticamente que eles desenvolverão conceitos científicos. O processo de aprendizagem, dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, depende da qualidade da mediação com a qual o aluno terá contato. Nesse sentido, os

conceitos espontâneos desempenham um papel de apoio ao desenvolvimento dos conceitos científicos (Moura; Sforni; Lopes, 2017).

Vigotski ressalta a interdependência entre esses dois tipos de conceitos. Ele afirma que "todo conceito científico deve apoiar-se em uma série de conceitos espontâneos que germinaram até chegar à escola e transformá-los em científicos" (Vigotski, 2001, p. 543). Da mesma forma, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos não ocorre de forma isolada, mas é influenciado pelas informações e conhecimentos que a criança recebe do meio social e dos adultos ao seu redor.

Essa interação entre conceitos espontâneos e científicos é central para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que o aluno avance de um conhecimento prático, baseado na experiência direta, para uma compreensão mais abstrata e sistemática, característica dos conceitos científicos. Dessa forma, a escola desempenha um papel crucial ao mediar o processo de transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos, proporcionando ao estudante as ferramentas necessárias para operar no campo do conhecimento abstrato e teórico.

O desenvolvimento de conceitos científicos no processo educacional não pode ser visto como algo automático ou inerente ao ensino. Sforni, ao citar Davydov, explica que essa apropriação depende de condições específicas, entre elas o domínio de métodos e formas gerais de atividade mental, sendo, portanto, um processo mediado (Sforni, 2004). Vigotski, por sua vez, defende que a formação de conceitos exige o controle consciente dos próprios processos psicológicos, o que é facilitado pelo uso da linguagem e de signos. Esse domínio torna-se mais evidente durante a adolescência, quando os indivíduos começam a exercer maior controle sobre seus processos comportamentais por meio de ferramentas auxiliares (Vigotski, 2000).

Os conceitos científicos, devido ao seu nível elevado de abstração, não são diretamente perceptíveis nos fenômenos cotidianos. Para que sejam adequadamente adquiridos, é necessário que a atenção do sujeito seja dirigida intencionalmente a eles. Caso contrário, corre-se o risco de que esses conceitos permaneçam superficiais, sem uma verdadeira apropriação (Sforni; Galuch, 2009). A explicitação do conceito no processo educativo é fundamental, pois permite ao estudante utilizá-lo como uma ferramenta de generalização, essencial para a compreensão e aplicação dos saberes (Sforni; Galuch, 2009).

Leontiev também contribui para essa discussão ao destacar que o conteúdo deve ocupar uma posição central na atividade do sujeito para que seja internalizado e conscientizado. Isso se aplica tanto à atividade prática quanto à teórica, e tanto às atividades

internas quanto externas do sujeito. Assim, o processo de aprendizagem e de conhecimento resulta da apropriação da experiência sociocultural, mediada pela interação com o meio, pela prática pedagógica e pela mediação do professor (Leontiev *apud* Sforzi; Galuch, 2009).

Um conceito central na teoria de Vigotski (2001) é o da "zona de desenvolvimento". Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a zona de desenvolvimento refere-se à atuação em que ocorre o progresso psíquico do indivíduo. Dentro desse modelo, são definidos dois tipos de zonas: a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente¹⁸. A zona de desenvolvimento real representa o conjunto de conhecimentos já adquiridos pelo indivíduo, o que poderia ser associado aos conceitos espontâneos ou cotidianos. A zona de desenvolvimento iminente, por sua vez, corresponde ao potencial de aprendizagem que o sujeito pode alcançar com a devida mediação, ou seja, é o espaço onde a mediação intervém entre o que o indivíduo já sabe (desenvolvimento real) e o que ele pode vir a aprender (Prestes, 2010; 2012).

Esse conceito, amplamente discutido no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, tem demonstrado eficácia na Educação Básica, promovendo o desenvolvimento da autonomia entre crianças e adolescentes. No entanto, no Ensino Superior, persiste a crença de que os estudantes já não necessitam de tanta mediação, o que pode ser um equívoco, dado que muitos ingressam nesse nível de ensino sem ter plenamente desenvolvido essa zona de desenvolvimento iminente (Gasparin, 2003).

Embora a mediação no Ensino Superior possa parecer menos evidente, compreendo que ela continua a ser crucial. A interação dos alunos com suas próprias experiências, com os conteúdos estudados e com os professores ainda requer a mediação para que ocorra uma aprendizagem profunda e carregada de significado. Essa mediação não se limita à sala de aula, estendendo-se para além dela, nas trocas entre colegas e na aplicação dos conhecimentos adquiridos em contextos diversos.

A "zona de desenvolvimento iminente" também oferece uma perspectiva interessante sobre o erro no processo de ensino e aprendizagem. Em vez de ser visto como um sinal de fracasso, o erro pode ser interpretado como uma oportunidade para identificar áreas de desenvolvimento e ajustar as estratégias pedagógicas de modo a promover o progresso do estudante. Isso implica em uma abordagem onde o erro é visto como parte natural do processo de aprendizado (Vigotski, 2000).

¹⁸ Também conhecida como "zona de desenvolvimento proximal". Utilizarei, nesse momento, o termo "iminente" por concordar com Prestes (2010; 2012) em compreender a tradução de "proximal" como equivocada por induzir o entendimento de uma etapa, o que não corresponde a compreensão do sistema de apropriação cíclica, em espiral, defendida pela Teoria Histórico-Cultural.

A mediação, como conceito central na Teoria Histórico-Cultural, tem sido amplamente discutida pelos estudiosos da educação. Daniels (2003) observa que a mediação abre caminho para uma explicação não determinista do desenvolvimento humano, qual os mediadores (sejam eles pessoas, ferramentas ou signos) servem como meios pelos quais o indivíduo interage com os fatores sociais, culturais e históricos que influenciam seu desenvolvimento. Dessa forma, a mediação é vista como um processo dinâmico, no qual o indivíduo tanto age sobre o mundo quanto é moldado por ele.

No entanto, apesar da importância teórica atribuída à mediação, na prática educacional, especialmente no Ensino Superior, a sua relevância muitas vezes é subestimada. A crença de que os estudantes já são suficientemente maduros e autônomos pode levar à desvalorização da intervenção pedagógica. Todavia, como Vigotski (2001) sugere, o desenvolvimento conceitual, especialmente no que diz respeito aos conceitos científicos, requer uma mediação contínua e bem estruturada, independentemente da idade ou nível de ensino. A ideia de que a mediação é indispensável à aprendizagem e ao desenvolvimento intelectual reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam o papel central do professor e da escola nesse processo.

É nesse ponto que se situa o objeto desta pesquisa: a atividade de estudo no Ensino Superior em Educação Física, compreendida como uma atividade que, embora deva se realizar de forma autônoma, não prescinde de mediações pedagógicas qualificadas. Conforme indicam Davidov e Márkova (1987), a autonomia no estudo não é um dado imediato, mas uma conquista que se constitui historicamente a partir da organização intencional do ensino e das condições concretas de formação.

Diante disso, defendo a tese de que o desenvolvimento do pensamento teórico e autônomo na formação de professores de Educação Física só se torna possível mediante mediações pedagógicas que promovam a criação de motivos e necessidades nos estudantes. Trata-se de compreender que a atividade de estudo não se constitui espontaneamente, mas requer condições objetivas e subjetivas que possibilitem ao sujeito ir além do cumprimento de tarefas formais, orientando-o para a apropriação consciente dos conceitos científicos e para a compreensão crítica da realidade.

Essa perspectiva permite problematizar a tendência, ainda presente no Ensino Superior, de reduzir a formação a um conjunto de competências operacionais e técnicas. Ao contrário, a organização do ensino deve criar situações-problema, promover a análise das determinações históricas da educação e favorecer a articulação entre teoria e prática (práxis), possibilitando que o estudante avance do pensamento empírico para o pensamento teórico.

Nesse processo, a mediação docente assume papel central, não como transmissão de conteúdos, mas como organização de uma atividade que produza sentido para o estudante.

Em suma, a formação de conceitos é um processo complexo que se desenvolve ao longo do tempo, mediado por signos e pela interação entre os conhecimentos adquiridos na experiência cotidiana e os ensinados formalmente na escola. Essa interação é fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores e para a capacidade do indivíduo de generalizar e sistematizar o conhecimento, aspectos essenciais para a aprendizagem e a formação intelectual.

Assim, ao considerar as contribuições de Vigotski e outros teóricos da Teoria Histórico-Cultural, conclui-se que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem depende, em grande medida, da mediação eficaz. A seleção cuidadosa de situações de aprendizagem que promovam a mediação adequada pode resultar não apenas em uma maior apropriação dos conceitos científicos, mas também em uma prática pedagógica qualitativamente superior, que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes em todos os níveis de ensino.

4.3. A CONSTITUIÇÃO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL E ESTUDO

O conceito de “atividade de estudo” está intrinsecamente ligado ao conceito mais amplo de “atividade”, originário da Teoria da Atividade, desenvolvida com os estudiosos da teoria histórico-cultural. Conforme aponta Lampert-Shepel (2014), essa teoria está associada aos trabalhos de importantes psicólogos como Aleksey Leontiev, Sergey Rubinstein, Vasily Davydov e Petr Galperin.

Davidov (1988), ao abordar o conceito de atividade, com foco nas atividades de estudo, ressalta que o início da aprendizagem formal e da educação escolar representa um momento crucial na vida dos estudantes, pois marca o começo de novas responsabilidades que impactam diretamente seu desenvolvimento. Ao ingressar na escola, o aluno vivencia uma fase de mudanças internas, começando a absorver os princípios das formas mais avançadas de consciência social, como a ciência, a arte, a moralidade e o direito. Essas áreas estão intimamente relacionadas à consciência e ao pensamento teórico dos indivíduos. A assimilação dessas formas de consciência social, bem como das formações espirituais a elas associadas, exige que os alunos participem de uma atividade que seja apropriada para seu estágio de desenvolvimento e aprendizagem. Essa atividade, caracterizada por uma estrutura diferenciada, é denominada atividade de estudo.

Davidov (2019) reforça essa perspectiva, destacando que a "atividade" é um conceito central na psicologia soviética, estruturada em componentes como desejo, necessidade, motivos, tarefas, ações e operações. Cada tipo de atividade possui seu próprio conteúdo e demanda a execução de tarefas específicas. No caso da “atividade de estudo”, diferentemente de outras atividades, seu objetivo não é a transformação de um objeto externo, mas a modificação do próprio sujeito que a realiza.

É precisamente nesse ponto que situo meu objeto de investigação: a atividade de estudo no Ensino Superior em Educação Física, compreendida não apenas como uma exigência acadêmica, mas como uma atividade que deve assumir caráter estruturante na formação dos futuros professores. Parto do entendimento, fundamentado em Davidov e Márkova (1987), de que, nesse nível de ensino, a atividade de estudo tende a se realizar de forma predominantemente autônoma, entretanto, essa autonomia não é um dado imediato, mas uma conquista que depende das condições pedagógicas concretas em que se organiza e organizou o processo formativo de cada sujeito.

A partir dessas ideias, Elkonin, Davidov e seus colaboradores iniciaram, no final da década de 1950, um conjunto de pesquisas em escolas experimentais na Rússia e Ucrânia. Essas investigações evidenciaram as chamadas "reservas cognitivas" dos alunos do ensino primário (Davidov; Márkova, 2019a), o que resultou na criação de um sistema educacional baseado na “atividade de estudo” para promover a aquisição de conceitos científicos.

O sistema Elkonin-Davidov passou por várias fases entre 1958 e 2015. Em sua primeira etapa (1958-1975), o foco estava na idealização e experimentação; já na segunda fase (1975-1983), buscou-se a criação de condições para a universalização do sistema. A terceira fase (1983-1986) foi marcada por perseguições e censura, mas, posteriormente, o sistema foi consolidado e internacionalizado após 1994. O objetivo central desse sistema é desenvolver o pensamento teórico nos estudantes, promovendo capacidade de reflexão, análise, modelagem e planejamento (Lampert-Shepel, 2014).

O desenvolvimento do pensamento teórico, por meio da atividade de estudo, permite que os alunos adquiram princípios gerais de ação aplicáveis a novas situações. Para isso, as tarefas de estudo são fundamentais, assim como as ações de controle e avaliação, que visam garantir que o aluno atinja um nível elevado de formação, tornando-se o sujeito ativo desse processo educacional (Davidov; Márkova, 2019a).

A atividade de estudo não se limita ao desenvolvimento individual, mas também promove a inclusão do aluno em contextos sociais mais amplos. Desde o início do processo de aprendizado, as relações entre o aluno, o conhecimento, o professor e a sociedade são

dinâmicos, cabendo ao professor a orientação e condução do processo. Dessa forma, a atuação consciente e fundamentada do docente permite que o aluno se aproprie de habilidades e modos de agir socialmente relevantes.

Assim, ao dialogar com Vigotski, Leontiev e Davidov, posiciono-me no sentido de compreender que a centralidade da atividade de estudo, no contexto da formação inicial em Educação Física, reside justamente na sua potencialidade de organizar o ensino de modo a superar práticas formativas reduzidas ao tecnicismo e à reprodução de procedimentos. Trata-se de afirmar a necessidade de uma formação que possibilite aos estudantes a apropriação de conceitos científicos e o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de orientar sua atuação pedagógica para além das demandas imediatas e pragmáticas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, Puentes (2019b, p. 43) define que:

[...] a atividade de estudo tem o papel de organizar o processo de aprendizagem pela via do estabelecimento de um tipo novo e específico de relações sociais. Essas relações sociais que se estabelecem se dão na forma de orientação, controle, avaliação e colaboração entre o professor e os alunos. (Puentes, 2019b, p. 43).

Entretanto, métodos passivos de ensino, embora possam levar à assimilação de conhecimentos, muitas vezes não promovem o desenvolvimento de princípios generalizados de ação, que são o objetivo da atividade de estudo. Para que novas funções psíquicas se desenvolvam por meio dessa atividade, as relações entre os participantes do processo educacional e o conhecimento devem ser diferentes das estabelecidas nos métodos tradicionais de ensino.

Sobre o ensino passivo, Dusavitskii (2019, p. 289, grifo nosso) destaca que:

Métodos de ensino passivos levam a uma perda de interesse em aprender já na escola primária. Assim, a criança não se torna consciente, em um estágio inicial, do valor da educação de si mesmo. A transformação da criança em um objeto de ensino aliena-a da escola e, subsequentemente, da sociedade. A escola é a **primeira instituição social regulada socialmente** com que ela se depara. É precisamente por esta razão que o encontro com a escola é, na expressão de Leontiev, um evento extraordinário. Aqui, nos primeiros meses e anos de ensino, uma qualidade é ou não é formada na criança que subsequentemente pode ser chamada de uma postura cívica.

Essa abordagem pode ajudar a compreender a falta de engajamento e interesse de alguns alunos, inclusive no Ensino Superior brasileiro. Como sugere Dusavitskii (2019), a "educação desenvolvente", por meio da "atividade de estudo", tem o potencial de superar as crises típicas da adolescência, ao proporcionar uma aprendizagem ativa e transformadora.

A atividade de estudo tem como principal finalidade fornecer aos alunos os conceitos necessários para seu desenvolvimento ao longo do processo educativo. Ao aprenderem a executar as atividades propostas pelos professores, os estudantes não apenas adquirem conhecimento acadêmico, mas também contribuem para o seu desenvolvimento psicológico e para a formação de sua personalidade. Isso favorece a realização de novas tarefas, nas quais eles serão capazes de aplicar o que aprenderam em situações anteriores. O nível de engajamento nas atividades de estudo também impacta diretamente seu desempenho futuro enquanto profissionais. Dessa forma, a aprendizagem escolar vai além da simples aquisição de conteúdos específicos, sendo também um caminho para o desenvolvimento psíquico e intelectual.

Assim, a atividade de estudo se configura como um processo de formação do pensamento teórico, pautado na reflexão, análise e planejamento, promovendo o desenvolvimento cognitivo, conforme apontado por Davidov (1988). Para o autor, o pensamento é o resultado das representações geradas pela imaginação, que surgem a partir das interações sensoriais com objetos e nas comunicações humanas. Essas representações tornam-se ferramentas para o planejamento de ações futuras, o que exige a comparação e análise de diferentes opções e a escolha pela mais adequada.

Nesse sentido, o ser humano passou a utilizar as representações mentais como objeto de sua atividade, sem a necessidade de uma relação direta com o mundo físico. Isso possibilitou a criação de atividades que transformam ideias em projetos, sem depender dos objetos concretos, por meio de abstrações. Segundo Davidov (1988), essa capacidade de projetar mentalmente deriva da experiência prática de transformação do mundo real, e essa atividade subjetiva é chamada de pensamento na filosofia. Pensar, de acordo com o autor, é projetar mentalmente o objeto que será o resultado de um processo de trabalho, correspondendo ao ideal desejado. Esse processo envolve transformar mentalmente a imagem inicial do objeto em uma versão idealizada.

Portanto, ao resolver uma atividade de estudo, o aluno aprende a identificar soluções gerais para problemas específicos, aplicando os conceitos que adquiriu em novas situações. Davidov (1988) enfatiza que, ao compreender o conhecimento teórico, o estudante é capaz de expressar esse entendimento por meio de conceitos, reproduzindo mentalmente o conteúdo do objeto estudado e aplicando-o em novos contextos.

A atividade de estudo envolve, assim, a relação entre necessidade e motivo, e a determinação do conteúdo que o aluno deve dominar. A análise dessa atividade requer a identificação das necessidades e dos motivos que impulsionam a ação do sujeito. Davidov

(1999) acrescenta que o desejo é o núcleo central das necessidades humanas, e as ações só podem ser compreendidas quando conectadas a desejos.

Além disso, Davidov (1999) destaca a importância da conexão entre cognição e afetividade, uma vez que as ações humanas são impregnadas de significados subjetivos, e o sentido que atribuímos às atividades é moldado por nossas relações sociais, históricas e culturais. Dependendo dessas circunstâncias, diferentes motivos podem levar o sujeito a executar uma tarefa, manifestando uma finalidade que, em determinadas condições, exige a realização de ações específicas para alcançar um objetivo que satisfaça suas necessidades.

Ao analisar as atividades de estudo propostas no contexto da formação acadêmica, é fundamental compreender os fatores que motivam os estudantes a cumprir as tarefas propostas, bem como as ações que levam à criação ou obtenção dos resultados desejados. Essas ações estão vinculadas a uma finalidade, que satisfaz uma necessidade, criando as condições para que os estudantes operem e realizem a atividade. Nesse processo, é importante considerar que a atividade se caracteriza pelos meios e pelos processos que permitem sua execução.

Davidov (1988) enfatiza que a atividade humana é sempre um sistema inserido em relações sociais e não pode ser isolada desse contexto. Ela é determinada pelas formas de comunicação, tanto materiais quanto espirituais, e pelas condições sociais nas quais ocorre. As condições sociais influenciam os motivos e finalidades dos indivíduos, assim como os meios e procedimentos utilizados para realizar a atividade.

O autor também define a atividade de estudo de forma específica: em primeiro lugar, ela deve ter todos os atributos do conceito geral de atividade; em segundo, ela precisa ser direcionada a um objeto específico; e, por último, envolve a criação ou reformulação de elementos. Assim, a necessidade de realizar atividades de estudo incentiva os alunos a assimilar o conhecimento teórico, enquanto os motivos estão relacionados à aquisição de procedimentos de reprodução crítica desse conhecimento por meio das ações de estudo, que buscam resolver problemas propostos (Davidov, 1988).

Quando o professor apresenta uma atividade de estudo, os alunos devem seguir certos procedimentos, como analisar o material didático em busca de relações com o conhecimento prévio, construir a ideia central ou os conceitos principais e dominar o processo de construção do objeto de estudo. Esses passos permitem que os alunos compreendam o que precisa ser feito e demonstrem, de forma prática, o que aprenderam ao realizar a tarefa.

Dessa forma, a resolução de tarefas no contexto da formação de professores contribui para a aprendizagem de conhecimentos teóricos, científicos e tecnológicos, e não se limita à

simples transmissão de informações. A proposta de Davidov de utilizar atividades problematizadoras estimula o pensamento dos estudantes, ajudando-os a entender o que ainda não conhecem e a assimilar novos conceitos e procedimentos. A aprendizagem baseada em problemas está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, e o ensino problematizador promove um processo de aprendizado ativo e autônomo, no qual os alunos adquirem conhecimento ao enfrentar situações desafiadoras.

Sobre isso, conforme abordado por Davidov (1988) e complementado por outros teóricos como Tudge (2003) e Alberti (2006), a teoria da atividade de estudo enfatiza a importância de tarefas que envolvem problematizações e investigações no processo de ensino-aprendizagem. Davidov (1988) argumenta que essas tarefas permitem a compreensão das condições que originam os conhecimentos teóricos, sendo essencial o emprego do método investigativo no ensino. A proposta se alinha com a educação baseada em problemas, na qual a aprendizagem ocorre por meio da resolução de questões complexas que estimulam a análise crítica e a assimilação ativa dos conteúdos.

Tudge (2003) destaca que a relação social entre pares com perspectivas distintas sobre um problema é um fator crucial para o desenvolvimento cognitivo, sugerindo que o estudo colaborativo em contextos problemáticos não apenas melhora a aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. A partir dessas contribuições, é possível afirmar que o caráter dialógico e problematizador das tarefas de estudo desempenha um papel central na promoção de uma aprendizagem colaborativa e qualitativamente superior.

No contexto da atividade de estudo, os alunos são incentivados a participar ativamente, superando uma postura passiva e mecânica na resolução das tarefas. Para Davidov (1988), a atividade de estudo é composta por várias etapas, incluindo: a) a compreensão das tarefas; b) a execução das ações de estudo; c) o controle sobre as ações; e d) a avaliação do processo como um todo. Essas etapas são fundamentais para garantir que os estudantes não apenas reproduzam conhecimentos, mas também desenvolvam habilidades críticas, capazes de reinterpretar e aplicar os conceitos de forma autônoma.

A estrutura das atividades de estudo se baseia em tarefas que estimulam a necessidade de conhecer, deslocando o foco dos alunos de necessidades biológicas básicas para um desejo mais profundo de aprendizado. Esse desejo é ativado por meio de um ensino dialógico e problematizador, como sugerido por Freire (2006), que vê na problematização um caminho viável para o desenvolvimento cognitivo e cultural dos estudantes.

Além disso, a participação ativa dos alunos nas ações de controle e avaliação é vista por Davidov (1988) como um aspecto fundamental do processo de aprendizagem. No entanto, é importante destacar que esse controle deve ser mediado também pelo professor, que desempenha um papel de acompanhamento e orientação ao longo do processo. Essa colaboração entre professor e aluno contribui para identificar obstáculos e avanços no aprendizado, permitindo ajustes no planejamento das próximas atividades.

A avaliação, por sua vez, não é apenas um fim em si mesma, mas uma ferramenta para sustentar o desenvolvimento contínuo dos alunos. Ela fornece informações valiosas para o planejamento de novas tarefas e para a promoção de um ensino mais ajustado às necessidades do estudante individual e do coletivo, visando sempre o desenvolvimento cognitivo pleno dentro da Zona de Desenvolvimento Iminente, conforme os pressupostos de Vigotski.

O conceito de atividade de estudo refere-se a um dos tipos de atividades reprodutivas críticas realizadas pelos alunos, mas não implica que seja o único meio de aprendizagem. De fato, aprendemos por meio de diversas formas de atividades. O que distingue a atividade de estudo de outras é seu conteúdo e estrutura específicos, pois ela requer um planejamento detalhado, com objetivos claramente definidos a serem alcançados. Sob essa ótica, a atividade de estudo precisa ser direcionada e deve ser a principal dentre as atividades dos estudantes, já que, ao realizá-las, os alunos desenvolvem a capacidade de organização que se estenderá a outras áreas de suas vidas.

Durante o percurso acadêmico, as atividades escolares são compostas por conteúdos de natureza teórica e estruturadas de maneira planejada, caracterizando-se, portanto, como atividades de estudo. No entanto, conforme avançamos nas diferentes fases do desenvolvimento, surgem novos interesses, e a atividade de estudo pode não ser a única predominante. Por exemplo, ao ingressar no Ensino Superior, muitos estudantes combinam suas atividades acadêmicas com atividades profissionais, refletindo as novas demandas dessa etapa da vida.

Como existem diferentes atividades específicas que acompanham o desenvolvimento de cada indivíduo, a teoria da atividade propõe uma periodização para cada fase da vida humana, na qual cada período é qualitativamente distinto. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não ocorre de forma linear ou meramente acumulativa, mas por meio de mudanças estruturais que se expressam na passagem de uma atividade principal a outra. Cada período da vida é caracterizado por uma atividade dominante que concentra as principais relações do sujeito com o mundo e com os outros, sendo responsável pela formação de determinadas estruturas psicológicas. A sucessão dessas atividades principais não apenas

marca as transições entre os estágios do desenvolvimento, mas também explicita o modo como novas necessidades, motivos e formas de ação se constituem, redefinindo a relação do indivíduo com a realidade objetiva e com o conhecimento.

Davidov e Márkova (1987) explicam que, no período correspondente à escolarização avançada, a atividade de estudo adquire um papel central na preparação para a inserção profissional, assumindo funções que extrapolam a mera assimilação de conteúdos. Nesse estágio, o estudo passa a organizar-se como atividade orientadora da formação do pensamento teórico, possibilitando ao sujeito apropriar-se de métodos de análise, investigação e generalização que sustentam a autonomia intelectual. À medida em que o indivíduo transita para a condição de trabalhador, esses elementos investigativos, desenvolvidos no interior da atividade de estudo, são ressignificados e incorporados à atividade profissional, favorecendo a continuidade do desenvolvimento cognitivo e da consciência crítica. Assim, a atividade principal do jovem adulto não rompe com a anterior, mas a supera dialeticamente, convertendo o pensamento teórico e os interesses cognitivos formados no estudo em fundamentos para a atuação profissional e para o desenvolvimento humano ao longo da vida.

A juventude é caracterizada como o início da idade adulta, um período distinto da adolescência, conforme apontam Abrantes e Bulhões (2016). Durante a adolescência, a atividade que guia o desenvolvimento é centrada no estudo, com foco no pensamento por conceitos, o que possibilita a formação da personalidade e da visão de mundo do indivíduo, conforme indicam Anjos e Duarte (2016). Este desenvolvimento não ocorre de forma linear, mas é influenciado pelas atividades realizadas durante esse estágio de vida.

Para entender o desenvolvimento psíquico dos jovens que se preparam para ser professores de Educação Física, é crucial examinar a atividade de estudo dos adolescentes, uma vez que essa etapa, mesmo não sendo a principal na juventude, codetermina o desenvolvimento dos indivíduos nesse período. Durante a adolescência, os adultos servem como modelos de referência em diversas esferas, como conduta e pensamento. No entanto, em uma sociedade alienada, o adulto também tende a transmitir uma visão alienada de mundo, o que impacta o desenvolvimento dos adolescentes de maneira problemática, pois, ao não apresentar um modelo mais desenvolvido de ser humano, deixa o adolescente sem uma referência adequada para seu próprio crescimento.

A atividade de estudo, segundo Anjos e Duarte (2016), possibilita o desenvolvimento psíquico dos adolescentes, mas esse desenvolvimento só ocorre se houver condições materiais concretas que permitam ao adulto organizar o processo de ensino de forma adequada. Caso contrário, o potencial dessa atividade não será plenamente realizado. Esse cenário é

importante para refletir sobre os jovens que iniciam cursos de formação de professores, como a graduação em Educação Física. Nem todos esses jovens tiveram a oportunidade de desenvolver plenamente o pensamento por conceitos durante a adolescência, o que é essencial para a atividade profissional e acadêmica.

Conforme Vygotski (2001), o pensamento por conceitos é o marco do desenvolvimento intelectual que ocorre na adolescência, mas suas raízes começam a ser estabelecidas muito antes, na primeira infância. Elkonin (2017) complementa essa visão ao destacar que, nos primeiros meses de vida, a comunicação emocional direta com adultos desempenha um papel central no desenvolvimento psíquico, antecedendo até mesmo o ato de manipular objetos. Esse tipo de comunicação constitui a primeira forma de atividade humana que orienta o desenvolvimento de outras capacidades, como as ações sensório-motoras e, progressivamente, as funções psicológicas superiores.

Nesse movimento de desenvolvimento historicamente mediado e progressivo, a formação do pensamento por conceitos começa na primeira infância e incide diretamente na formação dos sujeitos ao longo de toda escolarização, incluindo a formação de professores de Educação Física. Vygotski (2001) esclarece que o pensamento por conceitos não se resume a associações de ideias, atenção ou combinação de julgamentos, como sugerem outros estudiosos. Para ele, o fator determinante é a capacidade de abstrair e sintetizar atributos da realidade, processo no qual a palavra desempenha um papel fundamental.

Vygotski (2001) argumenta que o pensamento por conceitos se desenvolve à medida que o estudante abstrai características dos objetos ao seu redor, sintetizando essas abstrações e utilizando a palavra como ferramenta para simbolizar e operar com esses conceitos. O domínio do pensamento conceitual, portanto, não envolve apenas o acúmulo de conhecimentos, mas a apropriação de um nível mais profundo de consciência, que transcende o significado literal das palavras e está ligado à atividade psíquica interna e externa que forma os conceitos.

Conforme argumenta Sforni (2004, p. 85), aprender conceitos implica mais do que simplesmente compreender o significado de uma palavra:

[...] aprender conceitos não é acumular conhecimentos, mas tomar posse do nível de consciência neles potencializado ao longo de sua formação. Nesse sentido, o domínio conceitual vai além da compreensão do significado presente na palavra, e impõe como condição para sua apropriação a atividade psíquica que internaliza a atividade material e externa determinantes do conceito.

Em linhas gerais, esse processo exige que o sujeito internalize as atividades psíquicas e materiais que sustentam a formação do conceito, promovendo uma integração entre a experiência concreta e a abstração intelectual. Dessa forma, o pensamento conceitual se torna uma ferramenta essencial para a compreensão e atribuição de sentido à realidade circundante, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo e a formação do indivíduo.

Embora o pensamento conceitual seja uma habilidade essencial para indivíduos autônomos e emancipados, nem mesmo os adultos mais desenvolvidos utilizam exclusivamente esse tipo de pensamento. Vygotski (2001) afirma que, mesmo em adultos, o pensamento frequentemente opera em níveis mais simples, como o pensamento por complexos, que são formas mais elementares e primitivas. Os adolescentes, por exemplo, muitas vezes utilizam conceitos em situações cotidianas sem conseguirem defini-los com precisão, pois o processo de formação de conceitos não resulta de uma simples análise lógica de experiências imediatas. Eles conseguem aplicar corretamente um conceito em um contexto específico, mas enfrentam dificuldades quando são solicitados a explicá-lo verbalmente, o que indica que os conceitos são construídos por meio de operações intelectuais complexas, e não de associações diretas.

Vygotski destaca que o conceito é formado por meio de uma combinação original de funções intelectuais, em que a palavra tem um papel crucial para direcionar a atenção, realizar abstrações, selecionar atributos e sintetizá-los por meio de signos. Assim, o processo de formação de conceitos é mais complexo do que simplesmente descrever características de um objeto ou fazer associações simples entre eles. Esse entendimento é essencial quando se pensa na formação inicial de professores, uma vez que o domínio do pensamento conceitual possibilita saltos qualitativos no desenvolvimento dos futuros docentes.

A formação docente precisa superar o formalismo das ações tradicionais de ensino, buscando desenvolver nos estudantes uma práxis pedagógica (qualidades que combinem a prática com a teoria), como sugerem Davidov, Lompscher e Márkova (1987). Eles argumentam que a educação deve promover uma postura ativa diante da realidade, na qual a palavra e a ação se unam em harmonia, juntamente com o compromisso social e a criatividade, indispensáveis para o exercício da profissão docente.

Esses autores também enfatizam que o processo de aprendizagem envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e hábitos, mas que essa assimilação só ocorre dentro da atividade em que são praticados. A atividade deve incluir componentes fundamentais, como motivação, execução e avaliação, que, juntos, constituem a base para a aprendizagem plena. A atividade docente, assim como qualquer atividade humana, segue essa estrutura integrada, e o

professor tem um papel vital em mediar a transição dos alunos para novas realidades de aprendizagem, oferecendo suporte para que eles se apropriem dos conhecimentos e habilidades necessários.

Compreendo que essa mediação assume especial relevância na formação de professores de Educação Física, uma vez que possibilita compreender que a atividade de estudo, embora assuma configurações distintas ao longo do desenvolvimento humano, permanece como condição fundamental para a apropriação dos conhecimentos científicos. Desse modo, os princípios que orientam a organização da atividade de estudo dos graduandos guardam fundamentos comuns àqueles presentes nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ainda que se expressem de forma qualitativamente distinta em cada período do desenvolvimento¹⁹. No entanto, é importante destacar que os futuros professores estão em uma situação social diferente, já que estão se preparando para o mundo adulto e, por isso, precisam compreender a complexidade da atividade de estudo vinculada a formação profissional.

Davidov e Márkova (2019b) também indicam que a efetividade da atividade de estudo pode ser avaliada por meio de componentes como a aceitação e execução autônoma de tarefas, o controle e avaliação dos próprios resultados e o grau de autonomia com que o aluno enfrenta as diferentes etapas da atividade. Assim, considerando como componentes constituintes da atividade de estudo:

[...] (tarefa de estudo: compreensão da tarefa do professor, sua suposição “para si”, a realização autônoma da tarefa, realização de um sistema de tarefas; ações de estudo: procedimento para diferenciar as relações gerais com o material didático e sua concretização; registro dessas relações em forma de diferentes modelos gráficos e simbólicos; controle e avaliação: as formas de autocontrole dos estudantes são a previsão que se realiza antes de começar o trabalho; de passos que se cumpre no decorrer do trabalho; de resultados, que se efetuam logo ao terminar o trabalho; os tipos de autoavaliação são: adequada e não adequada, global e diferenciada, de previsão, de resultado etc.). Junto com o desenvolvimento de cada componente da atividade de estudo pode-se constatar o grau de autonomia com que o aluno encara seu cumprimento e a capacidade do estudante para

¹⁹ Importa esclarecer que esta análise não se coloca em oposição aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente no que se refere à Periodização do Desenvolvimento Psíquico e à Teoria da Atividade. Ao contrário, parte-se do reconhecimento de que há especificidades nas atividades-guia ao longo das diferentes épocas do desenvolvimento (infância, adolescência e vida adulta). Contudo, a partir de investigações contemporâneas, observa-se que, no que diz respeito à organização da atividade de estudo, emergem elementos estruturais comuns entre essas fases, sobretudo no que se refere às ações e operações intelectuais requeridas para a apropriação do conhecimento. Nesse sentido, sustenta-se que, embora as formas de manifestação e mediação da atividade de estudo se diferenciem conforme o nível de desenvolvimento, seus fundamentos podem ser aplicados de maneira análoga em distintos níveis de ensino, desde que consideradas as condições concretas e as particularidades dos sujeitos envolvidos.

passar de um componente a outro. Todos os componentes mencionados da atividade de estudo podem ser praticados em sua dinâmica evolutiva do primeiro ao décimo grau (Davidov; Márkova, 2019b, p. 209-210).

Essas qualidades, desenvolvidas ao longo do processo educacional, são essenciais tanto para o desenvolvimento dos estudantes quanto para o aperfeiçoamento da prática docente, especialmente no contexto da formação de professores de Educação Física, objeto desta investigação.

A atividade de estudo, conforme delineada por Davidov (1987), é um processo estruturado em etapas fundamentais que buscam promover o desenvolvimento intelectual por meio da internalização de procedimentos de solução de problemas e da apropriação de conceitos teóricos. Este processo começa com o planejamento, passa pela descoberta de relações universais do objeto de estudo e culmina na transformação dessas relações em tarefas concretas. Além disso, o controle e a avaliação são componentes centrais que garantem a qualidade da aprendizagem e orientam o aluno em sua **autorregulação**.

No contexto da formação de professores, especialmente na formação docente em Educação Física, a compreensão deste processo é essencial, uma vez que o desenvolvimento da autonomia de estudo é fundamental para o futuro docente. A internalização das fases da "atividade de estudo" permite que o graduando adquira não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também desenvolva apropriações de qualidades necessárias para orientar o aprendizado de seus alunos. A autonomia de estudo, que inicialmente é mediada pelo professor, se transforma progressivamente em uma habilidade independente dos alunos. Esse desenvolvimento não ocorre de forma linear, mas é parte de um processo dinâmico em que o professor universitário desempenha um papel ativo e colaborativo.

No que tange à "descoberta" das relações universais do objeto de estudo, Davidov (1987) destaca que o professor deve orientar o aluno a transformar as situações de estudo, promovendo a identificação de relações teóricas que servem como base para a resolução de problemas práticos. Esta abordagem é particularmente relevante na formação de professores de Educação Física, uma vez que o trabalho docente demanda a aplicação prática de conceitos teóricos em contextos educacionais variados.

A etapa de transformação de tarefas concretas descrita por Davidov (1988) também é essencial para que o aluno se prepare para enfrentar as situações práticas do ensino. A capacidade de reconhecer e aplicar um procedimento geral de solução em diferentes situações educacionais é uma habilidade que deve ser desenvolvida ao longo da formação docente, permitindo ao futuro professor adaptar suas ações a diferentes desafios e contextos escolares.

Além disso, a avaliação qualitativa da aprendizagem proposta por Davidov (1988) vai além da mera verificação de acertos e erros. Trata-se de um processo reflexivo, no qual o aluno é incentivado a analisar criticamente suas próprias ações e o grau de adequação dos procedimentos adotados para a solução das tarefas. Esse desenvolvimento reflexivo é um elemento chave para a formação de professores capazes de atuar de maneira autônoma e consciente no ambiente escolar.

No entanto, como apontam Abrantes e Bulhões (2016), para que os professores em formação possam desempenhar esse papel transformador, é necessário que eles próprios se vinculem ao conhecimento de maneira ativa e crítica. O processo de formação docente não pode se restringir à reprodução de conteúdos acadêmicos, mas deve ser orientado para a construção de uma práxis que vise à transformação social. Nesse sentido, a atividade de estudo deve promover uma relação sistemática com o conhecimento, possibilitando que os futuros professores não apenas compreendam o real, mas sejam capazes de transformá-lo.

Assim, compartilho dos ideais de Abrantes e Bulhões (2016, p. 262-263) ao sinalizar a complexa organização que se espera de um futuro docente por meio da construção de sua tarefa de estudo:

A tarefa do jovem é aprender para realizar no mundo uma práxis consciente e transformadora. Aprender que sua geração pode criar uma nova sociedade, que é necessário conhecimento e organização para a produção do novo. Os jovens, as crianças, os adultos e os velhos precisam aprender a lutar pelo bem comum – e são os jovens quem têm força e tempo para empreender esse projeto de humanidade distinto do fracassado projeto capitalista. Aprender que não basta reproduzir discursos, assimilar palavras de ordens e slogans. É necessário saber agir no mundo e pensar autonomamente sobre a existência humana. Não basta impregnar a memória de inutilidades, por meio do estudo livresco e inútil – morto (é possível ser morto-vivo destilando inutilidades de memória). A tarefa do jovem é aprender a ser contrário ao estudo do simplesmente útil, capaz de gerar lucro. Contrário ao estudo afeito à calma de não perturbar a ociosidade e a tranquilidade daqueles que normalizam a vida na sociedade de classes, em outras palavras, aprender a lutar contra o amestramento capitalista; aprender que há o que aprender mesmo nessa sociedade de classes. [...] A tarefa do jovem é aprender que a luta pelo bem comum deve ser pensada em cada um nas lutas concretas, e não pensadas por outrem. Existem lutas concretas no campo da educação para serem pensadas pelo jovem adulto: luta pela escola pública (para todos – processo de humanização), luta pela escola laica (de espírito científico) e luta pela qualidade do ensino (ensino que promova desenvolvimento); luta para que os indivíduos se produzam por meio das realizações mais desenvolvidas da humanidade. Aprender que o aprender está em unidade com o ensino sistematizado.

O desafio da formação inicial de professores, portanto, reside em proporcionar as condições necessárias para que os graduandos adquiram não só o domínio técnico-científico dos conteúdos, mas também uma consciência crítica sobre o papel social do professor. Isso exige que os futuros docentes desenvolvam a capacidade de atuar de maneira autônoma e reflexiva, orientando suas ações educativas a partir de uma compreensão profunda das necessidades sociais e dos princípios éticos que devem guiar a educação (Oliveira, 1996; Facci, 2004a; Saviani, 2011).

Portanto, a atividade de estudo, enquanto conceito-chave na formação de professores, pode oferecer uma contribuição considerável para a formação inicial em Educação Física, assim como para outras áreas da docência. Importante ressaltar que o conteúdo assume importante papel na mediação do processo educativo, na medida em que sua apropriação, orientada e sistematizada, constitui condição para o desenvolvimento do pensamento teórico, permitindo ao sujeito ultrapassar o nível empírico e apreender as relações essenciais dos fenômenos. A atividade de estudo, portanto, proporciona uma estrutura metodológica para o desenvolvimento de qualidades que possibilitam a formação de professores reflexivos, críticos e capazes de atuar de forma transformadora na sociedade.

Concluindo, a atividade de estudo, conforme definida pelos autores mencionados, envolve uma estrutura sistemática que combina tarefas problematizadoras com ações de aprendizado, controle e avaliação. O planejamento cuidadoso por parte do professor, bem como a participação ativa dos alunos, é essencial para o sucesso desse processo. Ao promover o diálogo e a problematização, essas atividades possibilitam o desenvolvimento cognitivo e a apropriação crítica dos conhecimentos teóricos, em um ambiente de ensino que valoriza a construção colaborativa do saber e o amadurecimento intelectual dos estudantes.

Isso posto, indago: que contribuições a compreensão da atividade profissional e da atividade de estudo pode aportar ao processo de formação inicial de professoras e professores de Educação Física?

A partir da tese aqui defendida, compreendo que tais contribuições residem, sobretudo, na possibilidade de reorganizar o Ensino Superior de modo a constituir, nos estudantes, uma atividade de estudo efetivamente orientada para o desenvolvimento do pensamento teórico e da autonomia intelectual, o que será analisado, de forma concreta, por meio da intervenção formativa desenvolvida e apresentada na seção subsequente.

5 AS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: FUNDAMENTOS PARA A INTERVENÇÃO FORMATIVA

A presente seção tem como objetivo explicitar e analisar as principais concepções metodológicas que historicamente orientam o ensino da Educação Física escolar, tomando como referência as abordagens desenvolvimentista, crítico-emancipatória e crítico-superadora. Essas abordagens não apenas compõem o referencial teórico da seção, mas constituem o próprio conteúdo nuclear do processo de intervenção formativa, isto é, o objeto da atividade de estudo autônoma analisada nesta pesquisa. Para tanto, cada uma dessas concepções será tratada em subseções específicas, nas quais se buscará evidenciar seus fundamentos teóricos, pressupostos pedagógicos, objetivos formativos e implicações para a organização do trabalho docente.

A elucidação dessas concepções metodológicas justifica-se, em primeiro lugar, pela necessidade de fundamentar a prática pedagógica docente em bases teóricas consistentes, superando leituras ecléticas ou meramente instrumentais do ensino da Educação Física. Ao mesmo tempo, a escolha desse conteúdo assume relevância no âmbito da atividade de estudo proposta aos acadêmicos na medida em que se trata de um tema recorrente nos concursos públicos destinados a licenciados em Educação Física, configurando-se como conhecimento objetivamente demandado. Desse modo, ao articular a importância formativa do conteúdo com sua presença concreta nas exigências das relações de trabalho docente, a seção contribui para a constituição do motivo da atividade de estudo, uma vez que o sentido atribuído à ação de estudar emerge da relação entre a necessidade formativa do sujeito e a finalidade socialmente posta para esse conhecimento.

5.1. ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA

A abordagem desenvolvimentista da Educação Física escolar, sistematizada por Go Tani e colaboradores na obra *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (1988), constitui um marco no processo de renovação teórica e pedagógica da área no Brasil. Produzida em um contexto histórico de transição e questionamento dos modelos tradicionais de ensino da Educação Física, fortemente marcados

pelo tecnicismo, pelo biologicismo e pela centralidade do rendimento, a proposta desenvolvimentista emerge como tentativa de reorganizar o ensino a partir de fundamentos científicos do desenvolvimento humano, especialmente do desenvolvimento motor, articulando-os às exigências educacionais da escola básica.

Na década de 1980, a Educação Física brasileira encontrava-se tensionada por múltiplos movimentos de crítica à sua função social, à sua base epistemológica e às suas práticas pedagógicas. De um lado, consolidavam-se leituras que denunciavam a fragmentação do ensino, a ênfase desmedida na performance e a reprodução acrítica de modelos esportivos. De outro, emergiam esforços de fundamentação científica que buscavam conferir maior coerência entre os objetivos educacionais da escola e as especificidades do movimento humano (Manoel, 2008). É nesse cenário que a abordagem desenvolvimentista se estrutura, propondo que o ensino da Educação Física seja organizado a partir do conhecimento sistemático sobre como o ser humano se desenvolve, aprende e aperfeiçoa suas habilidades motoras ao longo da vida.

Ao contrário de perspectivas que tratavam o movimento apenas como meio para condicionamento físico ou como fim em si mesmo, Tani *et al.* (1988) defendem que o comportamento motor deve ser compreendido como expressão de um sistema complexo, no qual diferentes dimensões do desenvolvimento humano se articulam. Conforme afirmam os autores:

Há necessidade também de se compreender o papel desempenhado pelas estruturas fisiológicas no comportamento motor. O movimento é gerado através de complexas interações que ocorrem a nível do sistema nervoso central e periférico, que processam as informações sensoriais, e outros impulsos originados no próprio sistema (Tani *et al.*, 1988, p. 6).

Essa afirmação revela uma base teórica ancorada nas ciências do movimento humano, mais precisamente com David Gallahue²⁰, especialmente na neurofisiologia e na aprendizagem motora, afastando-se de explicações simplistas ou meramente mecanicistas.

Do ponto de vista epistemológico, a abordagem desenvolvimentista assume que o comportamento humano não pode ser reduzido a um único domínio, mas resulta da interação dinâmica entre aspectos motores, cognitivos e afetivo-sociais. Os autores exemplificam essa inter-relação ao afirmarem que “[...] o comportamento de um indivíduo no xadrez é predominantemente cognitivo, embora os domínios motor e afetivo-social também estejam

²⁰ David L. Gallahue (1937–2013) foi um importante pesquisador norte-americano na área do desenvolvimento motor, reconhecido por suas contribuições aos estudos sobre o desenvolvimento motor ao longo da vida, especialmente no contexto da Educação Física, com destaque para sua obra *Understanding Motor Development*.

envolvidos. O halterofilismo, por sua vez, é predominantemente motor assim como a maioria das habilidades desportivas” (Tani *et al.*, 1988, p. 6). Essa compreensão aproxima-se de um rompimento com dicotomias tradicionais entre corpo e mente, reconhecendo que toda ação humana mobiliza, em maior ou menor grau, múltiplas dimensões do desenvolvimento.

A concepção metodológica desenvolvimentista tem implicações diretas para a Educação Física escolar, pois desloca o foco exclusivo do desempenho técnico para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Ao reconhecer que diferentes atividades mobilizam diferentes domínios de maneira predominante, a abordagem desenvolvimentista fornece ao professor critérios científicos para a seleção, organização e progressão dos conteúdos, respeitando as características etárias e os níveis de desenvolvimento dos estudantes.

Um dos conceitos centrais da proposta desenvolvimentista é o de habilidades motoras básicas ou padrões fundamentais de movimento, compreendidos como a base sobre a qual se constroem habilidades mais complexas e específicas. Segundo Tani *et al.* (1988, p. 87), “O andar é reconhecido como o primeiro padrão fundamental de movimento ou habilidade básica a se desenvolver. A ele se seguem outros padrões fundamentais como o correr, arremessar, receber, saltar, quicar, rebater e chutar”. Esses padrões não são vistos como simples movimentos isolados, mas como estruturas motoras que possibilitam ao sujeito ampliar suas formas de interação com o ambiente físico e social.

Os autores definem habilidade básica como “[...] uma atividade motora comum com uma meta geral, sendo ela a base para atividades motoras mais avançadas e altamente específicas” (Tani *et al.*, 1988, p. 87). Essa definição explicita o caráter estruturante dessas habilidades no processo de desenvolvimento motor e, conseqüentemente, no planejamento pedagógico da Educação Física escolar. Ensinar sem considerar a consolidação dessas habilidades implica comprometer etapas fundamentais do desenvolvimento dos alunos.

A abordagem desenvolvimentista também se apoia em evidências empíricas sobre as fases do desenvolvimento motor infantil, enfatizando a importância de respeitar a progressão natural desse processo. De acordo com os autores, “[...] até aproximadamente 6 a 7 anos de idade, o desenvolvimento motor da criança se caracteriza basicamente pela aquisição, estabilização e diversificação das habilidades básicas” (Tani *et al.*, 1988, p. 87). É nesse período que essas habilidades atingem um padrão considerado maduro, semelhante ao observado em adultos. Posteriormente, entre aproximadamente 10 e 12 anos, o desenvolvimento passa a se caracterizar pelo refinamento e pela combinação dessas habilidades em padrões cada vez mais complexos.

A não observância dessa progressão, alertam os autores, pode levar a práticas pedagógicas inadequadas, como a especialização precoce, frequentemente associada à superestimulação e à antecipação de exigências técnicas incompatíveis com o nível de desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a abordagem desenvolvimentista assume um posicionamento crítico frente a práticas escolares que priorizam resultados imediatos ou o desempenho esportivo em detrimento do desenvolvimento global do aluno.

Outro conceito-chave da proposta refere-se aos processos de diversificação e complexificação do comportamento motor. Para Tani *et al.* (1988, p. 87), “Em desenvolvimento motor temos basicamente dois processos fundamentais, ou seja, o aumento da diversificação e da complexidade do comportamento”. A diversificação diz respeito ao aumento do repertório de movimentos e variações, enquanto a complexidade refere-se à interação entre diferentes elementos do comportamento motor.

Os autores exemplificam esse processo ao descreverem como a criança, inicialmente, adquire o padrão fundamental de andar e, a partir dele, desenvolve variações em termos de formas, velocidades e direções. Posteriormente, esses padrões diversificados se combinam com outros, como correr, saltar ou quicar, dando origem a estruturas motoras mais complexas, como o drible. Esse entendimento reforça a necessidade de um ensino que valorize a exploração, a variação e a experimentação motora, em oposição a modelos rígidos e repetitivos.

No campo do ensino-aprendizagem das habilidades motoras, a abordagem desenvolvimentista atribui centralidade ao erro de performance como elemento constitutivo do processo educativo. Segundo os autores, “O aspecto que melhor caracteriza [o processo de aprendizagem] são os erros de performance. Entretanto, este aspecto é, muitas vezes, esquecido no processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras” (Tani *et al.*, 1988, p. 93). Essa afirmação evidencia uma crítica direta ao imediatismo pedagógico promovido pela escola e a sociedade na busca pela valorização exclusiva do resultado final.

Professores que desconsideram as limitações na capacidade de processamento de informações dos alunos tendem a transmitir conteúdos de forma excessiva e desarticulada, esperando desempenhos bem-sucedidos a curto prazo. Para a abordagem desenvolvimentista, tal postura compromete o aprendizado, pois ignora o tempo necessário para que o aluno reorganize seus esquemas motores e cognitivos.

Nesse contexto, o feedback pedagógico assume papel central. Conforme destacam Tani *et al.* (1988, p. 93), o feedback do professor não se limita a informar a ocorrência do erro, mas fornece “[...] importantes informações com relação às mudanças que os alunos

necessitam introduzir no seu plano motor”. Cabe ao professor auxiliar o aluno a identificar a origem do erro e a compreender quais ajustes são necessários para aproximar o desempenho realizado daquele desejado.

Para desempenhar adequadamente essa função, o professor precisa desenvolver competências específicas, como a capacidade perceptiva de observar o comportamento motor dos alunos e o domínio dos conhecimentos sobre performance humana e aprendizagem motora. Além disso, o feedback fornecido aos alunos também reforça o próprio processo de ensino, permitindo a revisão de objetivos e métodos instrucionais (Tani *et al.*, 1988).

Embora a obra de Tani *et al.* (1988) não se apresente explicitamente um tratado filosófico, é possível identificar, em sua fundamentação, uma concepção de ser humano que orienta toda a proposta desenvolvimentista. Trata-se de uma compreensão do sujeito como um organismo em permanente processo de desenvolvimento, cujas ações são resultantes da interação dinâmica entre estruturas biológicas, processos cognitivos, experiências afetivas e relações sociais. Essa concepção rompe com visões fragmentadas do corpo, historicamente presentes na Educação Física escolar, nas quais o movimento era tratado como mero objeto de treino ou adestramento, apesar de tê-lo (desenvolvimento motor) como aspecto central.

Ao reconhecer que o comportamento motor emerge de “[...] complexas interações que ocorrem a nível do sistema nervoso central e periférico” (Tani *et al.*, 1988, p. 6), os autores assumem implicitamente uma visão sistêmica do ser humano, na qual o movimento não é apenas execução mecânica, mas expressão organizada de processos internos e externos. Esse entendimento aproxima a abordagem desenvolvimentista de correntes filosóficas que concebem o homem como totalidade concreta, ainda que a ênfase recaia predominantemente sobre os fundamentos biológicos e psicológicos do desenvolvimento.

No plano educacional, essa concepção sustenta a ideia de que ensinar Educação Física implica criar condições para que o aluno desenvolva progressivamente suas capacidades de agir no mundo por meio do movimento. O corpo, nessa perspectiva, deixa de ser instrumento passivo e passa a ser compreendido como mediação fundamental entre o sujeito e o ambiente. O movimento, portanto, não é fim em si mesmo, mas meio privilegiado de interação, exploração e construção de competências (Manoel, 2008).

Essa orientação filosófica também se manifesta na crítica ao imediatismo pedagógico e à lógica produtivista, fortemente presente em práticas escolares centradas no resultado. Ao enfatizar o processo de aprendizagem e a importância dos erros de performance, a abordagem desenvolvimentista desloca o foco do produto final para o percurso formativo do aluno, valorizando o tempo necessário para a reorganização das estruturas motoras e cognitivas.

Do ponto de vista epistemológico, a abordagem desenvolvimentista se ancora no diálogo com a ciência do movimento humano, especialmente com os estudos sobre desenvolvimento motor e aprendizagem motora. O conhecimento que fundamenta a prática pedagógica não é construído a partir de tradições empíricas ou de modelos esportivos prontos, mas de evidências científicas que explicam como os seres humanos adquirem, estabilizam, diversificam e refinam habilidades motoras ao longo da vida.

A noção de que o desenvolvimento motor ocorre por meio de processos de diversificação e complexificação do comportamento é central nessa base epistemológica. Conforme explicitam Tani *et al.* (1988), o aumento da diversificação refere-se à ampliação do repertório motor, enquanto a complexidade emerge da interação entre diferentes elementos do comportamento, dando origem a estruturas mais elaboradas. Essa compreensão sustenta uma lógica pedagógica que valoriza a variabilidade da prática e a progressão gradual das exigências motoras.

Ao reconhecer que habilidades motoras mais complexas se constroem a partir da combinação de padrões fundamentais previamente consolidados, a abordagem desenvolvimentista oferece critérios objetivos para o planejamento curricular. Não se trata de escolher conteúdos de forma aleatória ou em função de modismos esportivos, mas de organizar o ensino respeitando a lógica interna do desenvolvimento motor. Dessa forma, o conhecimento científico orienta diretamente a prática pedagógica, conferindo-lhe maior coerência e intencionalidade.

Essa base epistemológica também se expressa na valorização do erro como fonte de informação para o processo de aprendizagem. Ao contrário de perspectivas normativas, que tratam o erro como falha a ser eliminada, a abordagem desenvolvimentista o compreende como indicador do estágio de desenvolvimento do aluno e como elemento essencial para a reorganização do plano motor. O erro, nesse sentido, deixa de ser um problema e passa a ser um dado pedagógico fundamental. Nessa perspectiva, o professor assume um papel ativo e altamente qualificado no processo de ensino-aprendizagem. Longe de ser um mero transmissor de exercícios ou um observador passivo da prática dos alunos, o docente é concebido como mediador do processo de desenvolvimento motor, responsável por criar situações de aprendizagem adequadas, observar atentamente as performances dos alunos e intervir pedagogicamente de forma intencional por meio do que os autores denominam de *feedbacks* (Tani *et al.*, 1988).

A capacidade de identificar e interpretar os erros de performance é apresentada como uma das competências centrais do professor. Segundo Tani *et al.* (1988), muitos docentes, ao

desconsiderarem as limitações na capacidade de processamento de informações dos alunos, acabam por transmitir conteúdos que excedem suas possibilidades reais de aprendizagem, esperando resultados imediatos. Essa postura revela uma incompreensão do processo de aprendizagem motora e reforça práticas pedagógicas centradas no produto final.

O feedback pedagógico, nesse contexto, é concebido como instrumento essencial para a aprendizagem. Os autores destacam que o feedback não se restringe a informar que o aluno errou, mas fornece “[...] importantes informações com relação às mudanças que os alunos necessitam introduzir no seu plano motor” (Tani *et al.*, 1988, p. 93). Trata-se, portanto, de uma intervenção qualitativa, que orienta o aluno sobre como ajustar sua ação na próxima tentativa.

Além disso, o feedback desempenha uma função diagnóstica para o próprio professor, pois “[...] fornece informações relevantes para uma revisão dos objetivos e dos métodos instrucionais adotados” (Tani *et al.*, 1988, p. 93). Assim, o processo de ensino-aprendizagem é concebido como dinâmico e reflexivo, exigindo do docente constante análise e replanejamento de sua prática.

Para desempenhar adequadamente esse papel, o professor precisa dominar conhecimentos sobre o mecanismo da performance humana e sobre o processo de aprendizagem motora. Isso implica compreender como os alunos percebem, processam e executam informações motoras, bem como reconhecer as diferenças individuais nos ritmos e trajetórias de desenvolvimento. A formação docente, nessa perspectiva, assume caráter técnico-científico, exigindo sólida base teórica para sustentar a prática pedagógica.

A apropriação da abordagem desenvolvimentista pelos professores de Educação Física exige a internalização de um conjunto de conceitos estruturantes que orientam o planejamento, a execução e a avaliação das aulas. Entre esses conceitos, destacam-se o (a) desenvolvimento motor, as (b) habilidades motoras básicas, a (c) progressão pedagógica, a (d) variabilidade da prática, o (e) erro de performance e o (f) feedback.

O conceito de (a) desenvolvimento motor é fundamental, pois permite ao professor compreender que o movimento humano se transforma qualitativamente ao longo do tempo, seguindo princípios de progressão, diversificação e complexificação. Essa compreensão impede práticas pedagógicas descontextualizadas, que desconsideram as características etárias e os níveis de desenvolvimento dos alunos.

As (b) habilidades motoras básicas constituem outro eixo central da abordagem. Ao reconhecê-las como base para habilidades mais complexas e específicas, o professor passa a

valorizar atividades que promovam a aquisição, estabilização e diversificação desses padrões fundamentais, especialmente nos anos iniciais da escolarização.

A (c) progressão pedagógica decorre diretamente dessa lógica desenvolvimentista. Ensinar implica organizar situações de aprendizagem que avancem gradualmente em termos de exigência motora e cognitiva, respeitando o tempo necessário para que os alunos consolidem suas aprendizagens. Essa progressão não é rígida, mas orientada por princípios científicos do desenvolvimento motor.

A (d) variabilidade da prática é outro conceito essencial, pois favorece a diversificação do comportamento motor e amplia as possibilidades de adaptação dos alunos a diferentes contextos. Ao variar formas, ritmos, direções e combinações de movimentos, o professor cria condições para que os alunos desenvolvam estruturas motoras mais flexíveis e complexas.

Por fim, o (e) erro de performance e o (f) feedback pedagógico configuram-se como elementos centrais da prática docente. Apropriar-se desses conceitos implica abandonar uma pedagogia punitiva ou imediatista e assumir uma postura formativa, na qual o erro é compreendido como parte constitutiva do processo de aprendizagem e o professor necessita compreendê-lo e dar um retorno para o aluno e, também, para si mesmo. São esses conceitos que devem ser formados e apropriados pelos acadêmicos participantes da intervenção formativa desta investigação.

A abordagem desenvolvimentista de Tani *et al.* (1988) representa uma importante contribuição para a Educação Física escolar, no período em que foi formulada, ao oferecer uma base científica sólida para o ensino do movimento humano. Ao articular conhecimentos do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora com a prática pedagógica, a proposta confere maior coerência e intencionalidade ao trabalho docente.

Entretanto, como toda abordagem, apresenta limites que precisam ser considerados criticamente, especialmente quando analisada à luz de concepções pedagógicas mais amplas, como aquelas que enfatizam as dimensões históricas, sociais e culturais do movimento humano. Ainda assim, sua contribuição permanece relevante, sobretudo no que se refere à organização do ensino, à valorização do processo de aprendizagem e à qualificação da intervenção pedagógica do professor.

No contexto da formação de professores, a abordagem desenvolvimentista oferece instrumentos conceituais importantes para a compreensão do movimento humano e para a superação de práticas espontaneístas ou meramente reprodutivas. Sua apropriação crítica pode contribuir para a construção de uma Educação Física escolar mais consciente, fundamentada e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

5.2. ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Sistematizada por Elenor Kunz primeiramente na obra *Educação Física: ensino & mudança*, em 1991, mas aprofundada e discutida na obra *Transformação didático-pedagógica do esporte*, em 1994, a abordagem metodológica crítico-emancipatória em Educação Física manifesta-se como uma crítica radical às concepções tecnicistas, funcionalistas e instrumentalizadoras do movimento humano que historicamente marcaram o ensino da Educação Física escolar. Diferentemente das abordagens que compreendem o movimento apenas como meio para o desenvolvimento de capacidades físicas ou para a reprodução de gestos técnicos padronizados, Kunz propõe uma ruptura epistemológica ao conceber o movimento humano como uma forma de linguagem, carregada de sentidos, significados e intencionalidades historicamente produzidas.

O contexto de elaboração dessa abordagem está diretamente vinculado às transformações ocorridas no campo da Educação Física brasileira a partir da década de 1980, momento em que se intensificam as críticas ao paradigma biologicista e ao modelo esportivizado de ensino. Nesse cenário, Kunz (2004) dialoga fortemente com a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente com autores da Escola de Frankfurt, como Adorno e Horkheimer, bem como com contribuições da fenomenologia e da pedagogia crítica. O autor assume explicitamente que o esporte e as práticas corporais não são neutros, mas expressam contradições sociais, relações de poder, formas de dominação e também possibilidades de resistência e emancipação (Lima, 2023).

Nessa perspectiva, Kunz afirma que o esporte, quando transposto para a escola sem mediações pedagógicas críticas, tende a reproduzir valores como o rendimento, a competição exacerbada, a exclusão e a hierarquização dos sujeitos. Assim sendo, torna-se imprescindível uma transformação didático-pedagógica do esporte que não se limite à adaptação de regras ou à simplificação técnica, mas que incida diretamente sobre os sentidos sociais e educativos do que Kunz denomina de cultura de movimento (Tinôco; Araujo, 2020).

A transformação prática de uma modalidade esportiva sempre existiu. O problema, no entanto, consiste em que essa transformação atende, normalmente, ao interesse técnico e uma modalidade, ou seja, transforma-se determinada modalidade esportiva, reduzindo a sua complexidade e as suas exigências, para melhor poder “iniciar” o jovem/aluno na modalidade. O objetivo que venho propondo desde o início deste trabalho é justamente superar o interesse técnico do ensino e assumir um interesse crítico-emancipatório. Essa possibilidade, no ensino da Educação Física, não é

possível ser alcançada pela simples transformação das atividades práticas rotineiramente realizadas. É necessário que cada disciplina se torne um verdadeiro campo de estudos e de pesquisa, também, a Educação Física. Afinal de contas os alunos visitam a escola para estudar e não para se divertir (embora o estudo possa se tornar algo divertido) ou para praticar esportes e jogos (embora essa prática também tenha a sua importância). (Kunz, 2004, p. 138).

Um dos pilares centrais da abordagem crítico-emancipatória é a compreensão do movimento humano como linguagem. Para Kunz, o movimento não pode ser reduzido a uma execução biomecânica ou a um comportamento motor externamente perceptível. Ele é, antes de tudo, uma forma de expressão e comunicação do sujeito com o mundo. O autor afirma que o movimento humano deve ser compreendido como uma prática social carregada de significados culturais e históricos, que expressa modos de ser, sentir e agir no mundo (Kunz, 2004; Tinôco; Araujo, 2020).

Uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. E uma racionalidade com o sentido do esclarecimento implica sempre uma racionalidade comunicativa. Devemos pressupor que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem “ações comunicativas”. O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida. E para desenvolvê-la temos um atributo que nos destaca do mundo dos animais [...] (Kunz, 2004, p. 31)

Nesse sentido, o ensino, de acordo com Kunz (2004), visa o desenvolvimento de três competências, a saber: **competência objetiva**, refere-se à apropriação de conhecimentos por meio de um ensino estruturado, intencional e sistematicamente organizado, orientado por princípios racionais; **competência social**, diz respeito à capacidade de atuar coletivamente, envolvendo-se em práticas pautadas na cooperação, na solidariedade e na participação nas relações com os outros; e **competência comunicativa**, relaciona-se à habilidade de expressar ideias com clareza e compreender o outro, avançando da linguagem cotidiana para formas mais elaboradas e conscientes de comunicação.

Essa concepção rompe com a racionalidade técnica dominante que tende a fragmentar o corpo, objetificar o movimento e subordinar a prática pedagógica a modelos de eficiência e desempenho esportivo. Ao contrário, a abordagem crítico-emancipatória se fundamenta em

uma racionalidade crítica que busca compreender o movimento em sua totalidade, articulando dimensões corporais, cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Kunz (2004) enfatiza que a racionalidade crítica implica deslocar o foco do “como fazer corretamente” para o “por que fazemos”, “para quem fazemos” e “a serviço de quais interesses sociais determinadas práticas corporais são organizadas”. Nesse sentido, a Educação Física deixa de ser um espaço de mera reprodução de técnicas esportivas e passa a constituir-se como um campo de problematização da cultura corporal de movimento.

Outro conceito-chave da abordagem crítico-emancipatória é a compreensão do esporte como fenômeno social. Kunz (2004) destaca que o esporte moderno é uma construção histórica vinculada ao desenvolvimento do capitalismo industrial, às formas de controle do tempo e do corpo e à lógica do espetáculo e do consumo. Ao ser incorporado pela escola sem reflexão crítica, o esporte tende a reforçar padrões excludentes, meritocráticos e competitivos. Nesse sentido, faz-se necessário, segundo o autor, uma transformação didático-pedagógica do esporte para inseri-lo no contexto escolar.

A transformação didático-pedagógica do esporte, portanto, exige que professores e alunos analisem criticamente suas estruturas, regras, valores e significados. Isso implica questionar, por exemplo, por que determinadas modalidades são privilegiadas em detrimento de outras, quem são os sujeitos que tradicionalmente ocupam posições de destaque no esporte e quais corpos são invisibilizados ou marginalizados. Nesse sentido, Kunz propõe que o ensino do esporte na escola deve criar condições para que os alunos compreendam o esporte não apenas como prática motora, mas como um fenômeno cultural que expressa conflitos sociais, ideologias e relações de poder. Essa compreensão amplia a perspectiva da Educação Física escolar e contribui para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

O conceito de emancipação também ocupa um lugar central na abordagem crítico-emancipatória e constitui um dos principais objetivos formativos da Educação Física escolar. Para Kunz (2004), emancipar não significa simplesmente tornar o aluno “autônomo” no sentido liberal do termo, mas possibilitar que ele desenvolva a capacidade de compreender criticamente a realidade social e de posicionar-se frente a ela.

A emancipação está diretamente relacionada ao desenvolvimento da consciência crítica e à superação de formas de dominação que se manifestam também nas práticas corporais. Kunz afirma que a Educação Física pode contribuir para processos emancipatórios quando cria espaços de diálogo, reflexão e participação ativa dos alunos na construção das práticas pedagógicas (Kunz, 2004). Nesse sentido, a emancipação não é um resultado imediato, mas um processo histórico e pedagógico, que se constrói na relação entre sujeitos,

conteúdos e contextos sociais. Assim, cabe ao professor organizar situações de ensino que favoreçam a problematização das experiências corporais e a reflexão sobre seus significados sociais.

A abordagem crítico-emancipatória atribui especial importância ao diálogo pedagógico como princípio organizador da prática educativa. Inspirado em pressupostos da pedagogia crítica, Kunz (2004) defende que o processo de ensino-aprendizagem deve ser construído de forma dialógica, reconhecendo os alunos como sujeitos históricos, portadores de saberes e experiências que precisam ser considerados no planejamento e desenvolvimento das aulas.

A ideia do diálogo pedagógico é de romper com a lógica transmissiva e hierárquica do ensino tradicional e, assim, promover a participação ativa dos alunos. Isso significa que os estudantes não são apenas executores de tarefas previamente definidas pelo professor, mas participantes ativos na definição de conteúdos, regras, formas de organização e avaliação das práticas corporais. Para o autor, a participação ativa dos alunos fortalece processos de identificação, pertencimento e responsabilização coletiva, além de contribuírem para a construção de sentidos mais amplos para o movimento e o esporte na escola. Dessa forma, o ensino da Educação Física passa a valorizar não apenas o produto final da ação motora, mas o processo de reflexão, negociação e construção coletiva do conhecimento.

Para que a abordagem crítico-emancipatória se concretize no cotidiano escolar, é fundamental que os professores se apropriem criticamente de seus conceitos-chave. Isso exige uma formação docente que ultrapasse o domínio técnico das modalidades esportivas e inclua uma sólida compreensão dos fundamentos filosóficos, sociológicos e pedagógicos da Educação Física. O professor, nessa perspectiva, assume o papel de mediador crítico do processo educativo, organizando situações de ensino que promovam a reflexão, o diálogo e a participação dos alunos. Kunz (2004) destaca que essa mediação exige sensibilidade pedagógica, capacidade de escuta e disposição para rever constantemente os próprios pressupostos e práticas.

A concretização da abordagem crítico-emancipatória no contexto escolar exige que o professor organize situações de ensino que ultrapassem a simples reprodução de técnicas esportivas e promovam experiências pedagógicas carregadas de sentido para os alunos. Kunz (2004) enfatiza que tais situações devem possibilitar aos estudantes vivenciar, refletir e ressignificar o movimento e o esporte, compreendendo-os como práticas sociais historicamente constituídas.

Nesse sentido, o ensino do esporte passa a ser estruturado a partir de problemas pedagógicos, e não de sequências técnicas fechadas. O professor é convocado a criar situações em que os alunos possam questionar regras, modificar formas de organização das práticas, analisar criticamente comportamentos competitivos e discutir os valores que permeiam o esporte. Assim, essa organização didática favorece a emergência do diálogo pedagógico e da participação ativa dos estudantes, elementos centrais para o processo emancipatório.

É importante ressaltar que, para Kunz (2004), a abordagem crítico-emancipatória não nega a aprendizagem de habilidades motoras ou de aspectos técnicos, mas os reinsere em um contexto pedagógico mais amplo, no qual o sentido social do movimento deve ser permanentemente problematizado. Assim, aprender um gesto esportivo deixa de ser um fim em si mesmo e passa a constituir-se como um meio para a compreensão crítica da prática corporal.

O conceito de corporeidade, embora nem sempre explicitado de forma sistemática, atravessa toda a obra (Kunz, 2004) ao indicar que o corpo é o lugar onde se inscrevem as experiências sociais, culturais e históricas dos sujeitos. O movimento, enquanto linguagem, expressa essas experiências e, ao mesmo tempo, constitui um meio privilegiado para a construção da consciência crítica. Nessa perspectiva, a Educação Física deixa de ocupar um lugar marginal no currículo escolar e assume um papel central na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade. O movimento corporal, longe de ser apenas expressão biológica, torna-se um campo de produção de sentidos, no qual os alunos podem reconhecer contradições sociais, questionar normas estabelecidas e construir novas formas de agir no mundo.

Apesar de suas contribuições teóricas e pedagógicas, a abordagem crítico-emancipatória não está isenta de limites e tensões, especialmente quando confrontada com as condições concretas da escola. Kunz reconhece que a implementação de uma pedagogia crítica do esporte enfrenta obstáculos relacionados à formação inicial e continuada dos professores, à cultura escolar tradicional e às exigências institucionais que ainda privilegiam resultados, desempenho e padronização.

Um dos principais desafios diz respeito à apropriação superficial dos conceitos da abordagem. Quando termos como “emancipação”, “diálogo pedagógico” ou “participação ativa” são utilizados apenas de forma retórica, sem uma efetiva transformação das práticas pedagógicas, corre-se o risco de esvaziamento crítico da proposta. A emancipação, nesse caso, pode ser reduzida a um discurso abstrato, desconectado das experiências concretas dos alunos conforme estabelece a abordagem.

Ao dialogar com outras abordagens críticas da Educação Física, como a crítico-superadora, que será apresentada no próximo subitem, a proposta de Kunz apresenta tanto aproximações quanto distanciamentos. Ambas compartilham o compromisso com a superação de modelos tradicionais e com a formação de sujeitos críticos. No entanto, enquanto a abordagem crítico-superadora se ancora fortemente no materialismo histórico e na centralidade do trabalho como categoria fundante da prática social, a abordagem crítico-emancipatória enfatiza a linguagem, o diálogo e a racionalidade comunicativa como eixos estruturantes do processo educativo.

Nesse cenário, autoras como Taffarel e Morschbacher (2013), indicam algumas limitações e divergências de ordem teórica acerca da abordagem proposta por Kunz. Para as autoras, a proposta de emancipação de Kunz é apenas no campo superficial, pois não é possível emancipar-se apenas com o esclarecimento dos sujeitos. Taffarel e Morschbacher (2013) sustentam que a emancipação humana somente pode se efetivar por meio da ruptura com a sociedade capitalista, o que é defendido na abordagem crítico-superadora. Nessa perspectiva, a abordagem crítico-emancipatória não alcança a emancipação, pois permanece no plano da superficialidade, limitando-se a ajustes pontuais que não enfrentam as bases estruturais do capitalismo e, conseqüentemente, acaba contribuindo para a manutenção do status quo.

Essa diferença teórica repercute diretamente nas práticas pedagógicas. Na abordagem crítico-emancipatória, a ênfase recai sobre a experiência vivida do movimento, a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos e a construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo. O esporte, nesse contexto, é tratado menos como conteúdo a ser superado ou transformado estruturalmente e mais como fenômeno a ser compreendido criticamente a partir da experiência dos alunos.

Essas distinções não devem ser compreendidas como um conflito insolúvel, mas como expressões de diferentes matrizes teóricas que enriquecem o campo da Educação Física escolar. A análise comparativa entre abordagens possibilita ao professor ampliar seu repertório teórico e pedagógico, favorecendo escolhas mais conscientes e fundamentadas, e é nesse cenário que a intervenção formativa, proposta nesta investigação, justifica-se e objetiva contribuir com os sujeitos participantes. A consolidação da abordagem crítico-emancipatória na prática pedagógica requer que os professores se apropriem criticamente de um conjunto de conceitos fundamentais, como: (a) emancipação, (b) racionalidade crítica, (c) movimento como linguagem, (d) esporte como fenômeno social, (e) diálogo pedagógico, e (f) participação ativa dos alunos.

5.3. ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

A abordagem metodológica crítico-superadora da Educação Física, sistematizada por Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Maria Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, constitui um marco histórico no movimento de renovação crítica da área no Brasil. Também conhecida como “Coletivo de Autores”, a abordagem foi elaborada no contexto das profundas transformações sociais, políticas e educacionais que marcaram o final da década de 1980, emergindo como uma resposta teórica e pedagógica à hegemonia de modelos biologicistas, tecnicistas e funcionalistas que, até então, orientavam majoritariamente a prática da Educação Física escolar.

O livro do Coletivo de Autores insere-se no esforço coletivo de construção de uma Educação Física comprometida com a transformação social, assumindo explicitamente o materialismo histórico como fundamento teórico-metodológico, na qual o objetivo consiste em “[...] oferecer aos professores de Educação Física um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social.” (Soares *et al.*, 1992, p. 33).

Diferentemente de propostas que buscam apenas reformar métodos ou técnicas de ensino, a abordagem crítico-superadora propõe uma reorientação radical do sentido da Educação Física na escola, compreendendo-a como uma prática pedagógica que integra o projeto histórico de superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, os autores afirmam que:

Os interesses históricos da classe trabalhadora vêm se expressando através da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular. Essa luta se expressa através de uma ação prática, no sentido de transformar a sociedade de forma que os trabalhadores possam usufruir do resultado de seu trabalho. [...] O presente texto trata de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico-superadora. (Soares *et al.*, 1992, p. 14).

Essa afirmação sintetiza o núcleo epistemológico da abordagem: a Educação Física deixa de ser entendida como mera atividade física ou treinamento corporal e passa a ser reconhecida como trabalho educativo com um campo específico de conhecimento historicamente produzido pela humanidade, possuindo a luta de classes como base. Dessa

forma, a abordagem crítico-superadora fundamenta-se no materialismo histórico²¹, assumindo que a realidade social é marcada por contradições e que a educação participa ativamente da reprodução ou da transformação dessas condições. Para Soares *et al.* (1992), não é possível pensar a Educação Física de forma neutra ou descontextualizada, pois toda prática pedagógica está vinculada a um projeto histórico de sociedade.

Soares *et al.* (1992) explicitam que o ensino da Educação Física deve estar articulado aos interesses da classe trabalhadora, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e intervir nela. Nesse horizonte, a escola é compreendida como um espaço de disputa ideológica, e a Educação Física, como componente curricular, assume responsabilidades formativas que extrapolam o desenvolvimento de habilidades motoras.

A crítica central proposta por Soares *et al.* (1992) dirige-se à concepção tradicional de Educação Física, que fragmenta o corpo, naturaliza as práticas corporais e esvazia seu conteúdo histórico e social. Ao contrário, a abordagem crítico-superadora entende que as práticas corporais expressam relações sociais, modos de produção da vida e formas de organização cultural, sendo, portanto, passíveis de análise crítica.

No plano epistemológico, a categoria central da abordagem crítico-superadora é a cultura corporal. Soares *et al.* (1992) definem a cultura corporal como o conjunto de práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, tais como jogos, ginástica, lutas, acrobacias, mímica, esportes e outras formas de expressão corporal. Os autores defendem que os estudantes precisam compreender que a produção humana presente nas manifestações da cultura corporal “[...] expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos.” (Soares *et al.*, 1992, pp. 21-22). Essa compreensão rompe com concepções naturalizantes do movimento humano e reposiciona o ensino da Educação Física como um trabalho sistemático com conhecimentos socialmente produzidos. O conteúdo da disciplina não é o movimento em si, mas os significados sociais e históricos das práticas corporais.

Assim, ensinar Educação Física implica possibilitar aos alunos a apropriação crítica desse patrimônio cultural, compreendendo suas origens, transformações, funções sociais e

²¹ Soares *et al.* (1992) adotam o materialismo histórico como fundamento teórico-metodológico, reconhecem a existência da sociedade de classes e se posicionam em defesa da classe trabalhadora. Contudo, cabe destacar que a literatura acadêmica aponta debates acerca de determinadas categorias utilizadas pelo Coletivo de Autores, como **emancipação humana** e **trabalho**, as quais, em algumas interpretações, apresentam tensões em relação aos pressupostos marxianos, sobretudo por não expressarem, em certos momentos, a radicalidade teórica presente em Karl Marx e Friedrich Engels.

contradições. A aprendizagem deixa de ser apenas vivencial e passa a ser também conceitual, histórica e reflexiva.

Como o conceito de emancipação foi mal interpretado na abordagem crítico-emancipatória, conforme destacada a crítica realizada por Taffarel e Morschbacher (2013) no subitem anterior, considera-se importante efetuar um destaque para a concepção de superação da abordagem crítico-superadora. O conceito de superação ocupa um lugar central na abordagem crítico-superadora e não deve ser confundido com a ideia de rendimento ou desempenho individual. Superar, nesse contexto, significa ultrapassar formas alienadas de apropriação da cultura corporal, avançando em direção a uma compreensão crítica da realidade social.

Soares *et al.* (1992) destacam que o ensino deve contribuir para que os alunos superem o senso comum, a visão fragmentada do corpo e a naturalização das práticas corporais. Essa superação ocorre por meio da mediação pedagógica intencional, que articula prática e teoria, vivência e reflexão, experiência corporal e conhecimento conceitual. Dessa forma, a Educação Física assume um papel estratégico na formação da consciência crítica, ao possibilitar que os alunos compreendam como as manifestações da cultura corporal são historicamente moldadas pelas relações sociais de produção.

A metodologia proposta pela abordagem crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992) organiza-se a partir de categorias fundamentais do materialismo histórico, como totalidade (ao defender o ensino de tudo o que foi produzido pelo homem ao longo do tempo), historicidade (na defesa pela articulação histórica da produção das manifestações corporais) e contradição (quando compreende a sociedade de classes e defende que o ensino problematize-a), ainda que com algumas limitações, conforme destacado em nota de rodapé anteriormente. O ensino não deve fragmentar os conteúdos, mas situá-los em uma totalidade social mais ampla, evidenciando suas determinações históricas. Soares *et al.* (1992) defendem que o tratamento metodológico dos conteúdos da cultura corporal deve seguir uma lógica que vá do concreto vivido ao concreto pensado, superando tanto o empirismo quanto o verbalismo. Para tanto, faz-se necessário que o professor planeje aulas que articulem momentos de experiência corporal, análise crítica e sistematização conceitual. Nesse sentido, o professor deixa de ser um mero aplicador de atividades e assume o papel de mediador do conhecimento, organizando situações didáticas que favoreçam a reflexão crítica dos alunos sobre as práticas corporais (Soares *et al.*, 1992).

Compreende-se, nesta tese, que, para a efetivação da abordagem crítico-superadora, faz-se necessário que os professores se apropriem criticamente de um conjunto de conceitos

estruturantes, sendo eles: (a) cultura corporal, (b) trabalho pedagógico, (c) totalidade, (d) contradição, (e) luta de classes e (f) superação. Além de compreender esses conceitos, é imprescindível que o docente assimile que sua prática escolar, a partir da abordagem crítico-emancipatória, precisa refletir três características específicas: (i) diagnóstica, (ii) judicativa e (iii) teleológica. Sobre isso, os autores definem:

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe. Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. É também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados. (Soares *et al.*, 1992, pp. 14-15).

Desse modo, a apropriação consciente e articulada desses conceitos não se reduz a um domínio teórico abstrato, mas se constitui como condição objetiva para a organização do trabalho pedagógico orientado pela abordagem crítico-superadora. Ao compreender a cultura corporal como expressão histórica das relações sociais e ao assumir a totalidade, a contradição, a luta de classes e a superação como categorias analíticas do real, o professor passa a orientar sua prática a partir de uma leitura crítica da realidade concreta em que atua.

Nessa perspectiva, as dimensões diagnóstica, judicativa e teleológica da prática pedagógica deixam de ser procedimentos formais e assumem centralidade como mediações conscientes do processo educativo, permitindo que o ensino da Educação Física se organize com base em finalidades formativas comprometidas com a transformação social. No interior da produção teórica vinculada à abordagem crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992), a abordagem é compreendida para além do âmbito estritamente metodológico, sendo caracterizada como um projeto pedagógico de natureza política, no qual se atribui ao docente a exigência de posicionamento ético, rigor teórico e intencionalidade pedagógica voltada à formação omnilateral dos sujeitos e à problematização das determinações históricas que condicionam os processos de humanização. Não obstante, outras perspectivas no campo da Educação Física, como aquelas de matriz desenvolvimentista, tendem a enfatizar, em diferentes graus, a dimensão instrumental do ensino, o que tensiona o lugar e a centralidade atribuídos às mediações de caráter histórico-social no processo pedagógico.

Em síntese, a análise das abordagens desenvolvimentista, crítico-emancipatória e crítico-superadora permitiu explicitar que, todas expressam determinadas concepções de homem, sociedade, conhecimento e formação, as quais se materializam em modos específicos de organizar o ensino da Educação Física a partir de matrizes teóricas distintas. Ao evidenciar seus fundamentos, categorias centrais e implicações didáticas, esta seção buscou não apenas descrevê-las, mas compreendê-las como sistemas conceituais que orientam a prática pedagógica e delimitam diferentes possibilidades de formação docente. Essa sistematização assume papel estratégico na presente investigação, pois constitui o conteúdo teórico que fundamenta e estrutura a intervenção formativa realizada com os acadêmicos. Desse modo, uma vez explicitadas as bases conceituais que compõem o objeto de estudo, a seção seguinte dedica-se ao detalhamento metodológico da intervenção, apresentando sua organização, os procedimentos adotados, as tarefas propostas e os critérios de análise, a fim de examinar como no interior da atividade de estudo autônoma se processa a formação dos conceitos relativos a essas abordagens no Ensino Superior em Educação Física.

6 O PROCESSO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA E A SUA ANÁLISE

“O método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos”

Karel Kosik

Buscando coerência com o método de pesquisa e o referencial teórico adotado na presente investigação, esta seção é dedicada à descrição do processo de intervenção realizado. Abordarei as ações e operações do processo de organização das atividades que teve como objetivo mobilizar o pensamento dos acadêmicos e promover transformações qualitativas em sua reflexão conceitual.

6.1 DETALHAMENTO METODOLÓGICO

Vigotski objetivava, com seu método, investigar a gênese dos processos psíquicos superiores, analisando todo o percurso do seu desenvolvimento. De acordo com Davidov (1988, p. 195, tradução nossa) o método:

[...] permite investigar o surgimento das neoestruturas psíquicas mediante sua formação orientada. L. Vigotski assinalou que a análise verdadeiramente genética do processo será sua reprodução sistemática, o experimento formativo.

Assim, o método genético experimental vigotskiano consiste na análise do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores por meio de condições de ensino sistematizadas, sendo, nas palavras de Davidov (1988, p. 196, tradução nossa) “a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda”. O método não se restringe a investigar apenas o nível de desenvolvimento real, mas sim com o objetivo de provocar mudanças afetivo-cognitivas nos participantes da pesquisa, atuando em sua zona de desenvolvimento iminente. Nesse sentido, o pesquisador organiza, planeja ações intencionais e analisa os impactos do modo de organização do processo de ensino sobre o desenvolvimento psíquico dos participantes da intervenção formativa.

Esse método é considerado pelo autor adequado para compreender os processos de desenvolvimento do psiquismo humano, exaustivamente utilizado por pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural como meio de investigação.

No tocante a organização do ensino, momento de sistematização da intervenção e avaliação do presente estudo, esta investigação se fundamentou no conceito de desenvolvimento formativo de Davidov (1988), por meio do qual, o autor, apoiado nos pressupostos de Vigotski, destaca alguns princípios para a organização do ensino com o objetivo de fomentar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Princípios orientadores do ensino para o desenvolvimento formativo

Princípio orientador	Conceito
Aprendizagem orientada ao desenvolvimento	Superar a ideia de simples memorização de informações. O objetivo deve ser de criar condições de aprendizagem que promovam o desenvolvimento intelectual e psicológico dos estudantes.
Atividades de estudo	Atividades de estudo devem ser propostas de forma desafiadora e carregadas de significado, estimulando os estudantes no envolvimento ativo do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo.
Relação social	A relação e o diálogo entre os estudantes e o mediador é crucial para a construção do conhecimento, pois o desenvolvimento cognitivo é um processo social.
Papel do professor	Atuar como mediador do processo de aprendizagem, organizando um ambiente e promovendo estímulos para os estudantes construírem o seu conhecimento.
Contextualização e Generalização	A apresentação dos conhecimentos deve levar em consideração a aplicação prática dos mesmos de modo que os estudantes consigam efetuar generalizações para diferentes contextos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Davidov (1988).

Nesta investigação, realizei um processo de intervenção formativa em uma turma do 5º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, durante o desenvolvimento da disciplina de Didática em Educação Física. Para tanto, foi solicitada autorização junto à docente responsável pela disciplina, cujo programa prevê o ensino das abordagens pedagógicas em Educação Física. Posteriormente, foi encaminhada solicitação de autorização ao Departamento de Educação Física da universidade participante. Após a definição do conteúdo das intervenções, foi elaborado o termo de autorização da pesquisa, assinado pelos pesquisadores, pela docente da disciplina e pela chefia do departamento. Em seguida, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com

seres humanos da Universidade Estadual de Maringá (COPEP-UEM) em junho de 2025, sendo aprovada sob o CAAE nº 89679725.1.0000.0104 (apêndice 1). As intervenções ocorreram entre os meses de julho e agosto de 2025, após a aprovação ética.

A intervenção formativa foi desenvolvida em uma turma composta por 14 (quatorze) acadêmicos, sendo sistematizados 5 (cinco) encontros com duração de 1h40min (uma hora e quarenta minutos) cada. A disciplina possui carga horária anual de 102 horas e apresenta como ementa o “Estudo do processo ensino-aprendizagem e fundamentação da atividade docente em Educação Física através da análise crítica das técnicas de planejamento, orientação e avaliação de aprendizagem” (UEM, 2016, p. 1). Entre seus objetivos, destaca-se o de “refletir sobre a educação e o papel do educador, assim como estudar os objetivos, os conteúdos, os meios e os procedimentos de ensino, tendo em vista as finalidades educacionais” (UEM, 2016, p. 1). A definição do objeto de estudo e da quantidade de intervenções foi acordada previamente com a docente da disciplina, de modo a garantir a articulação entre a intervenção e os conteúdos previstos no plano de ensino.

Para a condução da intervenção formativa, optou-se por utilizar as abordagens pedagógicas em Educação Física como conteúdo central das intervenções. Conhecidas como abordagens Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória e Desenvolvimentista, essas concepções foram escolhidas por constituírem referenciais amplamente discutidos na formação inicial de professores e recorrentes nas demandas da prática docente. A abordagem crítico-superadora, sistematizada por Soares *et al.* (1992), orienta-se pela perspectiva da transformação social e pela superação das desigualdades historicamente constituídas. A abordagem crítico-emancipatória, proposta por Kunz (2004), enfatiza a formação de sujeitos autônomos e críticos diante das estruturas sociais. Já a abordagem desenvolvimentista fundamenta-se na compreensão do desenvolvimento motor e cognitivo como processos inter-relacionados e progressivos, conforme discutido por Tani *et al.* (1988). Ao mobilizar essas abordagens na intervenção formativa, buscou-se favorecer a formação de conceitos basilares relacionados à organização do ensino da Educação Física, contribuindo para a preparação dos futuros professores diante das exigências da prática pedagógica escolar.

A intervenção foi organizada em três etapas principais: (i) avaliação inicial, (ii) realização das intervenções e estudos orientados pelos pressupostos da atividade de estudo, conforme discutidos por Davídov (1988) e sistematizados no quadro 1, e (iii) avaliação final, seguindo orientações metodológicas apresentadas por Aquino (2014). Inicialmente, os acadêmicos participantes responderam a um questionário com informações relativas à sua trajetória de estudos, condições socioeconômicas e ao nível de apropriação dos conteúdos

referentes às concepções metodológicas em Educação Física. Em seguida, foram realizadas intervenções didáticas que combinaram momentos expositivos e atividades de estudo autônomo a partir de materiais previamente disponibilizados. Ao término do processo, foi aplicada uma nova avaliação, com o objetivo de identificar possíveis alterações na apropriação conceitual dos participantes em relação ao conteúdo trabalhado. A análise comparativa entre a avaliação inicial e a avaliação final foi realizada em articulação com os registros observacionais produzidos ao longo da intervenção.

De acordo com Aquino (2014), a realização de experimentos didáticos requer a utilização de diferentes técnicas de investigação, entre as quais se destacam a observação direta do pesquisador, o registro sistemático das intervenções e a aplicação de instrumentos avaliativos ao final do processo formativo. Nesse sentido, para esta pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários (apêndices 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8) e o diário de campo, nos quais foram registradas observações relativas às intervenções realizadas, às interações entre os participantes e às manifestações dos acadêmicos durante o desenvolvimento da atividade de estudo.

Esse processo de observação e análise segue os indicativos de Sforni (2004, p. 116) a qual, em sua pesquisa empírica objetivou “[...] reconhecer na atividade de ensino indícios da promoção de desenvolvimento psíquico via realização de operações mentais na apropriação de conceitos científicos”. Durante todo o processo da atividade de ensino, Sforni (2004, p. 116) ainda indica a necessidade de observar a qualidade do pensamento presente no processo de apropriação conceitual, ou seja, os níveis de organização do pensamento, permitindo, assim, “[...] identificar ações mobilizadoras do desenvolvimento psíquico”.

A hipótese de que os indivíduos em idade escolar avançada possuem dificuldades em concretizar o conceito de auto-regulação (Vygotsky, 1996) e de atividade de estudo autônoma (Davídov, 1988; Márkova, 1987) foi o que motivou a elaboração da intervenção formativa. Assim, justifica-se a realização desta investigação pela necessidade de apreender os processos de ensino e aprendizagem da Educação Superior e como se dá a formação do pensamento teórico.

É necessário apresentar, nesse momento, as limitações desta investigação no sentido de que, para a constituição da didática de perspectiva histórico-cultural de aprendizagem, além da dedicação de décadas de estudos experimentais, o processo de organização das pesquisas e das intervenções envolviam vários pesquisadores em diferentes frentes, na qual cada grupo ficava responsável por uma etapa da pesquisa por anos. Nesse sentido, nossa

investigação esbarra em algumas limitações, ao passo de que se concentra nas mãos de um único pesquisador e, também, por conta do tempo cronológico disponível para sua realização.

Com vistas a explicitar a organização didático-metodológica da intervenção formativa realizada, estruturou-se um planejamento pedagógico composto por encontros sucessivos, nos quais foram definidos objetivos, conteúdos de estudo, formas de execução das atividades e procedimentos de avaliação. Essa organização buscou orientar, de maneira sistemática, o processo de apropriação conceitual dos acadêmicos acerca das principais concepções metodológicas da Educação Física escolar selecionadas para o estudo (desenvolvimentista, crítico-emancipatória e crítico-superadora), articulando momentos de diagnóstico inicial, estudo teórico orientado e avaliação da aprendizagem. No Quadro 2, a seguir, apresenta-se a síntese desse planejamento pedagógico, evidenciando a estrutura dos encontros que compuseram a intervenção formativa, bem como os respectivos objetivos, conteúdos, estratégias de execução e procedimentos avaliativos adotados.

Quadro 2 - Planejamento da intervenção formativa

Encontro	Objetivo	Conteúdo	Execução	Avaliação
1	Analisar a trajetória histórica e a apropriação atual dos conceitos sobre as concepções metodológicas em Educação Física pelos acadêmicos Indicar, em forma de roteiro, as obras de estudo sobre as concepções metodológicas desenvolvimentista, crítico-emancipatória e crítico-superadora e estabelecer as datas para avaliação de cada concepção	Avaliação inicial (conhecimentos prévios) – Apêndice 1 Obras: Tani <i>et al.</i> Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista. São Paulo, Editora EPU, 1988. Kunz E. Educação Física: Ensino e Mudanças. Ijuí: Unijuí; 1991. Kunz, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 6ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004. Soares, C. L <i>et al.</i> Metodologia do ensino de Educação Física. 12. ed. Campinas: Cortez, 1992.	Aplicação do questionário inicial objetivando compreender a situação real dos estudantes, seus motivos e necessidades sobre a atividade de estudo e profissional em Educação Física; e apresentação das obras a serem estudadas para os encontros futuros.	Análise do questionário inicial aplicado
2	Estudar teoricamente os conceitos da concepção	Concepção desenvolvimentista	Apresentação de conceitos por	Análise do questionário

	metodológica desenvolvimentista	Aplicação do questionário Apêndice 2	meio dos fundamentos teóricos presentes nas obras basilares	aplicado
3	Estudar teoricamente os conceitos da concepção metodológica crítico-emancipatória	Concepção crítico-emancipatória Aplicação do questionário Apêndice 3	Apresentação de conceitos por meio dos fundamentos teóricos presentes nas obras basilares	Análise do questionário aplicado
4	Estudar teoricamente os conceitos da concepção metodológica crítico-superadora	Concepção crítico-superadora Aplicação do questionário Apêndice 4	Apresentação de conceitos por meio dos fundamentos teóricos presentes nas obras basilares	Análise do questionário aplicado
5	Avaliar a apropriação geral das concepções metodológicas em Educação Física selecionadas para a intervenção e apresentar para os acadêmicos participantes os resultados da pesquisa	Avaliação final	Apresentação de conceitos por meio dos fundamentos teóricos presentes nas obras basilares e apresentação dos resultados da pesquisa como forma de retorno	Análise dos planos de aula elaborados

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim organizada, a análise dos dados apresenta uma dupla característica: a primeira, no que tange ao estudo autônomo realizado pelos acadêmicos sobre os conteúdos propostos; a segunda sobre a mediação do ensino pelo pesquisador, sua forma de organização, debate e condução do processo de desenvolvimento mental dos conceitos, analisando as possíveis transformações ocorridas na organização do pensamento teórico pelos acadêmicos.

Importa ressaltar, à luz dos pressupostos marxianos acerca do método, a necessária distinção entre o modo de investigação e o modo de exposição:

[...] Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [Stoff] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real (Marx, 2013, p. 90).

Nessa direção, ao assumir essa distinção como princípio orientador, explicita-se que o modo de exposição adotado na presente seção não corresponde, em sentido estrito, ao movimento real do objeto tal como apreendido no processo investigativo. A organização dos

dados em recortes relativamente delimitados, ainda que possa sugerir certa linearidade ou compartimentalização, constitui uma opção de ordem didático-analítica, voltada a tornar compreensível o desenvolvimento longitudinal da intervenção formativa, bem como a explicitar o movimento da atividade de estudo e do pensamento teórico ao longo das diferentes intervenções.

Todavia, cumpre enfatizar que essa forma de apresentação não expressa a totalidade do procedimento analítico realizado. A apreensão dos dados ocorreu de modo processual e dialético, buscando captar as múltiplas determinações e mediações que atravessam o fenômeno investigado. Desse modo, a exposição aqui sistematizada deve ser compreendida como uma reconstrução possível, e não como a forma ideal, condicionada pelas exigências de comunicação científica. Todavia, na Seção 7, intitulada *Análise geral da intervenção formativa*, realiza-se um esforço analítico de desenvolver as análises de forma qualitativamente integrada e totalizante.

6.2. ENCONTRO 1: CONHECIMENTOS PRÉVIOS E APRESENTAÇÃO DO PLANO DE ESTUDOS

Para traçar um plano de estudo e intervenção, decidi por identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os conceitos e estimular o interesse pelo estudo. Para dar início a esse processo, baseamo-nos no entendimento proposto por Sforzi (2015, p. 382):

Torna-se, então, uma exigência conhecer o nível de desenvolvimento presente dos estudantes para planejar ações adequadas à passagem para o próximo nível. Embora esse nível inicial possa ser identificado por meio de avaliação formal do desempenho dos estudantes, conta-se também com avaliações informais resultantes da observação, da análise de atividades dos estudantes, dos diálogos com a turma, dentre outros procedimentos.

Em um primeiro momento, a partir da aplicação de um questionário (apêndice 1) sobre a trajetória de formação individual e a apropriação dos conceitos sobre as concepções metodológicas de ensino de Educação Física pelos acadêmicos, busca-se conhecer a apropriação de cada estudante sobre o conteúdo a ser proposto na intervenção. O objetivo dessa atividade foi trabalhar com os princípios didáticos sugeridos por Sforzi (2015, p. 382), que envolvem o ensino voltado para o desenvolvimento. Esse princípio visa analisar o nível de desenvolvimento atual de cada participante, estimular a compreensão dos conceitos teóricos e criar condições para que os acadêmicos se manifestem sobre o tema em questão.

O estudo não é apenas o domínio dos conhecimentos, nem das ações e operações que o aluno realiza para sua apropriação. O estudo é a transformação qualitativa da personalidade do aluno, a reestruturação e o desenvolvimento cognitivo-afetivo, intelectual e volitivo de sua personalidade. Na realização da tarefa de estudo, o aluno é sujeito e objeto de sua própria transformação. Durante a execução da tarefa de estudo, o processo tem importância singular, pois o processo é produto direto de sua realização. Neste aspecto, a tarefa de estudo se diferencia de outros tipos de tarefas, nas quais o processo é desconsiderado, já que o foco está no resultado (Aquino, 2015, p. 5).

Nesse sentido, apresento, no quadro 3 a seguir, os dados sociodemográficos dos estudantes sujeitos da pesquisa. Para manter o sigilo, os estudantes terão seus nomes substituídos por números:

Quadro 3 - Dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa

Acadêmico	Gênero	Idade	Trabalha atualmente	Renda familiar	Escolaridade mãe	Escolaridade pai	Onde realizou a formação na Educação Básica			
							Educação Infantil	Ensino Fundamental (anos iniciais)	Ensino Fundamental (anos finais)	Ensino Médio
Acadêmico 1	Feminino	20 anos	Sim, 6 dias na semana, 49 horas semanais	3 a 4 salários mínimos	Superior completo	Superior completo	Escola privada	Escola privada	Escola privada	Escola privada
Acadêmico 2	Masculino	19 anos	Não	3 a 4 salários mínimos	Superior completo	Ensino Médio completo	Escola privada	Escola pública	Escola pública	Escola pública
Acadêmico 3	Feminino	24 anos	Sim, 5 dias na semana, 20 horas semanais	2 a 3 salários mínimos	Fundamental incompleto	Ensino Médio completo	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública
Acadêmico 4	Masculino	22 anos	Sim, 5 dias na semana, 30 horas semanais	2 a 3 salários mínimos	Fundamental incompleto	Ensino médio completo	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública
Acadêmico 5	Feminino	25 anos	Sim, 5 dias na semana, 25 horas semanais	2 a 3 salários mínimos	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública
Acadêmico 6	Feminino	22 anos	Sim, 3 dias na semana, 3h ou 4h semanais	3 a 4 salários mínimos	Ensino médio completo	Ensino médio completo	Escola privada	Escola pública	Escola privada	Escola privada
Acadêmico 7	Feminino	21 anos	Sim, 2 dias na semana, 10 horas e 30 minutos semanais	3 a 4 salários mínimos	Pós-graduação	Pós-graduação	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública
Acadêmico 8	Masculino	25 anos	Não	Menos que 1 salário mínimo	Pós-graduação	-	Escola privada	Escola privada	Escola privada	Escola privada
Acadêmico 9	Masculino	27 anos	Sim, 5 dias na semana, 40 horas semanais	2 a 3 salários mínimos	Fundamental incompleto	Ensino médio completo	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública
Acadêmico 10	Feminino	22 anos	Não	3 a 4 salários mínimos	Ensino médio completo	Fundamental completo	Escola privada	Escola pública	Escola pública	Escola pública
Acadêmico 11	Feminino	20 anos	Sim, 5 dias na semana, 40 horas semanais	2 a 3 salários mínimos	Pós-graduação	Ensino médio completo	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública
Acadêmico 12	Feminino	19 anos	Sim, 5 dias na semana, 30h semanais	3 a 4 salários mínimos	Ensino médio completo	Ensino médio completo	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública
Acadêmico 13	Masculino	30 anos	Sim, 5 dias na semana, 20 horas semanais. As vezes com trabalho temporário aos sábados e domingos, com 6h de jornada	2 a 3 salários mínimos	Ensino médio completo	Ensino médio completo	Escola privada	Escola pública	Escola pública	Escola pública
Acadêmico 14	Feminino	21 anos	Sim, 5 dias na semana, 30h semanais	Acima de 5 salários mínimos	Ensino médio completo	Fundamental incompleto	Escola privada	Escola privada	Escola privada	Escola privada

Fonte: Elaborado pelo autor.

O grupo investigado é composto por 14 acadêmicos, com idades variando entre 19 e 30 anos, sendo a maioria do sexo feminino (9 participantes; 64,3%), enquanto os homens representam 5 participantes (35,7%). Trata-se, portanto, de um grupo predominantemente jovem, característica comum em cursos de graduação, conforme estudos de Claumann *et al.* (2017) e Frank *et al.* (2016), ainda que se observe a presença de estudantes com idade superior à faixa etária tradicional, o que sugere trajetórias educacionais não lineares.

No que se refere à empregabilidade, observa-se que 11 acadêmicos (78,6%) exercem atividade laboral concomitantemente aos estudos, com cargas horárias bastante heterogêneas, variando de trabalhos esporádicos e jornadas reduzidas até regimes de 40 a 49 horas semanais. Apenas 3 participantes (21,4%) declararam não estar trabalhando no momento da coleta de dados. Esse dado indica uma forte articulação entre estudo e trabalho, o que pode impactar diretamente o desempenho acadêmico, o tempo dedicado aos estudos e as condições de permanência no Ensino Superior, como defendem Vargas e Paula (2013), Fassina (2018) e Costa e Alves (2025).

Quanto à renda familiar, constata-se a predominância das faixas intermediárias: 6 acadêmicos (42,9%) pertencem a famílias com renda entre 3 e 4 salários mínimos, enquanto 6 participantes (42,9%) situam-se na faixa de 2 a 3 salários mínimos. Apenas 1 acadêmico (7,1%) declarou renda inferior a um salário mínimo, e 1 (7,1%) pertence a uma família com renda superior a cinco salários mínimos. Esses dados revelam que a maior parte dos estudantes provém de estratos socioeconômicos médios e médio-baixos, evidenciando a importância de políticas de acesso e permanência no Ensino Superior, conforme preconizam Silva e Sampaio (2022).

A análise da escolaridade parental aponta um quadro heterogêneo. No caso das mães, observa-se desde fundamental incompleto até pós-graduação, sendo que 5 mães (35,7%) possuem pós-graduação ou Ensino Superior completo. Em contrapartida, 4 mães (28,6%) apresentam escolaridade inferior ao ensino médio. Entre os pais, a escolaridade concentra-se majoritariamente no ensino médio completo (8 casos; 57,2%), havendo também registros de fundamental incompleto (1 caso; 7,1%), fundamental completo (2 casos; 14,3%) e curso superior ou pós-graduação (2 casos; 14,3%), além de um caso sem informação.

Esses dados indicam que uma parcela considerável dos acadêmicos investigados é proveniente de famílias cujas trajetórias escolares foram marcadas por níveis mais restritos de escolarização. Essa condição permite supor que esses estudantes tiveram acesso mais limitado aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente produzidos pela humanidade durante seu processo de desenvolvimento. A partir da Teoria Histórico-Cultural,

essa constatação não pode ser compreendida como expressão de diferenças naturais entre os indivíduos, mas como resultado das distintas condições sociais de apropriação da cultura. Conforme argumenta Leontiev (2004), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está diretamente relacionado às formas de participação dos sujeitos na vida social e às possibilidades concretas de apropriação das objetivações culturais produzidas historicamente. Desse modo, embora todos os seres humanos possuam potencial para o desenvolvimento, a desigualdade nas condições de acesso à cultura produz formas igualmente desiguais de desenvolvimento humano.

Nessa mesma direção, Luria (2020), ao investigar diferentes grupos de trabalhadores durante as transformações sociais ocorridas na antiga União Soviética, demonstrou que as formas de pensamento abstrato e de generalização não decorrem exclusivamente da maturação biológica, mas são profundamente condicionadas pelas práticas sociais, culturais e educativas das quais os indivíduos participam. Seus estudos evidenciaram que sujeitos inseridos em contextos marcados por reduzidas oportunidades de escolarização e por atividades cotidianas predominantemente práticas tendiam a realizar generalizações mais vinculadas às experiências concretas, enquanto aqueles que tiveram acesso sistemático ao ensino escolar apresentavam maior capacidade de abstração e elaboração conceitual. Esses resultados reforçam a compreensão de que as diferenças observadas no desenvolvimento cognitivo refletem, sobretudo, as distintas condições histórico-sociais de apropriação do conhecimento.

Ainda que em uma perspectiva teórica distinta da Teoria Histórico-Cultural, Bourdieu (2007) também contribui para a compreensão desse fenômeno ao destacar a importância do capital cultural nas trajetórias escolares. Segundo o autor, o ambiente familiar constitui um espaço privilegiado de transmissão de disposições culturais, linguagens, hábitos de estudo e formas de relação com o conhecimento que influenciam, ainda que de maneira não sistematizada, o desempenho e as oportunidades educacionais dos estudantes. Esse conjunto de disposições herdadas tende a favorecer ou limitar as condições de inserção e permanência dos indivíduos no sistema educacional.

Sob essa perspectiva, o ingresso dos acadêmicos investigados no ensino superior pode ser compreendido, em termos hipotéticos, como um indicativo de mobilidade educacional intergeracional, uma vez que representa a superação do nível de escolaridade alcançado por seus pais. Entretanto, esse fenômeno não deve ser interpretado exclusivamente como resultado da democratização do acesso à educação. É possível supor que essa mobilidade também esteja relacionada às transformações econômicas e políticas ocorridas nas últimas

décadas, marcadas pela expansão do ensino superior brasileiro e pela crescente influência das orientações de organismos internacionais sobre as políticas educacionais. Nesse contexto, a ampliação da escolarização responde, em grande medida, às demandas da atual ordem produtiva do capital, que passa a requerer trabalhadores com níveis mais elevados de qualificação formal, ainda que isso não represente, necessariamente, a superação das desigualdades sociais e educacionais historicamente produzidas.

No que concerne à trajetória na Educação Básica, os dados revelam uma predominância expressiva da rede pública de ensino. Na Educação Infantil, 7 acadêmicos (50%) frequentaram escolas públicas e os outros 7 (50%) cursaram essa etapa na rede privada. Todavia, esse equilíbrio se distancia ao longo da escolarização: nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 11 estudantes (78,6%) estudaram em escolas públicas; nos anos finais, esse número cai para 10 acadêmicos (71,4%); mantendo-se 10 participantes (71,4%) no Ensino Médio que concluíram essa etapa na rede pública.

Apesar desse cenário, observa-se a presença de um subconjunto de acadêmicos cuja trajetória escolar foi realizada integralmente na rede privada de ensino, especialmente entre aqueles provenientes de famílias com maior renda e com níveis mais elevados de escolaridade parental (caso dos acadêmicos 1, 8 e 14, conforme apresentado no Quadro 3 “Dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa”). Essa configuração evidencia que, mesmo diante da ampliação do acesso ao Ensino Superior nas últimas décadas, permanecem operantes desigualdades educacionais de caráter estrutural, conforme apontam Mészáros (2008), Frigotto (2010) e Saviani (2011).

A coexistência de trajetórias escolares distintas, marcadas, de um lado, pela escolarização predominantemente pública e, de outro, pela formação integral na rede privada, revela que os processos de democratização do acesso à educação superior não eliminam as diferenças nas condições de formação prévia dos estudantes. Nesse sentido, a expansão do Ensino Superior, seja no setor público ou privado, pode indicar avanços no acesso, mas ainda convive com desigualdades historicamente constituídas no sistema educacional, que se expressam nas oportunidades e percursos formativos dos sujeitos (Sguissardi, 2009; 2015).

De modo geral, o perfil do grupo investigado caracteriza-se por estudantes majoritariamente mulheres, jovens, trabalhadores, oriundos de famílias de renda média ou média-baixa, com histórico educacional predominantemente público e com considerável diversidade no capital educacional familiar. Esses elementos, analisados em conjunto, reforçam a importância de compreender o percurso acadêmico não como resultado exclusivo de mérito individual, mas como um processo atravessado por condicionantes sociais,

econômicos e educacionais que influenciam as oportunidades de acesso, permanência e desempenho no Ensino Superior. Nessa direção, a literatura crítica tem problematizado a noção de meritocracia, frequentemente mencionada como explicação para o sucesso ou fracasso individual. Conforme argumenta Castro (2026), no contexto do capitalismo neoliberal, a meritocracia tende a operar como um mecanismo ideológico que desloca para o indivíduo a responsabilidade por sua trajetória social, obscurecendo as determinações estruturais que produzem e reproduzem desigualdades. Ao enfatizar o desempenho individual como critério de valorização social, esse discurso contribui para naturalizar diferenças de origem e reforçar processos de responsabilização individual que ocultam as condições objetivas que acompanham os percursos educacionais (Castro, 2026; Boltanski; Chiapello, 2009; Barbosa, 2008).

Nesse contexto, a leitura dos dados não se esgota em sua dimensão empírica imediata, tampouco se reduz à uma descrição quantitativa. Parte-se do entendimento de que essas informações expressam determinações mais amplas, inscritas na totalidade das relações sociais que conformam a vida dos sujeitos investigados. Nessa direção, a análise empreendida neste estudo orienta-se por uma perspectiva teórico-metodológica que compreende o fenômeno educacional como síntese de múltiplas determinações (Paulo Netto, 2011), exigindo um movimento que ultrapasse a aparência dos dados para apreender suas mediações essenciais. Assim, o perfil socioeconômico e educacional dos acadêmicos não é tomado como dado isolado, mas como expressão concreta de condições históricas que atravessam a formação humana no interior das relações na sociedade capitalista.

Sob esse prisma, o investigador não se posiciona como mero observador externo, mas como sujeito que, ao interpretar a realidade, também se insere nela e a problematiza. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de autores como Vigotski (2003) e Leontiev (1983), ao enfatizarem o caráter mediado e histórico dos processos de desenvolvimento humano, bem como de Ilienkov (1960) e Lukács (2003), ao evidenciarem a centralidade da totalidade e da práxis na produção do conhecimento. Nessa perspectiva, analisar os percursos formativos desses acadêmicos implica reconhecer que suas trajetórias não apenas refletem condições objetivas, mas também se constituem como espaços de contradição, nos quais se articulam limites estruturais e possibilidades de transformação.

Além disso, ao considerar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, especialmente em Elkonin (2017) e Davídov (2019), compreende-se que o processo formativo no Ensino Superior não pode ser analisado de forma dissociada das condições concretas de vida dos estudantes. A atividade de estudo, nesse sentido, não se

realiza em abstrato, mas é profundamente condicionada pelas relações sociais que organizam o tempo, o trabalho e o acesso aos bens culturais. Desse modo, a presença de acadêmicos trabalhadores, oriundos de contextos socioeconômicos médios e médio-baixos, não apenas tensiona suas condições de permanência, mas também coloca em evidência a necessidade de pensar práticas pedagógicas que considerem essas condições da realidade concreta, sem, contudo, naturalizá-las, mas buscando superá-las no horizonte de uma formação humana crítica e de caráter emancipador.

No quadro a seguir, apresentam-se as respostas dos participantes da pesquisa acerca de suas percepções sobre a conciliação entre trabalho e estudos durante a graduação, bem como sobre a necessidade de exercer atividade laboral e articulá-la aos estudos ao longo de sua trajetória na Educação Básica.

Quadro 4 - Respostas dos participantes acerca da conciliação entre atividades laborais e estudos ao longo da trajetória educacional

Acadêmico	Como avalia conciliar o trabalho com a graduação	Trabalhava antes de ingressar na graduação	Precisou conciliar estudos e trabalho na Educação Básica
Acadêmico 1	“Bem difícil, ter tempo para fazer projetos, horas complementares, não funciona.”	Sim, com 13 anos, 4 dias na semana, 8h semanais	“Sim, era tranquilo, não era um serviço complicado, eu podia estudar no local ou não ir em dias de prova.”
Acadêmico 2	Não trabalha	Sim, com 17 anos, 4 dias na semana, 16h semanais	Não foi preciso
Acadêmico 3	“Por ser um curto período de tempo, no momento é bem tranquilo. Porém, quando eu trabalhava no regime CLT (9h por dia) sentia um pouco de dificuldade no aprendizado.”	Sim, com 19 anos, 5 dias na semana, 45h semanais	Não foi preciso
Acadêmico 4	“Certamente é um pouco complicado e corrido a rotina do dia-a-dia [...] eu diria que é difícil conciliar tudo.”	Sim, com 18 anos, 6 dias na semana, 45h semanais	Não foi preciso
Acadêmico 5	“Hoje consigo conciliar o estágio com a graduação justamente pela quantidade de horas, tenho uma carga horária que possibilita maior tempo livre.”	Sim, com 17 anos, 6 dias na semana, 48h semanais	Não foi preciso
Acadêmico 6	“Como trabalho bem pouco, e agora tenho poucas matérias na faculdade (voltando do bacharel, puxei matérias da licenciatura), então está tranquilo conciliar.”	Sim, com 19 anos, 5 dias na semana, 20h semanais	Não foi preciso
Acadêmico 7	“Não me atrapalha muito, só fico mais cansada para as aulas em dia que trabalho, então cai um pouco o rendimento.”	Não	Não foi preciso
Acadêmico 8	Não trabalha	Não	Não foi preciso
Acadêmico 9	“No terceiro ano tá difícil conciliar, chegou ao ponto de abrir mão para conseguir focar na graduação.”	Sim, com 16 anos, 5 dias na semana, 20h semanais	“Foi uma experiência não tão boa porque foi numa área que não gostava, por isso comecei a graduação para trabalhar em algo que eu gosto.”
Acadêmico 10	Não trabalha	Sim, com 20 anos, 6 dias na semana, 25h semanais	Não foi preciso
Acadêmico 11	“Tem dias que são difíceis por conta do cansaço e fica complicado para fazer as horas de extensão porque os horários não são acessíveis.”	Sim, com 15 anos, 5 dias na semana, 25h semanais	“Estudava no período da manhã e trabalhava a tarde, e a noite estudava tanto para as aulas da escola e para o vestibular.”
Acadêmico 12	“Conciliar os dois ainda é muito difícil, o cansaço é muito grande e acaba que meu rendimento na faculdade a noite cai, além de que não moro em Maringá e preciso pegar van para ir.”	Sim, segunda a sexta, 30h semanais	“Também precisei, no começo foi cansativo mas ainda era menos pois eu tinha a noite livre, estudava das oito ao meio dia, e trabalhava da uma às seis, era muito mais fácil de conciliar do que hoje em dia.”
Acadêmico 13	“Na maioria das vezes é puxado porque o pouco tempo que sobra para o descanso, eu preciso fazer atividades acadêmicas.”	Sim, com 19 anos, trabalhava de segunda a sábado, 38h semanais	Não foi preciso
Acadêmico 14	“Avaliando em como conciliar trabalho e graduação = TERRÍVEL.”	Sim, com 15 anos, 20h semanais	“Mais tranquilo, pois ficava meio período livre.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise das respostas apresentadas no quadro 4 evidencia a centralidade da conciliação entre trabalho e estudos como um elemento estruturante das trajetórias formativas dos acadêmicos participantes da pesquisa. Observa-se que a maioria dos sujeitos possui ou já possuiu experiência laboral anterior ao ingresso na graduação, frequentemente iniciada ainda na adolescência, com cargas horárias variáveis, mas, em muitos casos, extensas e regulares.

No que se refere à avaliação da conciliação entre trabalho e graduação (quadro 4), predominam percepções que apontam dificuldades, especialmente relacionadas ao cansaço físico, à redução do tempo disponível para atividades acadêmicas complementares, como projetos, extensão e horas complementares, e ao impacto negativo no rendimento acadêmico. Termos como “difícil”, “complicado”, “corrido” e “terrível” aparecem recorrentemente nos discursos, sinalizando que a sobreposição entre exigências laborais e acadêmicas tende a produzir tensões no cotidiano dos estudantes. Mesmo entre aqueles que avaliam a conciliação como “tranquila”, essa percepção está associada, de modo geral, a cargas horárias reduzidas, à diminuição do número de disciplinas cursadas ou à inserção em estágios com maior flexibilidade de horários.

A comparação entre experiências de trabalho na Educação Básica e no Ensino Superior revela diferenças importantes. Nota-se que a maior parte dos acadêmicos afirma não ter precisado conciliar trabalho e estudos durante a Educação Básica. Entre aqueles que o fizeram, as narrativas indicam que essa conciliação foi percebida como mais viável naquele período, sobretudo em razão de jornadas de trabalho menos exigentes, maior flexibilidade concedida pelos empregadores e, em alguns casos, pela possibilidade de estudar no próprio local de trabalho ou de se ausentar em dias de avaliação escolar. Esse contraste sugere que as demandas acadêmicas da graduação, aliadas a cargas horárias de trabalho frequentemente mais intensas, tornam a conciliação mais complexa no Ensino Superior, como expressam Costa, Marques e Ferreira (2020).

Ressalta-se, ainda, que alguns sujeitos relatam a necessidade de abrir mão do trabalho ou de rever suas inserções profissionais como estratégia para garantir a permanência e o desempenho na graduação. Esse dado aponta para a existência de limites concretos na capacidade de conciliação entre estudo e trabalho, sobretudo quando as exigências acadêmicas se chocam com a necessidade de subsistência. Embora existam políticas relevantes de apoio à permanência, como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a literatura aponta que tais iniciativas ainda apresentam fragilidades no que se refere ao seu amparo jurídico-institucional, bem como lacunas em sua efetiva implementação, acompanhamento e fiscalização. Nesse sentido, a ausência ou insuficiência de condições

estruturais, como flexibilização curricular e de horários, organização de atividades em turnos acessíveis e ampliação de políticas de permanência, contribui para aprofundar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes trabalhadores, conforme evidenciam os estudos de Zago (2006), Vargas e Heringer (2017) e Leonardi e Rosa (2024).

Nessa direção, a recorrência de expressões associadas ao cansaço físico e mental não pode ser compreendida apenas como um dado descritivo ou como uma manifestação individual dos sujeitos, mas deve ser analisada como expressão concreta das condições objetivas que organizam a vida desses acadêmicos. Esse elemento revela uma dimensão frequentemente secundarizada nas análises educacionais: a materialidade da existência dos estudantes trabalhadores, atravessada pela intensificação do trabalho, pela escassez de tempo livre e pela fragmentação das atividades cotidianas. À luz de uma perspectiva dialética, o cansaço emerge, portanto, como síntese de múltiplas determinações (econômicas, sociais e educacionais) que incidem diretamente sobre a possibilidade de engajamento na atividade de estudo em sua forma mais desenvolvida. Ao mesmo tempo em que esses sujeitos acessam o Ensino Superior, ampliando suas possibilidades formativas, permanecem inseridos em condições que limitam a apropriação plena dos conhecimentos sistematizados, evidenciando uma contradição: a expansão do acesso não é acompanhada, na mesma medida, pela garantia das condições objetivas necessárias à permanência qualificada. Assim, mais do que um obstáculo individual, o cansaço configura-se como categoria analítica relevante para compreender os limites e as possibilidades da formação acadêmica desses estudantes, exigindo que a análise ultrapasse a aparência imediata dos dados e se volte à totalidade das relações sociais que os produzem.

No quadro 5, a seguir, apresentam-se as respostas dos acadêmicos participantes da pesquisa acerca de suas percepções sobre a trajetória escolar, os motivos que orientaram a escolha pelo curso de Educação Física e as avaliações realizadas no período pós-ingresso, especialmente no que se refere aos aspectos que se aproximam ou se distanciam de suas expectativas iniciais em relação ao curso.

Quadro 5 - Trajetória escolar, escolha do curso de Educação Física e expectativas acadêmicas dos sujeitos da pesquisa

Acadêmico	Como considera a trajetória escolar	Por que escolheu o curso de Educação Física	Percepção do curso em relação às expectativas pré-ingresso Aspectos que se aproximam e se distanciam das expectativas iniciais sobre o curso
Acadêmico 1	“Considero que foi boa, estudei a vida toda em escola particular, era em outra cidade a partir do 5º ano, ia de ônibus, saía 6:00h de casa e chegava 13:00h, essa era a maior dificuldade, sempre tive facilidade em aprender, não precisava estudar tanto.”	“Pois eu sou da área da dança, me formei em ballet clássico em 2021, escolhi Educação Física para poder dar aulas de dança.”	“Sim, sabia que teria contato com esportes, aulas de anatomia, o que me surpreendeu foi a questão das horas, ter que participar de tantos projetos fora do horário de aula para poder me formar.”
Acadêmico 2	“Acredito eu que minha trajetória escolar foi tranquila que eu nunca precisei refazer nenhum ano e minhas notas sempre foram acima da média, como nos meus últimos anos escolares ocorreu a pandemia eu acredito que tenha sido menos comum e no meu último ano passei mais em quadra do que na sala.”	“Pelo interesse em mudar a Educação Física escolar e o interesse em esportes.”	“Sim, o curso está bem próximo as minhas expectativas.”
Acadêmico 3	“Acredito que eu tenho tido uma boa trajetória escolar, em vista de relatos de outros colegas. Bons professores, ensino de qualidade.”	“Porque é uma área que me identifico desde criança, no caso, a maioria dos esportes e uma junção de gostar de lidar com crianças e seus respectivos aprendizados.”	“Sim, principalmente a questão das disciplinas práticas, é o que eu imaginava e esperava.”
Acadêmico 4	“Minha trajetória escolar foi deverasmente tranquila, tinha muitas facilidades em me socializar e a maioria das matérias eu gostava, então me esforçava bastante, já as dificuldades eram em matérias exatas, no caso as que eu não gostava, então tinha que me esforçar o dobro, tive professores excelentes.”	“Bom desde criança já era envolvido nos esportes, graças ao meu vô, depois isso foi se ampliando, futebol, atletismo, vôlei, academia, e aí decidi fazer Educação Física e voltei a me envolver novamente pelo atletismo, onde atuo na área como atleta.”	“Acredito que todo curso tenha aquele estereótipo por traz, mas não achei que seria diferente com a Ed. Física, onde a maioria das pessoas acham que é só aulas práticas, deixando a teoria de lado, o curso está realmente de acordo do que eu idealizava antes de entrar, obviamente com algumas diferenças.”
Acadêmico 5	“Durante todo o período escolar, tive acesso ao melhor ensino, apesar de toda desvalorização, isso até certo grau, a partir do fundamental II tive péssimas experiências contando com a sucateação da escola pública, no ensino médio o que senti mais falta foi da preparação para as provas e afins (vestibular, enem).”	“Por estar inserido em um ambiente educacional e ter contato (por mais que mínimo) com a profissão.”	“Sim, não estava preparada para disciplinas biológicas, isso dificultou muito no começo da graduação, tive maior aproximação com disciplinas ‘pedagógicas’.”
Acadêmico 6	“Acredito que até o sétimo ano era mais tranquilo sempre tive dificuldade com qualquer matéria de exatas, mas depois do 7º ano começou a pressão com vestibular então acabava ficando sobrecarregada.”	“Danço desde os meus 7 anos, então decidi cursar Educação Física pois era o curso que mais se aproximava do que eu gosto, além de ter mais áreas para seguir, além da dança.”	“Sim, a partir da minha experiência com a formação em bacharel, era exatamente o que eu imaginei, com matérias de esportes, vivências práticas, teóricas também.”
Acadêmico 7	“Não foi muito fácil, mas nada impossível, algumas dificuldades em matérias como Química, Física e Biologia devido ao Ensino Médio integrado com a grade de matérias, já que pelas matérias de ADM,	“Pelos esportes e pela dança.”	“Não, pois não sabia das matérias que trabalhavam mais a teoria, pois tem mais do que eu imaginava, mais até que as aulas práticas. PS:

	algumas matérias só tinham nos dois últimos anos (total de 4 anos de EM).”		As pessoas também não são tão legais.”
Acadêmico 8	“Prefiro não responder”.	“Sempre gostei de realizar esportes e exercícios físicos, mas na verdade nunca soube qual curso e carreira seguir, até hoje.”	“Sim, eu estudei o currículo antes de ingressar, apenas as disciplinas socioculturais me surpreenderam um pouco, mas nada que não pudesse me adaptar.”
Acadêmico 9	“Boa na escola que estudei por ser integral teve bastante matérias não convencionais apesar de passar o dia todo na escola eu gostava. Já o ensino tinha professores 50% bons e 50% medianos.”	“Sempre gostei de esporte como futsal corrida capoeira e participei de projetos sociais da minha cidade e percebi que queria trabalhar com isso ainda no Ensino Médio, por isso a minha escolha.”	“Sim, é como imaginava e muito mais só aqui consegui ver como é grande e ampla a Educação Física.”
Acadêmico 10	“Na minha trajetória escolar tive bastante experiências boas e ruins como tive dificuldade de alfabetização eu participei bastante do ambiente escolar. As facilidades é que eu sempre morei perto das escolas em que estudei e sempre tive bastante contato com professores e amigos e me ajudou ser bem comunicativo. Dificuldade eu senti muito no ensino fundamental como por exemplo no 2º ano tive uma dificuldade muito grande e a professora não lidou direito com a minha dificuldade.”	“Eu sou uma pessoa que gosta de se comunicar, dançar e interagir com crianças, então Educação Física foi o que mais eu me identifiquei.”	“O curso é muito melhor do que eu imaginava, confesso que antes de entrar não verifiquei as matérias ofertadas, e hoje eu tenho certeza que foi o curso certo que escolhi.”
Acadêmico 11	“Acredito que foi boa, era uma aluna dedicada que se esforçava para entender os conteúdos não tirava 10,0 em todas as matérias porém me esforçava. Último ano eu estudei apenas com atividade em casa por conta da pandemia isso foi a minha dificuldade.”	“Sempre gostei muito de esporte e de crianças minha família é de professores então pensei que Educação Física iria ser bom cursar. Gosto do curso e aprendi muitas coisas.”	“Sim, sabia das aulas de anatomia, as aulas práticas, conhecer alguns esportes novos, as aulas teóricas. A existência do projeto de extensão eu não sabia apenas das horas complementares.”
Acadêmico 12	“Sempre tive facilidade em aprender e socializar, dificuldade diria que o fato da escola pública não te preparar para vestibular, Enem, acaba te fazendo pensar que não consegue, e se sentir inferior aos demais concorrentes.”	“Sempre gostei da área da educação, e pratico alguns esportes, quis unir duas coisas em uma só. O fato de gostar de crianças e saber trabalhar com elas também foi um incentivo.”	“Muitas coisas foram uma surpresa para mim, já imaginava um grau de complexidade grande por se tratar de uma faculdade, mas não esperava tanta crítica por trás de toda e qualquer disciplina.”
Acadêmico 13	“Foi um pouco conturbada, e ao mesmo tempo não tanto puxada, eu era um adolescente preguiçoso, só fazia o básico e o necessário para passar nas matérias, eu não gostava de passar muito tempo em sala de aula, tive conflito pra conciliar com minhas atividades como atleta, pois na época jogava basquete de alto rendimento.”	“Porque sempre gostei da ideia de mudar a perspectiva de vida de outras pessoas através da atividade física e autoconhecimento, assim como pude mudar a minha.”	Não respondido.
Acadêmico 14	“Sempre muito acolhedora, com ótimos profissionais.”	“Sempre foi uma área em que eu me destaquei, desde dos 3 anos de idade sempre pratiquei atividade física.”	“Achei que seria mais fácil.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise das respostas apresentadas no quadro 5 permite identificar elementos recorrentes e diferenciados nas trajetórias escolares dos acadêmicos, nos motivos que orientaram a escolha pelo curso de Educação Física e nas percepções construídas a partir do confronto entre expectativas pré-ingresso e a experiência concreta no Ensino Superior. Essas dimensões revelam como os percursos formativos anteriores e as representações sobre o curso influenciam a forma como os sujeitos interpretam sua inserção na graduação, conforme os achados dos estudos de Razeira *et al.* (2014), Nascimento e Massi (2021) e Paz e Lima (2022).

No que se refere à trajetória escolar, predomina entre os participantes a avaliação de que o percurso na Educação Básica foi, em termos gerais, “tranquilo” ou “bom”, ainda que marcado por dificuldades pontuais. Essas dificuldades aparecem associadas, sobretudo, a disciplinas da área das exatas, a processos de alfabetização, à pressão por desempenho no período pré-vestibular e às condições estruturais da escola pública, especialmente no que se refere à preparação para exames seletivos como vestibular e ENEM. Alguns relatos evidenciam desigualdades educacionais, ao contrastar experiências em escolas privadas com situações de sucateamento da escola pública, bem como impactos da pandemia de Covid-19, que alterou consideravelmente a organização do ensino e as formas de aprendizagem, especialmente nos anos finais da Educação Básica, conforme sintetizam Cipriani, Moreira e Carius (2021).

As motivações para a escolha do curso de Educação Física revelam forte vínculo com experiências corporais e práticas anteriores, destacando-se a participação em esportes, dança, projetos sociais e atividades físicas desde a infância ou adolescência. Em diversos casos, a escolha pelo curso aparece associada à identificação pessoal com o movimento corporal, ao gosto pelo trabalho com crianças e jovens e ao desejo de atuação no campo educacional. Observa-se, ainda, que alguns acadêmicos compreendem a Educação Física como uma possibilidade de ampliação de oportunidades profissionais, especialmente quando comparada a outras áreas mais restritas, ou como continuidade de trajetórias já iniciadas, como a formação em dança ou a atuação como atleta, corroborando com os achados nos estudos de Razeira *et al.* (2014), Gomes, Silva e Anacleto (2022) e Souto *et al.* (2024).

No que concerne à percepção do curso em relação às expectativas pré-ingresso, os dados indicam uma predominância de avaliações positivas, ainda que atravessadas por surpresas e tensões. Para parte dos acadêmicos, o curso correspondeu, em grande medida, ao que era esperado, especialmente no que diz respeito à presença de disciplinas práticas, ao contato com esportes e aos conteúdos relacionados à anatomia e às vivências corporais. No

entanto, emergem também distanciamentos importantes entre expectativa e realidade, sobretudo no que se refere à carga teórica das disciplinas, à exigência de conteúdos biológicos e à necessidade de participação em projetos de extensão e atividades acadêmicas extracurriculares para a integralização curricular, ratificando com os estudos de Rodrigues (2024), Pedro (2025) e Barbosa *et al.* (2025).

Alguns relatos evidenciam um processo de desconstrução de estereótipos historicamente associados à Educação Física, frequentemente concebida, antes do ingresso na graduação, como um campo de formação predominantemente prático, voltado à execução de atividades corporais e com reduzida densidade teórica. Essa representação guarda relação com modelos de formação marcados por uma orientação tecnicista, fortemente presentes em determinados momentos da história da área, nos quais a preparação profissional priorizava a aprendizagem de técnicas e métodos de ensino voltados à eficiência da prática corporal, em detrimento de uma reflexão mais ampla sobre os fundamentos sociais, históricos e pedagógicos da Educação Física. Sobre isso, Saviani (2011) analisa que a pedagogia de orientação tecnicista tende a enfatizar a dimensão instrumental do ensino, privilegiando procedimentos e métodos em detrimento da compreensão crítica do fenômeno educativo.

Nesse contexto, o encontro dos acadêmicos com disciplinas de natureza crítica, sociocultural e pedagógica durante a formação inicial, frequentemente fundamentadas em referenciais como os de Soares *et al.* (1992) e Kunz (2004), aparece tanto como elemento de surpresa quanto como fator de ampliação da compreensão acerca do objeto e da função social da Educação Física. Essas abordagens buscam superar a visão meramente técnica da área, compreendendo-a como prática pedagógica inserida nas relações sociais e culturais. Em alguns casos, as exigências teóricas e analíticas próprias dessa perspectiva formativa são inicialmente percebidas como desafiadoras e geradoras de dificuldades, sobretudo por estudantes que ingressam com expectativas centradas na prática corporal, conforme apontaram os estudos de Razeira *et al.* (2014), Gomes, Silva e Anacleto (2022) e Souto *et al.* (2024). Contudo, essas experiências são avaliadas como constitutivas de uma formação ampla e crítica, capaz de articular prática e reflexão teórica, contribuindo para a construção de uma compreensão mais complexa do papel da Educação Física no processo educativo.

De modo geral, as respostas analisadas revelam que a experiência na graduação em Educação Física se constrói a partir do tensionamento entre expectativas prévias, muitas vezes baseadas em vivências práticas e representações sociais do curso, e a realidade concreta da formação universitária, marcada por demandas teóricas, críticas e institucionais.

Além disso, os dados oriundos da pesquisa de campo reforçam que a escolha pelo curso de Educação Física esteve fortemente ancorada em motivações pessoais construídas ao longo das trajetórias escolares e de vida dos acadêmicos, tais como a identificação com práticas corporais, esportivas e artísticas, o desejo de atuar no campo educacional e a busca por sentidos atribuídos à atividade física na transformação de si e dos outros. Esse elemento revela que os sujeitos não se encontram no curso de forma aleatória ou meramente instrumental, mas mobilizados por razões que conferem significado à sua permanência e ao seu engajamento no processo formativo (Razeira *et al.*, 2014; Gomes; Silva; Anacleto, 2022; Souto *et al.*, 2024).

À luz da Teoria Histórico-Cultural, especialmente no que se refere à categoria do “motivo” como elemento estruturante da atividade, compreende-se que tais motivações constituem fator determinante para a organização da atividade de estudo e para a formação de conceitos. Conforme essa perspectiva, é na medida em que o objeto de estudo responde a um motivo efetivo do sujeito que a atividade adquire sentido e possibilita a apropriação consciente dos conhecimentos científicos. Assim, a presença de motivações pessoais consistentes, identificadas empiricamente nesta pesquisa, favorece a dedicação aos estudos e a superação de dificuldades iniciais, contribuindo para que o processo formativo em Educação Física se efetive como atividade carregada de significado, capaz de promover o desenvolvimento intelectual e a internalização de conceitos para além de uma aprendizagem formal ou imediatista.

As trajetórias, motivações e percepções aqui analisadas evidenciam que o ingresso e a permanência no curso de Educação Física não podem ser apreendidos de forma dissociada das mediações históricas e sociais que constituem a experiência universitária. Ao contrário, revelam um processo marcado por contradições, no qual expectativas construídas ao longo da vida entram em confronto com as exigências teóricas, institucionais e formativas do Ensino Superior, produzindo tanto tensões quanto possibilidades de desenvolvimento.

Nessa direção, observa-se que, ao mesmo tempo em que os acadêmicos chegam ao curso mobilizados por motivos vinculados à prática corporal e a experiências prévias, são progressivamente desafiados a ressignificar os motivos à luz de uma formação que exige a apropriação de conhecimentos teóricos, críticos e científicos. Esse movimento não ocorre de forma linear ou homogênea, mas se desenvolve por meio de rupturas, continuidades e reconfigurações, nas quais o próprio sentido da formação em Educação Física é reelaborado. Essa dinâmica evidencia que o processo formativo, longe de ser adaptativo, constitui-se como

espaço de transformação qualitativa das formas de pensar e de se relacionar com o conhecimento.

Assim, ao assumir uma perspectiva ancorada no materialismo histórico e na Teoria Histórico-Cultural, o investigador compreende que os dados aqui apresentados expressam não apenas percepções individuais, mas sínteses particulares de relações sociais mais amplas. Desse modo, a análise aponta para a necessidade de compreender a formação inicial em Educação Física como um processo que articula condições objetivas e dimensões subjetivas, no qual a atividade de estudo pode, potencialmente, assumir um papel central na promoção do desenvolvimento do pensamento teórico, desde que sustentada por mediações pedagógicas intencionalmente organizadas.

No quadro 6, a seguir, apresentam-se os dados referentes ao conhecimento prévio dos acadêmicos acerca das abordagens Desenvolvimentista, Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora, identificados antes da indicação das obras de estudo e da realização das intervenções propostas no âmbito da pesquisa.

Quadro 6 - Conhecimento prévio sobre as abordagens: Desenvolvimentista, Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora

Acadêmico	O que sabe sobre as abordagens		
	Desenvolvimentista	Crítico-Emancipatória	Crítico-Superadora
Acadêmico 1	Não informado	Não informado	Não informado
Acadêmico 2	“Acredito eu ser as abordagens mais tecnicistas do passado.”	“Tenta conciliar falar e ouvir no caso do professor e pro aluno compreender e se comunicar sobre suas dificuldades.”	“Acho que é a realidade que vivemos hoje.”
Acadêmico 3	Não informado	Não informado	Não informado
Acadêmico 4	Não informado	Não informado	Não informado
Acadêmico 5	“Voltada para técnica, desenvolvimento padronizado e subjetivo.”	“Entender as particularidades dos estudantes.”	“Fazer com que se tenha aprendizagem através de métodos não tradicionais, que rompa com certos preceitos.”
Acadêmico 6	“Abordagem na qual o professor ajuda o aluno a aprender, passa os conteúdos de forma respeitosa para que ele possa desenvolver suas aprendizagens.”	“Abordagem relacionada a algo que o aluno não possui nenhum ou muito pouco auxílio de um professor.”	“Abordagem na qual o aluno pode ‘se conhecer’ e desenvolver as coisas que ele se identifica mais, mas ainda tem auxílio do professor.”
Acadêmico 7	Não informado	Não informado	Não informado
Acadêmico 8	“Alguma abordagem que busca desenvolver a educação ‘integral’ da criança.”	“Uma abordagem que busca a superação de algo.”	“Alguma abordagem que entra em desacordo com a anterior (desenvolvimentista), na ideia de superá-la.”
Acadêmico 9	Não informado	Não informado	Não informado
Acadêmico 10	“Esta abordagem desenvolve todo o conteúdo a ser tratado e fazendo o assunto a se desenvolver.”	“A abordagem emancipatória é quando o conteúdo é livre para ir de acordo com o ambiente e assim fazendo assuntos para adequação do lugar estabelecido.”	“Esta abordagem é quando se tem um debate sobre o conteúdo.”
Acadêmico 11	Não informado	Não informado	Não informado
Acadêmico 12	Não informado	Não informado	Não informado
Acadêmico 13	Não informado	Não informado	Não informado
Acadêmico 14	Não informado	Não informado	Não informado

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise das respostas apresentadas no quadro acima evidencia um conhecimento prévio ainda incipiente e fragmentado dos acadêmicos acerca das abordagens Desenvolvimentista, Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora no campo da Educação Física. Observa-se que a maioria dos participantes optou por não informar ou não conseguiu explicitar qualquer compreensão conceitual sobre as referidas abordagens, o que indica uma apropriação limitada dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam distintas concepções de ensino na área.

Entretanto, é importante considerar que os participantes da pesquisa se encontravam no 5º semestre do curso (3º ano da graduação) e, ao longo de sua trajetória formativa, já cursaram disciplinas nas quais foram demandados a realizar práticas docentes e a elaborar planos de aula fundamentados teoricamente, conforme orienta o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2022). Nessas experiências formativas, a organização do trabalho pedagógico pressupõe a mobilização de referenciais teórico-metodológicos que orientem o planejamento e a intervenção formativa, o que sugere que, em algum momento dessas disciplinas, as abordagens pedagógicas da Educação Física tenham sido ao menos apresentadas ou mencionadas. Nesse sentido, ainda que os dados indiquem uma dificuldade dos acadêmicos em explicitar conceitualmente as abordagens, é plausível supor a existência de um contato prévio mínimo com esse conteúdo, ainda que de forma pouco sistematizada do ponto de vista conceitual.

Entre os acadêmicos que apresentaram algum tipo de resposta, nota-se a presença de definições genéricas, marcadas por simplificações, imprecisões conceituais e, em alguns casos, por associações equivocadas entre as abordagens. A abordagem Desenvolvimentista, por exemplo, foi frequentemente relacionada a aspectos técnicos, à ideia de desenvolvimento padronizado ou à noção ampla de “educação integral”, sem referência explícita aos pressupostos teóricos que a sustentam, como as etapas do desenvolvimento motor e a centralidade da maturação. Em determinados relatos, essa abordagem aparece ainda associada a práticas consideradas “tecnicistas”, evidenciando uma leitura pouco aprofundada e, por vezes, anacrônica do conceito.

No que se refere à abordagem Crítico-Emancipatória, as respostas indicam compreensões difusas, ora associadas à comunicação entre professor e aluno, ora à noção de autonomia discente ou à ausência de mediação docente. Tais interpretações revelam uma apreensão parcial da categoria de emancipação, frequentemente desvinculada de sua base crítica e de seu compromisso com a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade social. Em alguns casos, a abordagem é compreendida apenas como

flexibilização do conteúdo ou adaptação ao contexto imediato, o que reduz sua complexidade teórica e política.

Quanto à abordagem Crítico-Superadora, observa-se que os poucos registros existentes tendem a associá-la à ideia de “debate”, de “realidade vivida” ou de superação de práticas tradicionais, sem, contudo, explicitar sua vinculação com a pedagogia histórico-crítica e com a centralidade da cultura corporal como objeto de conhecimento. Ainda que algumas respostas indiquem a percepção de ruptura com métodos tradicionais, a ausência de referências à totalidade social, às contradições históricas e à intencionalidade pedagógica evidencia um conhecimento inicial ainda superficial.

De modo geral, os dados apresentados no quadro 6 indicam que os acadêmicos dispunham de um repertório conceitual ainda restrito acerca das abordagens pedagógicas da Educação Física, fortemente ancorado em noções do senso comum, aproximações intuitivas e lacunas teóricas. De acordo com Vigotski (2000), esse fato pode ser compreendido como uma expressão predominante dos conceitos cotidianos ou espontâneos, cuja formação se dá nas experiências imediatas dos sujeitos, sem a devida sistematização teórico-científica. Conforme discutido na seção 4 desta tese, dedicada à formação de conceitos, esses conhecimentos iniciais, embora constituam ponto de partida indispensável, revelam limites importantes quando não mediados por processos intencionais de ensino que promovam o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual.

Nesse sentido, o levantamento inicial não apenas evidenciou as fragilidades no domínio conceitual dos acadêmicos, como também cumpriu uma função diagnóstica fundamental para a organização do percurso formativo da presente investigação. A identificação dessas lacunas orientou a proposição de intervenções pedagógicas sistematizadas, voltadas à mediação teórica rigorosa e à ampliação do repertório conceitual dos estudantes. Assim, esta etapa inicial configurou-se como base estruturante para o desenvolvimento dos encontros 2, 3, 4 e 5, apresentados a seguir, nos quais se buscou promover a superação das concepções espontâneas em direção à apropriação crítica e consciente das abordagens pedagógicas da Educação Física.

6.3. ENCONTRO 2: ESTUDO E DISCUSSÃO SOBRE A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA

O encontro de intervenção formativa que compõe esta etapa da pesquisa foi iniciado com a aplicação de um questionário de autoavaliação (apêndice 3), cujo objetivo consistiu em

apreender o nível de elaboração inicial dos acadêmicos acerca de sua atividade de estudo autônoma e de sua compreensão dos fundamentos da abordagem desenvolvimentista em Educação Física. Esse movimento buscou captar o momento prévio de apropriação dos conceitos, evidenciando como os sujeitos se situavam em relação ao conteúdo antes da mediação pedagógica sistematizada. O procedimento assumiu, portanto, uma função diagnóstica no sentido histórico-cultural, ao possibilitar a identificação das condições reais de desenvolvimento dos estudantes, expressas tanto no grau de internalização dos conteúdos teóricos quanto nas estratégias de estudo mobilizadas no percurso anterior ao encontro presencial.

Para subsidiar os estudos autônomos, foram previamente indicadas obras de referência no campo do desenvolvimento motor e da Educação Física escolar, com destaque para a obra clássica “*Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*”, de Go Tani *et al.* (1988), além de textos de apoio, entre os quais o livro “*Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*”, de Gallahue, Ozmun e Goodway (2013). As referidas obras foram disponibilizadas aos participantes com uma semana de antecedência ao encontro, por meio de links de acesso em ambiente virtual (drive), em formato PDF, de modo a garantir condições equitativas de acesso ao material teórico e tempo mínimo para a realização dos estudos.

O questionário de autoavaliação (Apêndice 3) foi aplicado na abertura do encontro de intervenção, antes do início das atividades didático-formativas previstas, com o objetivo de identificar o nível de apropriação conceitual alcançado pelos acadêmicos a partir do estudo autônomo previamente orientado das obras indicadas para a aula. Dessa forma, o instrumento buscou verificar em que medida os estudantes haviam se dedicado à leitura do material proposto e quais compreensões iniciais haviam construído sobre os conteúdos teóricos antes da mediação pedagógica realizada no encontro presencial.

Nesse sentido, o questionário constituiu-se como um instrumento articulado à proposta didático-formativa da pesquisa, na medida em que possibilitou estabelecer um panorama preliminar do conhecimento mobilizado pelos acadêmicos, bem como compreender aspectos relacionados à forma como organizaram seu tempo e suas práticas de estudo diante da tarefa de estudo. Participaram deste momento da intervenção formativa 12 acadêmicos, cujas respostas contribuíram para a análise das condições objetivas e subjetivas que antecederam o processo de mediação pedagógica desenvolvido ao longo do encontro. Os resultados obtidos por meio do questionário são apresentados no quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Descrição dos resultados do questionário avaliativo antes a aula sobre a abordagem desenvolvimentista

Acadêmico	Leu o material de estudo previamente?	Nível de compreensão do conteúdo antes da aula (de 0 a 5)	O que compreendeu sobre a abordagem	Situação problema: utilizando a abordagem desenvolvimentista, como organizar uma aula cujo conteúdo é “Tênis de campo”?
Acadêmico 1	Não leu	0	Não informado	Não informado
Acadêmico 2	Não leu	1	“Acredito que seja uma abordagem mais para o desenvolvimento motor.”	“Acredito que trabalharia de maneira lúdica introduzindo os golpes e a movimentação do Tênis de Campo sem necessariamente precisar da raquete.”
Acadêmico 3	Leu parcialmente	2	“A abordagem desenvolvimentista tem como base o desenvolvimento motor do aluno, levando em consideração suas características únicas de aprendizado.”	Não informado
Acadêmico 4	Leu parcialmente	2	“Que essa abordagem tem como foco central acompanhar e respeitar as fases do desenvolvimento humano.”	“Montaria uma aula de vivência, explicando como a modalidade funciona e quais são as suas técnicas, porém deixaria elas vivenciarem no ritmo delas com mais foco no desenvolvimento motor.”
Acadêmico 5	Leu parcialmente	3	“Preza pelo entendimento e aplicação no desenvolvimento motor, focando nos estágios e nas classificações do desenvolvimento.”	“‘Análise’ do desenvolvimento focando nas dificuldades e aspectos principais a serem trabalhados.”
Acadêmico 6	Não leu	2	“Pela aula anterior, eu entendi que esta abordagem baseia-se nas fases do desenvolvimento motor, que nela existe o respeito dependendo da fase motora que a criança está.”	“Primeiro eu pontuaria para cada um fazer a atividade respeitando os seus limites, e saberia quais movimentos corporais eles já tem domínio, para então passar atividades nas quais eles consigam executar o movimento.”
Acadêmico 7	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Acadêmico 8	Não leu	1	“Sei que é uma abordagem com base teórica em Go Tani e Gallahue e se baseia na fase do desenvolvimento motor e maturação da criança.”	“Inicialmente eu gostaria de saber como é a turma e a idade cronológica que estão as crianças, bem como o desenvolvimento motor que apresentam. A seguir partiria para a experimentação e ambientalização da criança com a raquete e bolinha no espaço da quadra e, partindo das experimentações delas seguiria a aula.”
Acadêmico 9	Não informado	1	“A abordagem do desenvolvimento ta ligado as atividades relacionadas do desenvolvimento e aprendizagem motora.”	“1º seria feito uma introdução contando a história do Tênis de Campo. Após como manusear os equipamentos como segurar e como usar, depois deixar as crianças experimentar como elas quisessem sem nenhum comando meu, e depois vou introduzindo algumas regras e fundamentos básicos com rebater movimentação.”
Acadêmico 10	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente

Acadêmico 11	Não leu	Não informado	Não informado	Não informado
Acadêmico 12	Não leu	0	Não informado	Não informado
Acadêmico 13	Não leu	Não informado	Não informado	Não informado
Acadêmico 14	Não leu	Não informado	Não informado	Não informado

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise dos dados apresentados no Quadro 7 evidencia que, no momento anterior à aula sobre a abordagem desenvolvimentista, a atividade de estudo dos acadêmicos encontrava-se ainda pouco estruturada, tanto do ponto de vista do engajamento com o material teórico quanto da formação inicial dos conceitos científicos relacionados ao desenvolvimento motor. Observa-se que a maioria dos participantes declarou não ter realizado a leitura prévia dos textos indicados ou tê-la realizado apenas parcialmente, o que se reflete nos baixos níveis de compreensão atribuídos pelos próprios sujeitos.

Para fins de análise, foi utilizada uma escala avaliativa elaborada no âmbito desta pesquisa composta por cinco níveis graduais de apropriação conceitual (0 a 5), na qual 0 corresponde à ausência de apropriação do conteúdo e 5 indica um nível qualitativamente elevado de compreensão conceitual. Os valores intermediários representam diferentes graus de aproximação ao objeto de estudo, permitindo identificar níveis iniciais ou parciais de compreensão. Considerando a referida escala, observa-se que as autoavaliações dos acadêmicos se concentram predominantemente entre 0 e 2, o que sugere um estágio inicial de aproximação com os conteúdos teóricos propostos e evidencia a necessidade de mediações pedagógicas sistematizadas para favorecer a formação dos conceitos científicos relacionados à abordagem desenvolvimentista.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, especialmente das contribuições de Vigotski e colaboradores, esse dado inicial revela a ausência ou fragilidade das mediações necessárias para que o conteúdo teórico se convertesse em objeto efetivo da consciência dos acadêmicos. A leitura superficial ou inexistente das obras indica que o estudo autônomo não se configurou, nesse momento, como uma atividade orientada por um motivo formativo consciente, permanecendo, em muitos casos, restrito a uma relação externa e imediata com o conteúdo. Conforme assinala Vigotski (2000), a apropriação de conceitos científicos exige um processo sistemático de mediação, no qual a linguagem conceitual e a orientação docente desempenham papel central.

Do ponto de vista da teoria da atividade de estudo, conforme elaborada por Davidov (2019; 1999) e Davidov e Márkova (1987), os dados sugerem que os acadêmicos ainda não haviam constituído o conteúdo da abordagem desenvolvimentista como objeto de análise teórica. As respostas à questão “o que compreendeu sobre a abordagem” revelam compreensões predominantemente descritivas e empíricas, centradas em elementos isolados, como “desenvolvimento motor”, “fases do desenvolvimento” ou “respeito aos limites da criança”, sem a explicitação das relações essenciais que estruturam a abordagem, tais como a articulação entre maturação, aprendizagem motora e organização do ensino. Esse tipo de

resposta caracteriza um nível inicial de generalização, ainda situado no plano do pensamento empírico, conforme distingue Vigotski (2000) e Davidov (1999), no qual o sujeito reconhece características aparentes do objeto, mas não apreende sua essência teórica.

A resolução da situação-problema proposta, “organizar uma aula de Tênis de Campo a partir da abordagem desenvolvimentista” evidencia, de modo ainda mais explícito, os limites da atividade de estudo anterior à intervenção sistematizada. Embora alguns acadêmicos apresentaram propostas pedagógicas que mencionaram a adequação às fases do desenvolvimento motor, a ludicidade e a experimentação, nota-se que tais proposições se organizaram de forma predominantemente intuitiva e procedimental, sem a explicitação de princípios teóricos que orientam a seleção dos conteúdos, a progressão das tarefas ou a intencionalidade pedagógica da aula. Em diversos casos, inclusive, a ausência de resposta à situação-problema reforça a dificuldade dos acadêmicos em mobilizar e objetivar conhecimentos ainda pouco elaborados teoricamente em uma situação concreta de ensino. Esse cenário evidencia a fragilidade na articulação entre teoria e prática, caminhando no sentido oposto ao que indica Germanos (2016) ao afirmar que a organização do trabalho pedagógico ancorada no planejamento consciente e na fundamentação teórico-metodológica da ação didática constitui condição indispensável para a efetivação de uma prática pedagógica consistente na perspectiva histórico-cultural.

Esse quadro confirma a tese central da teoria da atividade de estudo de Davidov (1999), segundo a qual a formação de conceitos científicos não se realiza de maneira espontânea, nem pela simples exposição a textos teóricos, mas exige a organização de situações didáticas que coloquem o sujeito diante de problemas teóricos cuja resolução demande a análise das relações essenciais do objeto de estudo. A fragilidade observada nas respostas pré-intervenção indica que, naquele momento, a atividade dos acadêmicos ainda não havia assumido plenamente o caráter de atividade de estudo, permanecendo ancorada em experiências prévias, saberes do senso comum e generalizações empíricas.

Assim, os dados do quadro 7 evidenciam a importância da intervenção formativa proposta nesta pesquisa, uma vez que a identificação do nível de desenvolvimento real dos acadêmicos revela a necessidade de mediações pedagógicas sistematizadas que possibilitem a passagem do pensamento empírico ao pensamento teórico. Ao explicitar os limites do conhecimento prévio dos acadêmicos sobre a abordagem desenvolvimentista, esse momento inicial constitui base fundamental para a análise das transformações conceituais produzidas ao longo do processo formativo, em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da teoria da atividade de estudo.

Em continuidade ao levantamento do nível de apropriação conceitual evidenciado pelo questionário de avaliação anterior à intervenção sistematizada, e considerando a necessidade de mediações pedagógicas organizadas para a promoção da atividade de estudo em seu sentido pleno, conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da teoria da atividade de estudo de Davidov, foi realizada a intervenção formativa propriamente dita. Essa intervenção assumiu o formato de aula expositiva, mediada pelo uso de recursos multimídia (slides) e da lousa, com o objetivo de explicitar os nexos conceituais fundamentais da abordagem desenvolvimentista e favorecer a passagem do pensamento empírico ao pensamento teórico, conforme proposto por Vigotski (2000).

A intervenção contou com a presença de 12 acadêmicos e teve duração total de 100 minutos. Desse tempo, 70 minutos foram destinados à exposição dialogada e ao debate coletivo acerca da obra “*Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*”, de Tani *et al.* (1988), buscando problematizar os conceitos centrais da abordagem, suas bases teóricas e suas implicações para a organização do ensino na Educação Física escolar. Essa etapa priorizou a análise conceitual e a mediação docente como elementos estruturantes da atividade de estudo, conforme preconiza Davidov (1987; 1988b; 1999; 2019), ao colocar os acadêmicos diante da necessidade de compreender as relações essenciais do objeto de conhecimento.

Na sequência, foram destinados 15 minutos à realização de uma síntese final por meio da participação em um jogo *on-line* de perguntas e respostas, utilizando a plataforma *Kahoot*²². Embora esse recurso, por operar exclusivamente com questões fechadas, não favoreça de modo pleno a generalização teórica nem a expressão elaborada do pensamento pelos acadêmicos, sua utilização, enquanto instrumento mediador, mostrou-se relevante para ampliar o engajamento dos participantes e dinamizar o momento de retomada dos conteúdos. Além disso, a atividade possibilitou captar indícios de associações simbólicas mais gerais entre os conceitos trabalhados e as alternativas apresentadas, ainda que tais relações, em muitos casos, aproximem-se de formas de pensamento sincrético, marcadas por conexões pouco sistematizadas do ponto de vista teórico.

Por fim, os 15 minutos finais foram destinados à aplicação do questionário de síntese pós-intervenção (apêndice 4), com o objetivo de identificar possíveis transformações na compreensão dos acadêmicos acerca da abordagem desenvolvimentista após o processo de mediação didático-formativa. As respostas a esse instrumento são apresentadas e analisadas

²² *Kahoot* é uma plataforma de aprendizado em formato de jogo (gamificação) com *quizzes* de múltipla escolha interativos, na qual os alunos participam do jogo de perguntas e respostas em tempo real.

no quadro a seguir, o que permite não apenas a comparação com as condições iniciais de desenvolvimento dos estudantes, mas também a apreensão do movimento de formação conceitual ao longo da intervenção.

Quadro 8 - Descrição dos resultados do questionário avaliativo após a aula sobre a abordagem desenvolvimentista

Acadêmico	Nível de compreensão do conteúdo após a aula (de 0 a 5)	O que compreendeu sobre a abordagem	Se sente capaz de aplicar essa abordagem em um plano de aula? Escolha um tema e escreva como seria sua atuação como professor a partir da abordagem desenvolvimentista
Acadêmico 1	4	“Que essa abordagem se relaciona com o desenvolvimento humano, buscando entender na forma que as pessoas crescem, o desenvolvimento é contínuo e influenciado por fatores externos e internos.”	“Desenvolvimento socioemocional, compreender como a abordagem desenvolvimentista pode ser aplicada, plano de aula que envolva a empatia e cooperação.”
Acadêmico 2	5	“Busca o ensino em cima das fases de aprendizagem motora das crianças.”	“Circuito motor e minha atuação seria observar e passar feedbacks para os alunos melhorarem os aspectos motores.”
Acadêmico 3	5	“Desenvolvida por Gallahue, tem como base o desenvolvimento da aprendizagem futura – progressivo e adaptado (faixa etária entre 4 e 14 anos). Se faz necessário a adaptação conforme os estágios do desenvolvimento. Simples > complexo > circuitos motores.”	“Uma aula de atletismo. Colocar uma corda no chão para que os alunos pudessem pular, e criar circuitos, dificultando as habilidades. Como aumentar o tamanho (altura) da corda, ou colocar objetos para eles pular e desviar, trabalhar a lateralidade.”
Acadêmico 4	4	“Que a abordagem deve compreender o desenvolvimento motor de cada indivíduo, garantindo uma evolução progressiva.”	“Atletismo – salto em distância. 2 cordas e colchonetes (quadra). Objetivo: saltar entre as cordas e cair nos colchonetes e gradualmente ir aumentando a distância e altura. Desenvolvimento motor: saltar.”
Acadêmico 5	5	“A abordagem é utilizada para compreender os estágios do desenvolvimento motor de cada estágio do indivíduo, atribuindo especificidades em cada fase da aprendizagem, garantindo aprendizagem significativa.”	“Sim. Estafetas com arcos e bolas a fim de alcançar uma progressão, apresentar um objetivo de aula com a manipulação da bola (criar um circuito até os arcos). A cada parte da aula, aumentar um grau de dificuldade com a bola, por exemplo, carregar a bola com as duas mãos, depois com uma, quicar a bola no chão, correr em zigue-zague... sempre ‘interrompendo’ a aula com ajustes necessários, na manipulação e locomoção dos alunos.”
Acadêmico 6	5	“Entendi que essa abordagem vai priorizar o desenvolvimento motor conforme a ampulheta de Gallahue. Então o professor vai respeitar o desenvolvimento individual dos alunos, com uma aprendizagem que vai do nível mais simples para o mais complexo. O professor vai motivar tanto o aluno com maiores habilidades motoras quanto o aluno que possui menos.”	“Considerando que os alunos sejam crianças de 4 anos que já aprenderam os movimentos básicos, seria possível aplicar uma atividade com mais de uma função, como correr e arremessar a bola dentro de um arco por exemplo, sempre respeitando seu processo de desenvolvimento motor.”
Acadêmico 7	Ausente	Ausente	Ausente
Acadêmico 8	4	“Compreendi que é uma abordagem da década de 70 que busca sistematizar o ensino da Educação Física com as habilidades e comportamento motor, baseado na teoria das fases de desenvolvimento motor de Gallahue, em que há a progressão	“Realização de um circuito motor simples em que no final a criança jogaria uma bolinha para tentar atingir um pino (boliche), sendo que neste circuito colocaria cones para zigue-zague, saltos e giros. Assim, a atividade iria progredir para outros tipos de arremessos, velocidade e complexidade do percurso, avaliando a

		individual de acordo com cada criança adaptado a idade.”	ação motora de cada aluno.”
Acadêmico 9	3	“A aprendizagem motora é uma base para outros movimentos mais complexos exemplo o correr, saltar etc. E desenvolvimento para as crianças é muito importante.”	“Sim. ‘correr’ é um desenvolvimento inicial que as crianças muitas das vezes não consegue praticar da forma correta as vezes o tronco pode ficar inclinado para frente para trás, com isso pode ser pensar para corrigir esse movimento, tipo correr e olhando um ponto de referência.”
Acadêmico 10	Ausente	Ausente	Ausente
Acadêmico 11	5	“A abordagem desenvolvimentista ela tem ‘foco’ no desenvolvimento motor, cada criança vai ter o seu desenvolvimento diferente de outros.”	“Sim, aula seria baseada em habilidades motoras básicas – 1 atividade saltos no meio do bambolê. 2 atividade – arremessar uma bola no centro do bambolê. 3 caminhar em linha reta em cima da corda.”
Acadêmico 12	3	“Tem como característica o foco no desenvolvimento, influências ambientais e culturais, essa abordagem se concentra na forma e como as pessoas crescem e se desenvolvem ao longo da vida.”	“Levando em conta que não entendi 100% da abordagem, também não sentiria tão capaz, mas começaria uma aula de ‘handebol’, por exemplo, com brincadeiras lúdicas para identificar as limitações dos alunos, e iria aumentando grau de complexidade conforme me demonstrassem estar preparados.”
Acadêmico 13	3	“Aprendi que a abordagem desenvolvimentista ainda que seja um método sistematizado e elaborado gradativamente, deve respeitar o processo individual de evolução de cada um dos alunos.”	“Não, no momento não me sinto apto, porém buscarei mais conhecimento futuro para isso.”
Acadêmico 14	3	“Abordagem desenvolvimentista: importância da experiência e da aprendizagem que são considerados fundamentais para o desenvolvimento. Reconhecer que o ambiente e a cultura desempenham um papel importante no desenvolvimento humano.”	“Introdução: apresentar o tema da aplicação da abordagem desenvolvimentista. Desenvolvimento: analisar como a abordagem pode ser aplicada na prática educativa. Realizar atividades. Por fim, revisar os pontos.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise das respostas apresentadas no quadro 8 referentes ao questionário aplicado após a intervenção formativa evidenciam importantes avanços na compreensão conceitual dos acadêmicos acerca da abordagem desenvolvimentista, especialmente quando comparados aos dados obtidos no momento anterior à intervenção sistematizada. Enquanto na identificação do nível de desenvolvimento inicial predominavam baixos níveis de compreensão, respostas não informadas e formulações marcadas por generalizações empíricas e fragmentadas, após a intervenção observa-se uma elevação consistente na autoavaliação do nível de compreensão, concentrando-se, majoritariamente, entre os níveis 4 e 5, em uma escala de 0 a 5. Esse movimento indica o êxito das mediações pedagógicas realizadas e sinaliza a reorganização da atividade de estudo dos sujeitos, conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da teoria da atividade de estudo de Davidov (1999).

Do ponto de vista da formação de conceitos, as respostas à questão “o que compreendeu sobre a abordagem” revelam uma ampliação qualitativa da compreensão dos acadêmicos, que passam a mobilizar categorias teóricas mais elaboradas, como desenvolvimento humano, progressividade, fases e estágios do desenvolvimento motor, influência de fatores internos e externos e adaptação das atividades à faixa etária e às características individuais. Diferentemente do momento pré-intervenção, em que esses elementos apareciam de forma isolada e pouco articulada, no pós-intervenção eles passam a ser relacionados de maneira mais sistemática, evidenciando o início da passagem do pensamento empírico para o pensamento teórico, conforme descrito por Davidov (1999; 2019). Essa mudança indica que o conteúdo da abordagem desenvolvimentista começou a se constituir como objeto consciente da atividade de estudo dos acadêmicos.

A análise das respostas referentes à capacidade de aplicação da abordagem em um plano de aula reforça essa tendência de avanço conceitual. A maioria dos acadêmicos demonstra ser capaz de transpor os princípios teóricos da abordagem desenvolvimentista para situações concretas de ensino, organizando propostas pedagógicas que contemplam a progressão das habilidades motoras, a adequação às fases do desenvolvimento, o respeito às diferenças individuais e a intencionalidade do professor como mediador do processo de aprendizagem. As propostas de aulas envolvendo circuitos motores, estafetas, atletismo, jogos com bola e habilidades motoras básicas evidenciam a compreensão de que o ensino deve

partir de atividades mais simples em direção às mais complexas, articulando observação, intervenção pedagógica e *feedback*²³, elementos centrais da abordagem estudada.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, esse movimento pode ser compreendido como expressão de um processo de mediação pedagógica que favoreceu a apropriação e a reorganização de conceitos científicos que, anteriormente, estavam ausentes ou se apresentavam de forma pouco elaborada no pensamento dos acadêmicos. A intervenção formativa, ao explicitar os nexos conceituais essenciais da abordagem desenvolvimentista e ao propor situações-problema que demandavam a mobilização desses fundamentos na análise e na organização da prática pedagógica, criou condições para que os estudantes avançassem para além de suas compreensões iniciais imediatas. Nesse processo, a mediação realizada em aula possibilitou que os sujeitos operassem na zona de desenvolvimento iminente (Vigotski, 2000; Gasparin, 2003), ampliando suas possibilidades de compreensão e superando, ainda que parcialmente, as limitações evidenciadas no momento anterior à intervenção sistematizada.

Mesmo nos casos em que os acadêmicos ainda demonstram certa insegurança quanto à plena aplicação da abordagem em situações concretas de ensino, observa-se a emergência de critérios teóricos orientadores que passam a estruturar suas respostas e análises. Esse aspecto indica um nível de compreensão qualitativamente distinto daquele identificado na avaliação inicial, marcado não apenas por referências empíricas, mas por tentativas de mobilizar categorias conceituais próprias do campo teórico estudado. Esse movimento corrobora com a interpretação apresentada por Panofsky, John-Steiner e Blackwell (1996), ao indicarem que a mediação pedagógica pode promover a transição de formas de pensamento ancoradas predominantemente na experiência imediata para conceitos progressivamente sistematizados, organizados a partir da atividade de estudo orientada no contexto educativo.

Por fim, a comparação entre os momentos pré e pós-intervenção evidencia que a atividade de estudo, quando organizada de forma intencional e mediada, pode promover transformações na compreensão teórica e na capacidade de atuação pedagógica dos acadêmicos (Panofsky; John-Steiner; Blackwell, 1996). Os dados analisados corroboram as proposições de Davidov (1988b; 1999), ao demonstrar que a formação de conceitos científicos exige a criação de situações didáticas que possibilitem a análise das relações essenciais do objeto de estudo, bem como as contribuições de Vigotski (2000) e colaboradores, ao reafirmar o papel central da mediação social e pedagógica no

²³ Importante destacar que o termo *feedback* é um conceito elaborado pelos autores da abordagem desenvolvimentista (Tani *et al.*, 1988), enquanto retorno ao estudante sobre a realização e êxito da sua atividade, mas não representa, do ponto de vista epistemológico, os fundamentos da presente tese por se tratar de uma expressão comportamentalista.

desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Dessa forma, os resultados indicam que a intervenção formativa contribuiu para a constituição de bases conceituais mais elaboradas acerca da abordagem desenvolvimentista, ampliando as possibilidades de uma atuação docente consciente, intencional e teoricamente fundamentada na Educação Física escolar.

6.4. ENCONTRO 3: ESTUDO E DISCUSSÃO SOBRE A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

O encontro de intervenção formativa correspondente a esta etapa da pesquisa teve início com a aplicação de um questionário de autoavaliação (apêndice 5), cujo objetivo foi identificar a percepção pré-intervenção dos acadêmicos acerca de seus estudos autônomos e de sua compreensão inicial dos fundamentos da abordagem crítico-emancipatória no âmbito da Educação Física. Esse procedimento assumiu caráter diagnóstico, permitindo mapear o nível de aproximação dos sujeitos com os referenciais teóricos indicados, bem como as condições em que se realizou a atividade de estudo anterior ao momento presencial.

Para subsidiar os estudos autônomos, foram previamente indicadas obras de referência de Elenor Kunz, com destaque para o livro *“Transformação didático-pedagógica do esporte”* (2004), considerado um marco na discussão da abordagem crítico-emancipatória, além do texto de apoio *“Educação Física: ensino e mudanças”* (2004), também de sua autoria. As obras foram disponibilizadas aos acadêmicos com uma semana de antecedência ao encontro, por meio de links de acesso em ambiente virtual (drive), em formato PDF, assegurando condições equitativas de acesso ao material teórico e tempo prévio para a realização dos estudos.

A aplicação do questionário de autoavaliação no início do encontro constituiu-se como um instrumento articulado à proposta metodológica da pesquisa, na medida em que possibilitou apreender como os acadêmicos organizaram sua atividade de estudo em relação aos textos indicados, bem como o nível de compreensão inicial acerca dos conceitos centrais da perspectiva crítico-emancipatória. Participaram deste momento de intervenção formativa 13 acadêmicos, cujas respostas forneceram subsídios fundamentais para a análise das mediações pedagógicas desenvolvidas ao longo da intervenção e para a compreensão dos processos de formação conceitual desencadeados a partir desse encontro. Os resultados do questionário são apresentados no quadro 9, a seguir.

Quadro 9 - Descrição dos resultados do questionário avaliativo antes a aula sobre a abordagem crítico-emancipatória

Acadêmico	Leu o material de estudo previamente?	Nível de compreensão do conteúdo antes da aula (de 0 a 5)	O que compreendeu sobre a abordagem	Situação problema: utilizando a abordagem crítico-emancipatória, como organizar uma aula cujo conteúdo é “Tênis de campo”?
Acadêmico 1	Não leu	0	Não informado	Não informado
Acadêmico 2	Não leu	0	“Não me recordo.”	“Não saberia dizer.”
Acadêmico 3	Leu parcialmente	2	“Uma abordagem que busca uma transformação social e emancipação dos sujeitos. Incentivo a crítica das desigualdades, injustiças.”	Não informado
Acadêmico 4	Leu parcialmente	2	“É uma perspectiva transformadora que busca desenvolver nos alunos uma consciência crítica sobre o corpo, o movimento e a sociedade.”	“A aula seria baseada na questão ‘como podemos utilizar nosso corpo para jogar Tênis de Campo?’ Dessa maneira fazendo os alunos refletirem sobre as possibilidades de realizarem a tarefa logo após a dinâmica, será explicado e demonstrado como se joga tênis de campo utilizando suas regras e técnicas e por fim uma vivência.”
Acadêmico 5	Não leu	2	“Diz sobre prática corporal ou consciência crítica, principalmente sobre o conteúdo que é ensinado.”	“Na contextualização dizer sobre como o esporte é visto e por quem é praticado, que não é de alcance de todos, sendo considerado um esporte de alto nível e elite, mas não deixa de ser praticado.”
Acadêmico 6	Não leu	1	“Não lembro muito bem dessa abordagem, mas pelo nome pode ser uma prática onde se tem criticidade no que está sendo feito, aborda algo que se faz com consciência.”	“Acredito que eu explicaria a história do tênis de campo, e diria os motivos do porquê aquele exercício estaria sendo feito, para eles saberem o motivo de fazerem os movimentos.”
Acadêmico 7	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Acadêmico 8	Leu parcialmente	2	“É uma abordagem que vem no final da década de 80 e se contrapõe ao tecnicismo esportivista da EF da época. Baseado em Eleonor Kunz, objetiva ao aluno maior reflexão acerca do esporte e outros conteúdos, a partir da obrigatoriedade nas escolas nos anos iniciais.”	“Inicialmente discutir junto aos alunos as experiências e o que conhecem sobre a modalidade, refletirmos o contexto histórico-social do esporte e suas dimensões.”
Acadêmico 9	Não leu	0	Não informado	Não informado
Acadêmico 10	Não leu	2	“Prática de convivência crítica, buscando que o aluno conheça seu corpo e atividades que pode conhecer e desenvolver.”	“Eu faria uma aula livre com materiais do tênis de campo e incentivando os alunos a explorar e conhecer a modalidade.”
Acadêmico 11	Não leu	Não informado	Não informado	Não informado

Acadêmico 12	Não leu	0	Não informado	Não informado
Acadêmico 13	Não leu	1	“Compreendi que esta abordagem de estimular a reflexão e superação de barreiras socio-culturais através das atividades esportivas.”	“Eu elaboraria inicialmente atividades lúdicas de introdução para que eles tivessem o primeiro contato com a modalidade e abordaria gradativamente conteúdos que estimulassem os alunos a explorarem o seu desenvolvimento individual no esporte e a importância dele em suas vidas através de críticas socio-culturais.”
Acadêmico 14	Não leu	0	Não informado	Não informado

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise das respostas apresentadas no quadro 9 referentes ao questionário aplicado no momento pré-intervenção permitem delinear um panorama inicial da atividade de estudo autônoma dos acadêmicos em relação à abordagem crítico-emancipatória no campo da Educação Física. Os dados indicam que o contato dos sujeitos com os textos de referência ocorreu de forma limitada, uma vez que a maioria declarou não ter realizado a leitura prévia das obras indicadas ou tê-la feito apenas parcialmente. Tal condição se expressa nos níveis de compreensão autoatribuídos, concentrados, majoritariamente, entre 0 e 2 em uma escala de 0 a 5, revelando um estágio inicial de apropriação dos conteúdos teóricos.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, essa configuração inicial evidencia que o objeto de estudo ainda não havia adquirido significado suficiente para os acadêmicos, não se constituindo, naquele momento, como um motivo efetivo da atividade. Conforme Vigotski (2000), a formação de conceitos científicos demanda a mediação sistemática do ensino e a organização de situações que possibilitem ao sujeito ultrapassar o conhecimento cotidiano e espontâneo. A ausência ou fragilidade dos estudos autônomos compromete, assim, o desenvolvimento de processos de generalização e abstração necessários à compreensão dos conceitos estudados, nesse caso específico, acerca dos fundamentos da abordagem crítico-emancipatória, conforme preconizam Davídov (1988b) e Chaiklin (2011).

A análise das respostas relativas à compreensão da abordagem reforça essa constatação. Embora alguns acadêmicos mobilizem termos como “transformação social”, “consciência crítica”, “emancipação” e “superação das desigualdades”, tais elementos aparecem de forma isolada, pouco articulada e, em alguns casos, sustentados mais pelo significado corrente das palavras do que por uma compreensão teórica do referencial de Kunz (2004). Do ponto de vista da teoria da atividade de estudo de Davidov (1999), essas respostas caracterizam um nível de pensamento ainda predominantemente empírico, no qual o objeto é apreendido por meio de traços gerais e externos, sem a identificação de suas relações essenciais. A abordagem crítico-emancipatória, nesse estágio, não se apresenta como um sistema conceitual organizado capaz de orientar a ação pedagógica.

Essa limitação torna-se ainda mais evidente na análise das respostas à situação-problema proposta, enquanto tarefa de estudo, que solicitava aos acadêmicos a organização de uma aula de Tênis de Campo a partir da abordagem crítico-emancipatória. Observa-se que, mesmo entre aqueles que apresentaram alguma proposta de intervenção, há dificuldades em articular a prática corporal com os princípios centrais da abordagem, como a problematização das relações sociais que atravessam o esporte, a crítica ao tecnicismo e a centralidade do diálogo e da reflexão na prática pedagógica. Em muitos casos, a abordagem é reduzida a

momentos iniciais de contextualização ou discussão, dissociados da vivência prática e da intencionalidade formativa, o que evidencia a ausência de uma compreensão teórica capaz de orientar a totalidade da aula.

À luz das contribuições de Davidov (1999; 2019) e Davidov e Márkova (1987), esse cenário indica que a atividade de estudo dos acadêmicos, no momento pré-intervenção, ainda não havia se configurado como uma atividade orientada para a compreensão do núcleo conceitual da abordagem crítico-emancipatória. O conhecimento apresentado permanece fragmentado e apoiado em experiências anteriores ou em noções do senso comum, não alcançando o nível de generalização teórica necessário para a formação do pensamento conceitual. Esse diagnóstico inicial, portanto, explicita a necessidade de uma intervenção formativa que promova a reorganização da atividade de estudo, criando condições para que os acadêmicos analisem as relações essenciais do objeto de conhecimento e avancem do pensamento empírico para o pensamento teórico.

É nesse contexto que se insere a intervenção formativa realizada na sequência da aplicação do questionário pré-intervenção. A intervenção foi desenvolvida em formato de aula expositiva e dialogada, com o uso de recursos multimídia (slides) e da lousa, e contou com a presença de 13 acadêmicos. O encontro teve duração total de 100 minutos, sendo 70 minutos destinados à exposição e ao debate coletivo dos principais fundamentos da obra *“Transformação didático-pedagógica do esporte”*, de Elenor Kunz (2004). Nessa etapa, buscou-se explicitar os nexos conceituais da abordagem crítico-emancipatória, problematizando suas bases teóricas, seus pressupostos pedagógicos e suas implicações para a organização do ensino da Educação Física escolar.

Na sequência, foram destinados 15 minutos à realização de uma síntese final por meio da participação dos acadêmicos em um jogo on-line de perguntas e respostas, utilizando a plataforma *Kahoot*. Essa atividade teve como objetivo retomar os conceitos centrais discutidos ao longo da aula, favorecer a consolidação das generalizações teóricas e possibilitar a participação ativa dos sujeitos no processo de síntese conceitual. Por fim, os 15 minutos finais do encontro foram destinados à aplicação do questionário de síntese pós-intervenção, cujas respostas são apresentadas e analisadas no quadro a seguir, permitindo a comparação entre os momentos pré e pós-intervenção e a análise das transformações produzidas no processo de formação conceitual dos acadêmicos.

Quadro 10 - Descrição dos resultados do questionário avaliativo após a aula sobre a abordagem crítico-emancipatória

Acadêmico	Nível de compreensão do conteúdo após a aula (de 0 a 5)	O que compreendeu sobre a abordagem	Se sente capaz de aplicar essa abordagem em um plano de aula? Escolha um tema e escreva como seria sua atuação como professor a partir da abordagem crítico-emancipatória
Acadêmico 1	5	“Que o professor deve ser um mediador, promovendo reflexões críticas.”	“Futebol, falaria sobre o preconceito com o futebol feminino, episódios de racismo em campo, mostraria que não somente aqueles que são bons devem jogar.”
Acadêmico 2	4	“Ela busca o pensamento reflexivo através da prática corporal.”	“Eu conseguiria aplicar o futebol, trabalhando primeiramente com a história dele e as curiosidades para gerar reflexão depois iria para prática trabalhando as técnicas do esporte de maneira lúdica podendo aplicar o jogo bobinho.”
Acadêmico 3	4	“Desenvolvida por Elenor Kunz – Teoria Crítica, do trabalho. O docente tem papel mediador do conhecimento, estimula a reflexão crítica sobre as práticas corporais. Valores, ideologia e formas de ver o corpo. Sujeito histórico e corporal, participa ativamente do processo. Segundo Kunz, o esporte deve ser ressignificado pedagogicamente não deve ser negado.”	Não informado
Acadêmico 4	4	“É uma abordagem crítica e transformadora, que visa desenvolver com os alunos uma consciência crítica sobre os movimentos corporais e a sociedade.”	“Sim, aula de Basquete, explicando o contexto histórico e a partir disso um jogo de 10 passes, e depois explicando o fundamento passe e colocando para reflexão do que realizaram e como é o movimento.”
Acadêmico 5	5	“A abordagem que traga ao aluno reflexões críticas durante a aula e que o aluno possa ser estimulado a isso, que faça entender além do ensino dos esportes o que compreende as regras, técnicas, enfim, mas suas vivências com os esportes, aula.”	“Sim. Aula de ginástica geral, onde há o rompimento por exercícios estéticos e técnicos e mais livres, onde todos participem utilizando os movimentos, equipamentos da ginástica. Todos participam de forma integrada e conjunta.”
Acadêmico 6	4	“Entendi que essa abordagem busca criar um aluno crítico, não apenas reproduzir o que o professor passa, o aluno deve ser instigado para entender o porquê de fazer aquilo.”	“Em uma aula de basquete, por exemplo, separar os alunos com maior facilidade com o esporte, e os que possuem mais dificuldade em times separados, isso vai frustrá-los e o professor pode pedir para os alunos como aquilo pode ser equilibrado. Ou por exemplo, fazer valer ponto só quando as meninas fizerem a cesta para dar oportunidade para as meninas participarem do jogo também.”
Acadêmico 7	Ausente	Ausente	Ausente
Acadêmico 8	4	“A abordagem é idealizada por Kunz no final da década de 80 e tem crítica no tecnicismo. Ela aborda uma aula de esportes a partir da reflexão crítica do aluno sobre a história e o contexto da modalidade, sendo a cultura corporal o elemento primordial	“Inicialmente realizar uma história e contextualização da modalidade, como o voleibol, explicando o porquê o esporte foi criado e suas intenções. Assim, provocaria o movimento corporal durante uma ação de jogo, compreendendo as adaptações dos materiais, sobretudo a altura da rede.”

		da prática.”	
Acadêmico 9	3	“A abordagem crítico emancipatória critica sua importância para o entendimento das atividades o porque de fazer determinada atividade.”	“Capoeira. Seria feita uma introdução histórica e sua importância social depois de alguns fundamentos básicos e para que possa ser vivenciada pelos alunos, sem muitas correções técnicas.”
Acadêmico 10	4	“Estimular a reflexão crítica sobre as práticas corporais, vivências significativas do movimento.”	“Sim. No voleibol eu iria explicar contexto histórico e como ele é apresentado para nossa sociedade, na prática colocaria atividades que podem inserir o aluno e fazer todos participarem da aula sem competições.”
Acadêmico 11	5	“Que a Educação Física pode sim incentivar o senso crítico dos alunos e não ficar só no ‘rola a bola’.”	“Aula seria sobre o vôlei no primeiro momento pergunto o que eles sabem sobre o esporte e depois começar a aula para eles aprender o esporte e não ser o profissional mas ter a vivência.”
Acadêmico 12	4	“É uma crítica ao tecnicismo e biologicismo, sendo fundamentada da teoria crítica. Defende o ensino da cultura corporal de forma crítica e contextualizada. O papel do professor é ser facilitador e mediador. Essa abordagem vê o aluno como sujeito histórico e cultural.”	“Me sinto confortável, escolheria o handebol, contaria toda sua história, e ao ir para a prática, evitar tecnicismos, realizar brincadeiras onde todos participem sem exclusão.”
Acadêmico 13	4	“Compreendi a importância de estimular o aluno a desenvolver e explorar o seu próprio poder de autonomia crítica e quebrar barreira e paradigmas socio-culturais e de caráter exclusivo.”	“Sim. Aplicaria na modalidade basquete mediando o conhecimento do aluno sobre o assunto e fazendo o refletir sobre a existência e prática do esporte no seu cotidiano.”
Acadêmico 14	5	“Abordagem crítico-emancipatória não é feita por meio de cobrança de comparação de determinados esportes, mas sim do entendimento de cada exercício ou esporte, reflexão e etc.”	“Falaria os detalhes de um esporte específico história e conteúdo e pediria a opinião deles.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas apresentadas no quadro 10 referente ao questionário pós-intervenção evidenciam mudanças qualitativas na atividade de estudo dos acadêmicos em relação à abordagem crítico-emancipatória, sobretudo quando articuladas aos dados obtidos no momento pré-intervenção. De modo geral, observa-se um considerável deslocamento nos níveis de compreensão autoatribuídos, que passam a concentrar-se entre os valores 4 e 5, contrastando com os índices predominantemente baixos registrados anteriormente. Esse movimento indica que a intervenção formativa passou a cumprir um papel mediador fundamental na reorganização da relação dos sujeitos com o objeto de conhecimento, favorecendo processos de internalização e generalização conceitual, conforme postulado pela Teoria Histórico-Cultural.

A partir dos pressupostos da teoria da atividade de estudo de Davidov (1999; 2019), esse avanço pode ser compreendido como a passagem de uma apreensão empírica e fragmentada da abordagem crítico-emancipatória para um nível mais elaborado de pensamento teórico. No momento pré-intervenção, as respostas revelavam dificuldades em identificar os nexos essenciais da abordagem, bem como em traduzi-los em proposições pedagógicas coerentes. Após a intervenção, contudo, os acadêmicos passam a explicitar com maior clareza o papel mediador do professor, a centralidade da reflexão crítica e a necessidade de ressignificação pedagógica das práticas corporais, especialmente os esportes, elementos estruturantes do referencial teórico de Kunz (2004).

As formulações apresentadas no campo “O que compreendeu sobre a abordagem” demonstram maior densidade conceitual e articulação teórica. Termos como “mediação”, “consciência crítica”, “sujeito histórico e cultural”, “crítica ao tecnicismo” e “ressignificação do esporte” aparecem de forma recorrente, não mais como palavras isoladas, mas integradas a explicações que evidenciam a compreensão das relações entre educação, cultura corporal de movimento e sociedade. Sob a perspectiva vigotskiana, tal movimento sugere que os conceitos científicos trabalhados durante a intervenção começaram a reorganizar o pensamento dos acadêmicos, superando, ainda que parcialmente, o domínio exclusivo dos conceitos espontâneos (Vigotski, 2001).

Essa ampliação conceitual reflete-se de maneira expressiva nas respostas relativas à aplicação da abordagem em planos de aula. Diferentemente do cenário pré-intervenção, marcado pela insegurança, pela ausência de respostas ou por propostas pouco articuladas aos pressupostos críticos, observa-se agora uma maior capacidade de transpor os fundamentos teóricos para situações pedagógicas concretas. Os acadêmicos mobilizam temas variados, como futebol, basquete, voleibol, handebol, capoeira e ginástica geral, articulando a prática

corporal à problematização de questões sociais, históricas e culturais, tais como racismo, preconceito de gênero, exclusão, elitização do esporte e participação democrática nas aulas.

Do ponto de vista da teoria da atividade de estudo, esse movimento indica que o objeto de conhecimento passou a assumir a função de orientador da ação pedagógica. As propostas de aula evidenciam a tentativa de organizar o ensino a partir de situações que provocam contradições, questionamentos e reflexões, criando condições para que os alunos da Educação Básica se tornem sujeitos ativos do processo de aprendizagem. A prática corporal deixa de ser concebida apenas como execução técnica e passa a ser entendida como linguagem cultural e espaço de produção de sentidos, em consonância com os princípios da abordagem crítico-emancipatória propostos e destacados por Kunz (2004).

Cabe destacar, entretanto, que, embora o avanço seja importante, algumas respostas ainda revelam níveis distintos de consolidação conceitual. Em certos casos, a reflexão crítica aparece concentrada nos momentos iniciais de contextualização histórica, sem plena integração com o desenvolvimento da prática corporal ao longo da aula. Tal aspecto indica que o processo de formação do pensamento teórico não se dá de maneira homogênea nem imediata, corroborando a compreensão vigotskiana de que a internalização de conceitos científicos é gradual e depende da continuidade das mediações pedagógicas (Vigotski, 2000).

Em síntese, a análise das respostas pós-intervenção, em articulação com os dados do momento pré-intervenção, evidencia que a intervenção formativa contribuiu para a reorganização da atividade de estudo dos acadêmicos, promovendo avanços na compreensão da abordagem crítico-emancipatória e em sua potencial aplicação pedagógica. À luz da Teoria Histórico-Cultural e da teoria da atividade de estudo de Davidov (1988b), os resultados indicam que a mediação intencional do ensino favoreceu a transição de um conhecimento fragmentado e empírico para uma compreensão mais sistematizada e crítica, ainda em processo de consolidação, mas já capaz de orientar práticas pedagógicas com maior intencionalidade formativa e compromisso emancipatório.

Dando continuidade a esse movimento formativo e considerando a necessidade de ampliar e aprofundar a apropriação teórica dos acadêmicos em relação às diferentes matrizes pedagógicas da Educação Física, o próximo momento da intervenção voltou-se à análise e discussão da abordagem crítico-superadora. Partiu-se, portanto, das transformações já evidenciadas na organização da atividade de estudo e no processo de formação conceitual dos acadêmicos para avançar na compreensão de outra perspectiva teórico-metodológica, buscando não apenas a assimilação de seus fundamentos, mas sua articulação consciente com a prática pedagógica. Nesse sentido, o encontro 4 é apresentado a seguir, com foco na

mediação didática e na análise das condições de apropriação dos princípios da abordagem crítico-superadora.

6.5. ENCONTRO 4: ESTUDO E DISCUSSÃO SOBRE A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

O encontro 4 de intervenção formativa desenvolvido no âmbito desta pesquisa teve como eixo teórico-metodológico a abordagem crítico-superadora da Educação Física. O encontro teve como referência central a obra “*Metodologia do ensino de Educação Física*” (Soares *et al.*, 1992), amplamente conhecida como produção do Coletivo de Autores, complementada pelo artigo “*A Educação Física crítico-superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil*” (Hermida; Mata; Nascimento, 2010), que contribui para situar historicamente e teoricamente essa abordagem no campo das pedagogias críticas brasileiras.

Como procedimento inicial do encontro, foi aplicado um questionário de autoavaliação com a finalidade de apreender a percepção pré-intervenção dos acadêmicos acerca de seus estudos autônomos e de sua compreensão inicial sobre os fundamentos da abordagem crítico-superadora. O instrumento assumiu caráter diagnóstico-analítico como levantamento de apropriação conceitual inicial, possibilitando identificar o grau de aproximação dos sujeitos com os referenciais teóricos indicados, bem como as condições objetivas em que se desenvolveu a atividade de estudo no período anterior à intervenção presencial sistematizada.

As obras que subsidiaram o estudo autônomo foram indicadas com antecedência de uma semana e disponibilizadas aos acadêmicos por meio de links em ambiente virtual (*drive*), em formato PDF, garantindo acesso igualitário aos materiais e tempo prévio para leitura e reflexão. Essa organização buscou criar condições para que o estudo não se restringisse ao encontro presencial, mas se constituísse como parte de um processo formativo mais amplo, no qual a apropriação teórica antecede e orienta as mediações pedagógicas realizadas durante a intervenção.

Participaram deste encontro de intervenção formativa 12 acadêmicos, cujas respostas ao questionário inicial permitiram mapear diferentes níveis de envolvimento com os textos e distintas formas de compreensão prévia acerca da abordagem crítico-superadora. A análise desses dados, apresentada nos quadros subsequentes, constitui um elemento central para compreender como os acadêmicos se relacionam com os pressupostos teóricos do Coletivo de

Autores, bem como para interpretar os movimentos de transformação da atividade de estudo ao longo da intervenção formativa desenvolvida nesta etapa da pesquisa.

Quadro 11 - Descrição dos resultados do questionário avaliativo antes a aula sobre a abordagem crítico-superadora

Acadêmico	Leu o material de estudo previamente?	Nível de compreensão do conteúdo antes da aula (de 0 a 5)	O que compreendeu sobre a abordagem	Situação problema: utilizando a abordagem crítico-superadora, como organizar uma aula cujo conteúdo é “Tênis de campo”?
Acadêmico 1	Não leu	0	Não informado	Não informado
Acadêmico 2	Não leu	0	“Eu lembro que é a abordagem mais usada atualmente no Brasil e também é a mais completa e adequada.”	“Não saberia trabalhar com essa abordagem.”
Acadêmico 3	Leu parcialmente	2	“Uma abordagem com uma reflexão crítica sobre a realidade social. Visa a superação de desigualdades e uma condição mais justa. Busca que os alunos não apenas aprendam, mas que também analisem e questionem. Ela também crítica de tal forma as abordagens anteriores.”	Não informado
Acadêmico 4	Leu parcialmente	4	“É uma vertente pedagógica que surge como uma crítica as práticas tradicionais e esportivistas, propondo um ensino mais reflexivo, político e transformador.”	“A aula será um espaço de diálogo e construção coletiva, refletindo sobre o conteúdo trabalhado e depois na parte prática, respondemos os questionamentos, como o ‘por que fazer?’ e o ‘saber fazer’.”
Acadêmico 5	Leu parcialmente	2	“Análise a partir dos fatos buscando superar contextos históricos.”	“Apresentar a evolução histórica do esporte e suas mudanças ao decorrer dos anos, também buscando incluir o esporte no contexto social dos estudantes.”
Acadêmico 6	Não leu	1	“A abordagem crítico-superadora tem relação com o aluno aprender suas próprias opiniões. Além disso, é importante saber ter suas próprias opiniões baseado em suas vivências.”	“Passaria uma atividade na qual eles teriam que superar dificuldades, mas deixando eles darem opiniões sobre.”
Acadêmico 7	Leu parcialmente	2	“A abordagem busca fazer com que todos possam praticar algum esporte ou atividade independente de gênero, ou condição física, não foca em técnica mas sim em participação, por que... [não legível].”	“Familiarização com os objetos de jogo, meios lúdicos de aprendizagem para inicialização, inclusão de todos os alunos sem separação ou divisão.”
Acadêmico 8	Leu parcialmente	2	“A abordagem busca superar a ideia tecnicista e pragmática da EF, com método de reflexão crítica centrada na realidade do aluno e com a divisão da aula em três fases, sendo a primeira parte de debater os objetivos e conteúdos da aula, segunda	“Inicialmente uma conversa com os alunos sobre o que conhecem da modalidade e dinâmica do jogo, história, cultura, etc. Após isso, abordar o conteúdo principal da aula com realização de perguntas e reflexão sobre a ação. No final reunirmo-nos para debater as conclusões da aula, o que poderia ser feito melhor e refletir para futuras aulas.”

			fase de apreensão do conteúdo (conhecimento) e terceira fase de concluir e construir discussão sobre o assunto. Foi formulado por um coletivo de autores.”	
Acadêmico 9	Não leu	Não informado	“Foi criado pelo no livro coletivo de autores e desenvolvido no brasil tentando superar a abordagem tecnicista.”	“Ao invés de ensinar só como a rebater a bolinha, ensinar o porquê e a melhor forma de usar determinada técnica, fazer com que o aluno consiga analisar em um jogo qual será a melhor decisão.”
Acadêmico 10	Não leu	1	“Esta aprendizagem é quando é superada alguma dificuldade de aprendizado por classe social.”	“Nessa aula os alunos estão com dificuldade de acertar a bola com a raquete então o professor para superar essa dificuldade ele arruma algumas soluções como por exemplo acertar com a raquete o balão por ser mais leve é mais fácil de manusear e ser de fácil acesso por ser mais barato o material.”
Acadêmico 11	Não leu	Não informado	Não informado	Não informado
Acadêmico 12	Não leu	0	Não informado	Não informado
Acadêmico 13	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Acadêmico 14	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise das respostas ao questionário aplicado previamente ao encontro de intervenção formativa evidencia aspectos centrais das condições em que se encontrava a atividade de estudo autônoma dos acadêmicos no que se refere à apropriação inicial da abordagem crítico-superadora da Educação Física. À luz da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Estudo, tais respostas permitem compreender não apenas o nível de conhecimento declarativo dos sujeitos, mas, sobretudo, o modo como o conteúdo teórico se constituía, ou não, como objeto de estudo conscientemente assumido pelos acadêmicos.

De modo geral, observa-se que a maioria dos participantes não realizou a leitura prévia dos materiais indicados ou o fez de forma parcial, o que se expressa nos baixos níveis de compreensão atribuídos ao conteúdo antes da aula, concentrados entre 0 e 2. Do ponto de vista davidoviano, esse dado revela que, para grande parte dos acadêmicos, a atividade de estudo ainda não havia se organizado como uma atividade orientada pela compreensão dos fundamentos teóricos do objeto, permanecendo em um nível predominantemente empírico, fragmentado ou baseado em noções gerais e pouco sistematizadas (Davidov, 2019).

As compreensões explicitadas sobre a abordagem crítico-superadora reforçam essa constatação. Em várias respostas, a abordagem é associada de forma genérica à “superação de desigualdades”, à “crítica ao tecnicismo” ou à ideia de “inclusão”, sem que apareçam, de maneira consistente, os nexos conceituais fundamentais que estruturam essa proposta pedagógica, tais como a centralidade da cultura corporal, a historicidade dos conteúdos, a relação entre prática social e conhecimento escolar e a organização do ensino em ciclos de escolarização. Segundo Vigotski (2000), a ausência desses nexos indica que os conceitos ainda se encontram no plano do pensamento cotidiano, não tendo sido elevados à condição de conceitos científicos.

Ainda assim, algumas respostas, especialmente entre os acadêmicos que realizaram leitura parcial, revelam indícios iniciais de generalização teórica. Destacam-se menções ao caráter crítico e político da abordagem, a necessidade de reflexão sobre a realidade social e a compreensão de que o ensino não deve se restringir à execução técnica dos movimentos. Em determinados casos, há referências explícitas ao Coletivo de Autores e a crítica às práticas esportivistas tradicionais, o que sinaliza a manifestação de elementos que podem funcionar como pontos de apoio para o desenvolvimento posterior do pensamento teórico, conforme postulado por Davidov (1999; 2019) Davidov e Márkova (1987; 2019a) e Vigotski (2000).

No que se refere a resolução da situação-problema: a organização de uma aula de Tênis de Campo a partir da abordagem crítico-superadora, as respostas evidenciam dificuldades ainda mais acentuadas. Parte dos acadêmicos não conseguiu elaborar proposições

didáticas ou declarou explicitamente não saber como trabalhar com essa abordagem. Essa limitação reforça a ideia de que o conhecimento pré-intervenção não se encontrava internalizado como instrumento de ação consciente, condição essencial para que o sujeito possa orientar sua prática pedagógica a partir de princípios teóricos.

Entre os acadêmicos que apresentaram propostas, observa-se a predominância de estratégias centradas na contextualização histórica do esporte, na problematização de seu caráter elitizado e na valorização da participação e inclusão dos alunos. Embora essas iniciativas dialoguem com pressupostos da abordagem crítico-superadora, elas ainda aparecem, em muitos casos, dissociadas de uma compreensão mais sistemática da organização do ensino, revelando uma tensão entre intenção crítica e domínio efetivo do método pedagógico.

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, esse cenário indica que os acadêmicos se encontravam, majoritariamente, em um estágio inicial do processo de formação de conceitos, no qual o significado social da abordagem ainda não havia se transformado plenamente em sentido pessoal orientador da atividade de estudo. A ausência de leitura sistemática e a fragilidade na elaboração de propostas didáticas apontam para a necessidade de mediações pedagógicas intencionalmente organizadas, capazes de promover a passagem do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico, articulando teoria, prática e reflexão crítica.

Dessa forma, os dados do questionário pré-intervenção não devem ser interpretados apenas como insuficiências individuais, mas como expressão das condições objetivas e subjetivas em que se desenvolve a formação inicial em Educação Física. Eles evidenciam a importância da intervenção formativa enquanto espaço privilegiado de reorganização da atividade de estudo, no qual o conteúdo teórico da abordagem crítico-superadora possa ser apropriado de modo consciente, sistematizado e orientador da futura prática docente.

Diante desse quadro diagnóstico, marcado por níveis incipientes de apropriação teórica e por dificuldades na mobilização consciente dos pressupostos da abordagem crítico-superadora para a organização do ensino, realizou-se uma intervenção formativa que possibilitasse a reorganização da atividade de estudo dos acadêmicos. A partir da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Estudo, a intervenção foi concebida como um momento intencional de mediação pedagógica, orientado à superação do conhecimento empírico e à promoção da formação de conceitos teóricos, conforme proposto por Davidov (1999; 2019) e Davidov e Márkova (1987; 2019a).

Nesse contexto, foi realizada a intervenção formativa com o uso de recursos multimídia (slides) e da lousa, contando com a presença de 12 acadêmicos e duração total de 100 minutos. Desse tempo, 70 minutos foram destinados a exposição sistematizada e ao debate coletivo dos fundamentos teórico-metodológicos da abordagem crítico-superadora, tomando como referência central a obra “*Metodologia do Ensino de Educação Física*” de Soares *et al.* (1992). A condução da aula priorizou a explicitação dos conceitos estruturantes da proposta, tais como a centralidade da cultura corporal, a historicidade dos conteúdos e a relação dialética entre prática social e conhecimento escolar, buscando promover a compreensão do conteúdo como objeto de estudo e não apenas como informação a ser assimilada.

Na sequência, foram destinados 15 minutos a uma síntese final do encontro por meio da participação dos acadêmicos em um jogo online de perguntas e respostas (*Kahoot*), elaborado especificamente com base nos conceitos trabalhados ao longo da intervenção. Essa atividade teve como finalidade retomar, de forma mediada e problematizadora, os elementos centrais da abordagem, favorecendo a reflexão coletiva e a consolidação dos significados teóricos em processo de apropriação. Por fim, os 15 minutos finais foram destinados à aplicação do questionário avaliativo de síntese, cujo objetivo foi identificar possíveis transformações na compreensão dos acadêmicos após a intervenção formativa, conforme apresentado e analisado no quadro a seguir.

Essa organização da intervenção buscou, portanto, criar condições objetivas e subjetivas para que os acadêmicos avançassem na constituição de uma atividade de estudo orientada teoricamente, na qual os conhecimentos da abordagem crítico-superadora pudessem assumir a função de instrumentos conscientes para a análise e a organização da prática pedagógica em Educação Física.

Quadro 12 - Descrição dos resultados do questionário avaliativo após a aula sobre a abordagem crítico-superadora

Acadêmico	Nível de compreensão do conteúdo após a aula (de 0 a 5)	O que compreendeu sobre a abordagem	Se sente capaz de aplicar essa abordagem em um plano de aula? Escolha um tema e escreva como seria sua atuação como professor a partir da abordagem crítico-superadora
Acadêmico 1	5	“Que ela deve fazer o aluno refletir sobre a desigualdade e a luta de classes.”	“Falaria sobre um esporte altamente de elite como o golfe e problematizaria o fato de apenas quem tem dinheiro ter acesso.”
Acadêmico 2	4	“Ela é uma abordagem que é para ser utilizada para a classe trabalhadora e com base nessa busca superar a alienação e a classe dominante promovendo o indivíduo um ser crítico e que ele tenha a visão de mudar a sociedade em que vive. O ensino é sobre a cultura corporal e histórica do ser humano.”	“Sim, trabalharia o futsal e falaria um pouco sobre sua história e as olimpíadas e a mídia e tudo que a sociedade interfere.”
Acadêmico 3	5	“Superar a abordagem tecnicista – o indivíduo não só reproduzir mas analisar e questionar – superar a alienação. Valoriza o ensino da cultura corporal como formação crítica. Modifica a estrutura e complexidade – amplia o conhecimento.”	Não informado
Acadêmico 4	4	“Aborda a questão crítica e reflexiva do aluno de forma que ele modifique a sociedade.”	“Tênis de campo. Explicar as diferenças de classes; por que jogar; como jogar; mostrar os materiais.”
Acadêmico 5	5	“A abordagem deve ser pautada na realidade dos estudantes, levando em conta seu tema central das classes sociais, deve superar a alienação e instruir um ser crítico e pensante na EDF, as práticas devem atingir além do momento presente, levando reflexões aos estudantes.”	“Sim. Trabalhar com questões políticas, voltadas a realidade dos estudantes, pertinentes do convívio social.”
Acadêmico 6	3	“Entendi que é uma abordagem onde o professor é um mediador que faz com que o aluno pense sobre sua realidade, mas que com o conhecimento ele pode mudar. É uma abordagem que foca nas classes sociais. Critica a linearidade.”	“Durante a aula foi citado o exemplo do tênis de campo, neste caso teríamos que explicar o contexto do esporte para os alunos, a história do esporte, e usar materiais improvisados.”
Acadêmico 7	4	“Busca estender o conhecimento para os alunos da classe trabalhadora afim de apurar o lado crítico das práticas.”	“Sim. Uma aula abordando esportes de raquete seria perfeito para mostrar a parte elitizada do esporte, a parte que muitos podem sequer conhecer, já que até mesmo professores tem dificuldade em praticar. O uso de materiais secundários ou recriados seria o principal tendo em vista o alto valor dos originais.”
Acadêmico 8	4	“É uma concepção baseada num coletivo de autores que aborda a luta de classes como tema central, sendo o professor um mediador e problematizador dos conteúdos abordados de forma histórico-crítica social e cultural. Ela valoriza a abordagem da	“Aula de atletismo, perguntar aos alunos o que conhecem sobre, os atletas que conhecem, as perspectivas histórico-político e sociais, como abordar a aula sem material e espaço adequados.”

		cultura corporal.”	
Acadêmico 9	2	“O crítico social é uma maneira de fazer com que os alunos tenham reflexões na atividade, não só a repetição nos movimentos, ainda mais alunos de classe social mais baixa.”	“A ginástica, começaria contando a história contextualizada depois, uma prática com algumas perguntas sobre o contexto aplicando sobre os praticantes materiais e reflexões porque não é um esporte popular.”
Acadêmico 10	4	“Propõe superação da alienação por meio do acesso ao conhecimento historicamente construído.”	“Eu aplicaria o esporte não tão conhecidos e de difícil acesso e arrumaria alternativas de materiais faria uma atividade por exemplo de fazer uma raquete usando papelão e com esta raquete introduzir tênis de campo ou badminton.”
Acadêmico 11	5	“Abordagem [não legível] foi importante para compreender as lutas de classe que nem todos tem mesmo conhecimento que outros no esporte e pode vivenciar.”	“Vamos falar sobre badminton o que eles sabem sobre esporte? Que jogo esse esporte e como eles podem vivenciar.”
Acadêmico 12	4	“Valoriza o ensino da cultura corporal, foco em superar a alienação, onde Soares diz que as aulas são para os filhos da classe trabalhadora, o docente tem como papel mediador e problematizar o conteúdo.”	“Acho que precisaria me contextualizar muito no tema para ser tão crítica, mas ensinaria trazendo desde o principio para o que sabem do assunto.”
Acadêmico 13	Ausente	Ausente	Ausente
Acadêmico 14	Ausente	Ausente	Ausente

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas apresentadas pelos acadêmicos no questionário aplicado após a intervenção formativa revelam um movimento de reconfiguração da relação estabelecida com o conhecimento da abordagem crítico-superadora. Diferentemente do momento pré-intervenção, marcado por incertezas conceituais, leituras incompletas e dificuldades de explicitação teórica, as manifestações posteriores indicam que os sujeitos passaram a se posicionar de forma mais consciente, crítica e situada diante do objeto de estudo. Esse movimento não se expressa apenas na elevação dos níveis autoatribuídos de compreensão, mas, sobretudo, na qualidade dos sentidos produzidos em torno do papel da Educação Física escolar e de sua função social a partir dos pressupostos estabelecidos pela abordagem crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992).

De maneira recorrente, os acadêmicos passaram a associar a abordagem crítico-superadora a categorias centrais como “desigualdade social”, “luta de classes”, “alienação” e “acesso ao conhecimento historicamente produzido”. Essas categorias não aparecem de forma meramente enunciativa, ao contrário, são mobilizadas para interpretar o lugar da Educação Física na escola e para problematizar o caráter historicamente excludente de determinadas práticas corporais. Quando um acadêmico afirma que a abordagem “deve fazer o aluno refletir sobre a desigualdade e a luta de classes” ou que o ensino é direcionado “aos filhos da classe trabalhadora”, evidencia-se a apropriação de um núcleo conceitual que desloca o ensino da dimensão técnica para o plano das relações sociais concretas.

Esse deslocamento é visível nas propostas de organização das aulas. A escolha recorrente de modalidades esportivas associadas a elite, como golfe, tênis de campo, badminton e esportes de raquete, não se limita a uma seleção temática, mas assume intencionalidade pedagógica. Os acadêmicos demonstram compreender que tais conteúdos podem funcionar como mediadores para explicitar contradições sociais, desigualdades de acesso e mecanismos de exclusão cultural. A problematização do custo dos materiais, da origem histórica dessas práticas e de sua presença restrita a determinados grupos sociais revela um esforço de análise que ultrapassa a lógica da execução motora e se aproxima de uma leitura histórico-crítica da cultura corporal.

A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, esse movimento pode ser interpretado como a atribuição de novos sentidos pessoais aos conceitos científicos trabalhados durante a intervenção. Conforme Vigotski (2000), a apropriação conceitual não ocorre pela simples transmissão de informações, mas pela reconstrução interna do significado social do conceito, mediada pela atividade do sujeito. As respostas indicam que os acadêmicos passaram a integrar os conceitos da abordagem crítico-superadora às suas

próprias experiências, valores e expectativas enquanto futuros professores, o que confere maior densidade formativa à aprendizagem realizada.

Sob a ótica da teoria da atividade de estudo de Davidov (1999; 2019), observa-se que o conteúdo deixa de ser compreendido apenas como um conjunto de orientações metodológicas e passa a ser tratado como objeto de análise, reflexão e generalização. Quando os acadêmicos afirmam que a abordagem “supera o tecnicismo”, “critica a linearidade” ou “valoriza a cultura corporal como conhecimento”, demonstram operar com princípios explicativos que permitem compreender a realidade educacional em sua totalidade e contradições. Ainda que nem todos apresentem o mesmo nível de elaboração teórica, é possível identificar avanços importantes na direção do pensamento teórico, entendido como aquele que busca apreender os nexos essenciais do fenômeno estudado.

Ao mesmo tempo, as respostas também revelam limites e tensões do processo formativo. Alguns acadêmicos expressam insegurança quanto à própria capacidade de aplicação da abordagem, reconhecendo a necessidade de maior aprofundamento teórico para sustentar uma prática verdadeiramente crítica. Longe de representar um fracasso formativo, tais manifestações indicam um processo de conscientização sobre a complexidade do trabalho docente, rompendo com a falsa ideia de que a compreensão conceitual imediata garante, por si só, uma prática pedagógica transformadora. Esse reconhecimento pode ser compreendido como um avanço qualitativo, na medida em que explicita a distância entre o saber empírico e a exigência de uma atuação pedagógica fundamentada teoricamente, ou melhor, uma práxis.

Outro aspecto relevante diz respeito à centralidade atribuída ao papel do professor. Nas respostas analisadas, o docente deixa de ser concebido como mero transmissor de técnicas ou organizador de atividades e passa a ser compreendido como mediador, problematizador e organizador consciente do ensino. Essa mudança de perspectiva aproxima-se da compreensão vigotskiana de ensino como atividade orientadora do desenvolvimento, na qual a intervenção pedagógica cria condições para que os estudantes avancem na compreensão da realidade social por meio da apropriação crítica do conhecimento.

Em síntese, as respostas pós-intervenção indicam que a abordagem crítico-superadora passou a ser compreendida não apenas como uma alternativa metodológica, mas como uma concepção pedagógica vinculada a um projeto histórico de formação humana. Ao articular cultura corporal, crítica social e mediação pedagógica, os acadêmicos demonstram avanços na constituição de uma atividade de estudo orientada teoricamente, ainda que em diferentes níveis de consolidação. Esse movimento confirma a importância da intervenção formativa como espaço privilegiado para a formação de conceitos e para a construção de uma

compreensão mais crítica e humanizada do ensino da Educação Física escolar, o que também pode ser atribuído para outras áreas.

Em continuidade a esse percurso formativo e buscando tensionar a relação entre apropriação conceitual e objetivação prática, o próximo momento de intervenção foi organizado em torno da elaboração e socialização de planos de aula pelos acadêmicos. A mediação teve como propósito central criar condições para que os estudantes mobilizassem, de forma consciente, os fundamentos teórico-metodológicos trabalhados ao longo dos encontros anteriores, explicitando suas compreensões em situações concretas de planejamento didático. Assim, o encontro 5, apresentado na sequência, dedica-se à análise dessas produções, bem como da realização de uma roda de conversa orientada, na qual se aprofundaram as discussões e se problematizaram os limites e as possibilidades da prática pedagógica à luz das abordagens estudadas.

6.6. ENCONTRO 5: APRESENTAÇÃO DE PLANO DE AULA COM RODA DE CONVERSA E DISCUSSÃO

O quinto e último encontro da investigação constituiu-se como um momento de síntese pedagógica e reflexiva do percurso formativo desenvolvido ao longo da intervenção. A apresentação dos planos de aula, acompanhada de rodas de conversa e discussões coletivas, possibilitou não apenas a exposição de propostas didáticas, mas, sobretudo, a externalização das concepções de Educação Física que os acadêmicos mobilizam, conscientemente ou não, em suas escolhas pedagógicas. Trata-se de um espaço privilegiado de análise, pois os planos de aula funcionam como expressões objetivadas do pensamento, reveladores das articulações (ou rupturas) entre teoria, prática, experiência pessoal e referenciais acadêmicos.

Nesse sentido, os quadros a seguir não devem ser lidos de forma fragmentada, mas como partes interdependentes de um mesmo movimento analítico, que evidencia tendências, contradições e desafios da formação inicial em Educação Física.

Quadro 13 - Caracterização geral dos planos de aula analisados

Plano	Modalidade de produção	Ano de escolaridade	Tema da aula	Abordagem metodológica
1	Dupla Acadêmico 1 Acadêmico 11	5º ano	Danças populares brasileiras	Crítico-emancipatória
2	Dupla Acadêmico 2 Acadêmico 9	Ensino Médio	Futsal	Desenvolvimentista
3	Dupla Acadêmico 12 Acadêmico 14	8º ano	Handebol	Crítico-emancipatória
4	Individual Acadêmico 7	Ensino Médio	Voleibol	Desenvolvimentista
5	Dupla Acadêmico 6 Acadêmico 10	9º ano	Dança – Cultura Popular Brasileira: Quadrilha Junina	Crítico-emancipatória
6	Individual Acadêmico 8	6º ao 9º ano	Atividades Circenses (Ginástica)	Crítico-superadora
7	Dupla Acadêmico 3 Acadêmico 5	8º ano	Futsal	Crítico-emancipatória
8	Individual Acadêmico 4	8º e 9º ano	Salto em distância	Desenvolvimentista
9	Individual Acadêmico 13	Ensino Médio	Basquetebol	Desenvolvimentista

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 13 – Caracterização geral dos planos de aula analisados evidencia diversidade de conteúdos, modalidades de produção (individual ou em duplas), anos de escolaridade e a abordagem pedagógica escolhida. Contudo, essa diversidade não se traduz automaticamente em coerência teórica. Observa-se, especialmente nos planos 2, 4 e 9, a escolha da abordagem desenvolvimentista associada ao Ensino Médio, o que revela uma inadequação conceitual relevante.

Segundo Tani *et al.* (1988), a abordagem desenvolvimentista fundamenta-se nos princípios do desenvolvimento motor humano, tendo como foco central as fases iniciais do desenvolvimento, compreendidas, em geral, entre os 4 e 14 anos. Nessa perspectiva, o objetivo pedagógico é favorecer a aquisição e o refinamento das habilidades motoras fundamentais, respeitando as características maturacionais de cada etapa. O Ensino Médio, por abranger predominantemente adolescentes entre 15 e 17 anos, não se enquadra nos pressupostos centrais dessa abordagem.

Essa escolha indica que o conceito de desenvolvimento foi compreendido de forma genérica, desvinculado de sua fundamentação científica. Esse achado reforça o que Bracht

(2013) aponta como um problema histórico da área: a utilização acrítica de abordagens pedagógicas como meros rótulos metodológicos, sem a devida compreensão de seus fundamentos epistemológicos.

Quadro 14 - Distribuição dos planos de aula por abordagem metodológica

Abordagem metodológica	Número de planos	Percentual (%)
Desenvolvimentista	4	44,4%
Crítico-emancipatória	4	44,4%
Crítico-superadora	1	11,2%
Total	9	100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 14 – Distribuição dos planos de aula por abordagem metodológica revela um equilíbrio numérico entre as abordagens desenvolvimentista (4 de 9: 44,4%) e crítico-emancipatória (4 de 9: 44,4%), enquanto a abordagem crítico-superadora aparece de forma isolada (1 de 9: 11,2%).

A presença de apenas um plano fundamentado na abordagem crítico-superadora pode ser interpretada como expressão da dificuldade de assumir uma perspectiva pedagógica explicitamente comprometida com a crítica à sociedade de classes. Soares *et al.* (1992) afirma que a Educação Física crítico-superadora tem como objetivo central possibilitar aos alunos a compreensão das práticas corporais como produções históricas, determinadas pelas relações sociais de produção. Assim, essa perspectiva exige do docente uma tomada de posição política, o que pode gerar resistências em contextos marcados por conservadorismo e repressão ideológica.

Além disso, a baixa adesão à abordagem crítico-superadora e a elevada preferência pela abordagem desenvolvimentista podem refletir uma formação ainda fortemente influenciada pelo positivismo, que, conforme Frigotto (2010), tende a neutralizar o caráter político da educação. Essa predominância também pode ser compreendida a partir dos pressupostos de Marx e Engels (2001), para os quais as ideias dominantes em uma determinada época correspondem, em geral, às ideias da classe que detém o poder material e, consequentemente, os meios de produção material e intelectual da sociedade. Nessa perspectiva, a hegemonia de concepções pedagógicas que enfatizam predominantemente o desenvolvimento individual e a adaptação dos sujeitos à ordem vigente tendem a expressar os interesses da sociabilidade capitalista, em detrimento de abordagens que assumem a educação como instrumento de compreensão crítica e transformação da realidade social.

A maior opção à abordagem crítico-emancipatória, por sua vez, pode indicar uma tentativa de se posicionar criticamente sem adentrar, de forma direta, as determinações estruturais da desigualdade social, o que pode ser próximo ao que Gramsci (1999) referia-se a uma revolução passiva. Kunz (1994) destaca que essa abordagem privilegia a emancipação dos sujeitos por meio da reflexão crítica e do diálogo, mas não necessariamente assume uma crítica estrutural ao modo de produção capitalista, como propõe a crítico-superadora.

Quadro 15 - Coerência entre abordagem metodológica e objetivos da aula

Plano	Abordagem declarada	Objetivo(s) principal(is)	Coerência com a abordagem (alta, média ou baixa)
1	Crítico-emancipatória	Reconhecer a dança como forma de expressão cultural; Explorar movimentos corporais inspirados em danças populares brasileiras; Refletir criticamente sobre o papel da dança na cultura e convivência social.	Alta
2	Desenvolvimentista	Promover o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais por meio da prática do Futsal, incentivando a cooperação, o respeito e a compreensão do jogo como prática coletiva.	Baixa
3	Crítico-emancipatória	Compreender o handebol como prática social e cultural; Analisar criticamente o papel dos esportes na construção de valores sociais (cooperação, respeito, igualdade); Identificar os principais fundamentos do Handebol (passe, drible, arremesso); Experimentar diferentes papéis no jogo (atacante, defensor, goleiro); Valorizar a prática esportiva como meio de expressão, inclusão e transformação social.	Alta
4	Desenvolvimentista	Praticar e analisar o controle de bola, seja na interceptação, recebimento ou passe.	Baixa
5	Crítico-emancipatória	Compreender a origem social e cultural das danças de festa junina; Analisar estereótipos e preconceitos nas representações da cultura nordestina; Identificar os principais passos da quadrilha junina; Valorizar a diversidade cultural por meio da dança; Cooperar com os colegas na criação de uma coreografia coletiva no sentido crítico.	Alta
6	Crítico-superadora	Vivenciar as diferentes manifestações corporais presentes nas atividades circenses, especificamente a arte de malabares; Analisar processos históricos e sociais atrelados à prática das atividades circenses.	Alta
7	Crítico-emancipatória	Compreender o Futsal como manifestação cultural e suas implicações sociais; Explorar diferentes formas de jogar Futsal, adaptando regras e espaços para que todos possam participar e se desenvolver; Promover a capacidade de atuar de forma cooperativa nas práticas de Futsal, reconhecendo o esporte como meio de construção coletiva e	Alta

		de valores democráticos.	
8	Desenvolvimentista	Compreender e vivenciar os fundamentos básicos do salto em distância; Desenvolver habilidades motoras relacionadas à corrida, impulsão, voo e aterrissagem; Promover o trabalho em equipe e o respeito às capacidades individuais; Estimular o desenvolvimento motor, cognitivo e social por meio da prática corporal.	Alta
9	Desenvolvimentista	Desenvolver habilidades motoras específicas do Basquete (passe, drible, arremesso, deslocamento); Promover o trabalho em equipe, o respeito e a cooperação.	Baixa

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 15 – Coerência entre abordagem metodológica e objetivos da aula explicita uma confusão recorrente entre a abordagem desenvolvimentista e a perspectiva tecnicista, evidenciando uma apropriação ainda parcial dos fundamentos teóricos por parte dos acadêmicos. Nos planos 2, 4 e 9, observa-se que, embora a abordagem desenvolvimentista seja formalmente declarada, os objetivos se concentram no ensino fragmentado e na repetição de técnicas esportivas, orientados por uma lógica de desempenho e padronização do gesto motor (traços característicos da Educação Física de cunho tecnicista). Essa incongruência sugere que os estudantes, ao não diferenciarem os pressupostos que orientam cada perspectiva, tendem a reduzir a abordagem desenvolvimentista a uma sequência progressiva de exercícios técnicos, desconsiderando seu fundamento central. Conforme Tani *et al.* (1988), a abordagem desenvolvimentista parte da compreensão do desenvolvimento humano como um processo complexo e dinâmico, que integra dimensões motoras, cognitivas e afetivo-sociais, orientando o ensino para a ampliação das possibilidades de ação do sujeito, e não para a mera execução de técnicas. Assim, a presença dessa confusão revela não apenas uma dificuldade conceitual, mas também a persistência de referenciais pedagógicos tradicionais que ainda operam como mediações implícitas na organização do pensamento e da prática dos futuros professores.

Essa confusão reforça a crítica de Bracht (1999), ao afirmar que muitas práticas pedagógicas mantêm a lógica tecnicista, apenas substituindo o discurso, sem alterar a estrutura da ação pedagógica. Trata-se, portanto, de uma ressignificação superficial que preserva práticas tradicionais sob uma nova nomenclatura.

Quadro 16 - Análise dos procedimentos didáticos descritos nos planos

Plano	Estratégias/Metodologias de Ensino	Papel do professor	Papel do aluno	Coerência geral
1	- Roda inicial: o que é dança? Breve exposição de vídeos com danças populares brasileiras como frevo, maracatu, carimbó, ciranda e discutir: conhecem alguma dessas danças? Onde elas acontecem? O que representam? - Aquecimento com música: movimentos livres ao som de músicas nordestinas, incentivando a criatividade. - Roda de discussão final: como foi dançar com outras pessoas? Foi difícil criar juntos? A dança precisa ser perfeita para ser bonita?	Mediador	Participativo	Alta
2	- Roda de conversa (problematização): como o jogo de Futsal pode ensinar cooperação, respeito e responsabilidade, além da técnica? - Atividades isoladas de passes com feedbacks, jogos reduzidos e jogo completo.	Mediador	Participativo e executor	Baixa
3	- Roda de conversa (problematização): Quem normalmente participa dos jogos na escola? Há espaço para meninas, alunos tímidos e com menos habilidade? O que o Handebol pode ensinar além da técnica? - Experimentação dos fundamentos em estações, jogo cooperativo adaptado com regras construídas coletivamente. - Encerramento com roda de socialização.	Mediador	Participativo	Alta
4	- Alongamento e contextualização - Atividades isoladas dos fundamentos: toque, manchete, ataque e recepção. - Roda de conversa final.	Centralizador	Executor	Baixa
5	- Roda de conversa (problematização): O que conhecem sobre festa junina? Já dançaram? Com quais roupas e músicas? Será que a forma como representamos os 'caipiras' na escola respeita a cultura popular? - Vivência de passos tradicionais: balancê, túnel, grande roda. - Criação de coreografias (em pequenos grupos). - Roda de conversa final.	Mediador	Participativo	Alta
6	- Roda de conversa: contextualização acerca da história, origem e cultura do circo. - Confeção dos malabares e prática progressiva de malabarismo. - Roda final: dificuldades, facilidades e experiências encontradas.	Mediador	Participativo	Média
7	- Contextualização inicial (problematização): O que o Futsal representa para vocês? Quem gosta de Futsal? Em quais ambientes costumam ter essa prática? - Discussão em grupo sobre situações problema: fair play, exclusão dos colegas, desigualdade de gênero). - Vivência de jogo misto (meninos e meninas) com regras adaptadas. - Roda de conversa final.	Mediador	Participativo	Alta
8	- Roda de conversa inicial: exposição sobre a origem e demonstração dos elementos técnicos	Centralizador	Executor /e participativo	Alta

	básicos. - Circuito: corrida com saltos laterais, agachamentos e saltos com pequenos obstáculos. - Saltos em distância com marcação no chão, com foco na corrida, impulsão e aterrissagem. - Roda de conversa final: desafios enfrentados, como melhorar, respeito às diferenças individuais e relacionar com outros esportes ou situações cotidianas.			
9	- Atividade de aquecimento e iniciação a modalidade: pega-pega ajuda (apenas quem estiver com a bola poderá pegar). - Jogos reduzidos: 3 vs 2 em sistema de contra-ataque. - Jogo formal com adaptação: todos os integrantes precisam pontuar para que o primeiro integrante retorne a marcar uma cesta novamente.	Centralizador	Executor	Baixa

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 16 – Análise dos procedimentos didáticos, as contradições tornam-se ainda mais evidentes, como, por exemplo, no plano 6, qual está fundamentado na abordagem crítico-superadora e apresenta um movimento diagnóstico consistente ao contextualizar historicamente as atividades circenses. Todavia, conforme Soares *et al.* (1992), essa abordagem se estrutura a partir de três momentos indissociáveis: o diagnóstico da realidade (diagnóstica), o julgamento crítico (judicativa) e a projeção de uma ação transformadora (teleológica). A ausência explícita das dimensões judicativa e teleológica fragiliza a proposta, aproximando a estrutura do plano de aula 6 da abordagem crítico-emancipatória, centrada na reflexão, mas sem explicitar a transformação das condições objetivas da realidade.

Os planos 2, 4 e 9 reafirmam a adoção de procedimentos tecnicistas, com exercícios isolados e centralização da ação docente, confirmando a incoerência entre abordagem declarada e prática efetiva. Em contraste, os planos 1, 3, 5 e 7 demonstram coerência metodológica ao mobilizarem estratégias como problematização, construção coletiva e diálogo, elementos centrais da abordagem crítico-emancipatória, conforme defendido por Kunz (1994).

O plano 8 também se destaca positivamente ao articular progressividade, respeito às características individuais e adequação das atividades, aproximando-se da compreensão de desenvolvimento motor defendida por Tani *et al.* (1988), qual foi a abordagem escolhida no referido plano.

Quadro 17 - Relação estabelecida pelos acadêmicos entre plano de aula e abordagem metodológica

Plano	Abordagem	Elementos teóricos citados ou interpretados	Clareza na relação teoria-prática
1	Crítico-emancipatória	Diálogo, consciência crítica, compreensão como sujeito histórico e cultural, autonomia	Média
2	Desenvolvimentista	Não explicitado	Baixa
3	Crítico-emancipatória	Diálogo, consciência crítica, compreensão como sujeito histórico e cultural, ressignificação do esporte	Alta
4	Desenvolvimentista	Não explicitado	Baixa
5	Crítico-emancipatória	Diálogo, consciência crítica, compreensão como sujeito histórico e cultural	Alta
6	Crítico-superadora	Acesso ao conhecimento historicamente produzido	Média
7	Crítico-emancipatória	Ressignificação do esporte, consciência crítica	Alta
8	Desenvolvimentista	Progressividade, características individuais.	Média
9	Desenvolvimentista	Não explicitado	Baixa

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 17 explicita o grau de apropriação teórica dos acadêmicos. Nesse sentido, constata-se que apenas parte dos planos apresenta clareza na articulação entre teoria e prática, especialmente aqueles vinculados às abordagens críticas. Nesses casos, conceitos como “diálogo”, “consciência crítica”, “ressignificação do esporte” e “compreensão do sujeito como histórico e cultural” são explicitamente mobilizados.

Por outro lado, os planos desenvolvimentistas, em sua maioria, não apresentam referenciais teóricos claros, restringindo-se a menções genéricas à “progressividade” ou às “características individuais”. A ausência de aprofundamento teórico reforça a fragilidade já identificada e aponta para uma formação que, embora valorize o discurso metodológico, não assegura a apropriação conceitual profunda das abordagens.

Quadro 18 - Análise das justificativas pedagógicas apresentadas nos planos

Plano	Foco da justificativa	Concepção de Educação Física interpretada	Base teórica implícita/explicita
1	Cultura corporal de movimento	Crítico-emancipatória	Explícita
2	Vivência docente	Tecnicista	Implícita
3	Inclusão/emancipação	Crítico-emancipatória	Explícita
4	Desenvolvimento motor	Tecnicista	Implícita
5	Cultura popular	Crítico-superadora	Implícita
6	Acessibilidade	Crítico-emancipatória	Implícita
7	Questões sociais	Crítico-emancipatória	Explícita
8	Consciência corporal	Desenvolvimentista	Implícita
9	Desenvolvimento psicomotor	Tecnicista	Implícita

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 18 – Análise das justificativas pedagógicas evidencia que a fragilidade conceitual também se manifesta na fundamentação das escolhas pedagógicas. Os planos 2, 4 e 9 reiteram uma concepção tecnicista, ainda que sob o discurso desenvolvimentista. O plano 5, embora declare adesão à abordagem crítico-emancipatória, aproxima-se da crítico-superadora ao reconhecer que os conteúdos da Educação Física “não são neutros”, ideia central defendida por Soares *et al.* (1992), ao afirmar que toda prática corporal carrega significados históricos e ideológicos.

O plano 6 reafirma a dificuldade de compreensão do tripé da abordagem crítico-superadora (diagnóstica, judicativa e teleológica), ao desconsiderar as determinações materiais da sociedade de classes. Já o plano 7 apresenta elevada coerência ao compreender o futsal como prática cultural passível de ressignificação crítica, alinhando-se ao que Kunz (1994) denomina de pedagogia do esporte orientada para a emancipação. Já no plano 8, observa-se um hibridismo conceitual ao justificar a abordagem desenvolvimentista a partir de argumentos socioculturais, elemento que não constitui eixo central dessa perspectiva, reforçando a necessidade de maior clareza conceitual.

Quadro 19 - Síntese interpretativa dos principais achados

Dimensão analisada	Tendências identificadas	Implicações para a formação docente
Escolha da abordagem	Predomínio das abordagens críticas; presença de elementos tecnicistas, muitas vezes confundidos com a perspectiva desenvolvimentista	Influência do currículo oficial; permanência da cultura esportivista na formação inicial
Coerência teórica	Presença de hibridismos teórico-metodológicos	Necessidade de maior aprofundamento teórico e clareza conceitual sobre as abordagens da Educação Física
Justificativas	Pouca fundamentação teórica nas escolhas pedagógicas	Fragilidade na articulação entre teoria e prática pedagógica

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 19 – “Síntese interpretativa dos principais achados” consolida as análises realizadas e evidencia tendências estruturais da formação inicial em Educação Física. As escolhas por abordagens biologicistas e desenvolvimentistas, frequentemente atravessadas por práticas tecnicistas, indicam a permanência de elementos associados à cultura esportivista, conforme já apontado no século XX por Bracht (1999). No que se refere às abordagens críticas, observa-se uma adesão que pode ser interpretada tanto como desdobramento das reformas curriculares quanto como expressão de um movimento de superação de perspectivas

estritamente instrumentais. Contudo, essa adesão se concentra, em maior medida, na abordagem crítico-emancipatória. Diante disso, coloca-se uma questão analítica relevante: em que medida a menor incidência de referências à abordagem crítico-superadora decorre de limites no processo formativo dos acadêmicos, ou estaria também relacionada ao próprio modo como essa abordagem se apresenta no campo, especialmente por explicitar de forma mais direta seu compromisso com a transformação social? Essa indagação não busca estabelecer hierarquias entre perspectivas, mas tensionar os elementos que podem estar influenciando as escolhas teórico-metodológicas dos estudantes no contexto investigado.

A presença de hibridismos teórico-metodológicos confirma que os acadêmicos se encontram em um processo formativo marcado por transições conceituais. Como afirma Saviani (2011), esse movimento é próprio dos processos educativos e pode representar um momento fértil para a catarse, ou seja, como a elevação qualitativa da consciência pedagógica a um processo de síntese mais elaborado.

Apesar das fragilidades, os avanços identificados indicam um processo inicial de síntese e de formação de conceitos científicos, além de aproximações com perspectivas críticas, revelando que o processo formativo analisado contribui para a construção de uma Educação Física mais reflexiva, crítica e socialmente comprometida.

7 ANÁLISE GERAL DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO FORMATIVA

Esta seção tem como objetivo analisar se estudantes em idade escolar avançada, especificamente acadêmicos do curso de Educação Física, realizam atividade de estudo autônoma capaz de promover a apropriação de conceitos científicos, conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

A tese central que orienta a análise é a de que a maioria dos acadêmicos investigados não realiza atividade de estudo autônoma, entendida não como execução individual de tarefas, mas como atividade psíquica orientada à formação do pensamento teórico (Davidov, 1988; Leontiev, 1978). Sustenta-se, ainda, que a apropriação dos conceitos científicos ocorre predominantemente por meio da mediação didático-formativa, e não durante o estudo autônomo desvinculado de uma organização consciente do ensino.

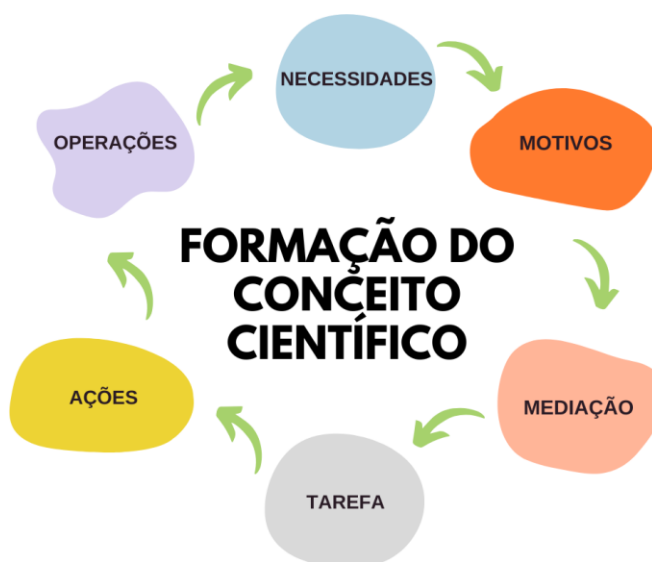
A análise da intervenção formativa realizada exige compreendê-la como uma totalidade, estruturada a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, conforme estabelece o método materialista histórico. A partir dessa perspectiva, a presente investigação permite apreender o processo formativo não como um conjunto de ações isoladas ou técnicas didáticas pontuais, mas como uma atividade humana orientada por necessidades e motivos, mediada social e historicamente, e constituída por tarefas, ações e operações que visam à formação de conceitos científicos.

A atividade de estudo, conforme formulada por Davidov (1999), distingue-se de outras atividades escolares por seu caráter formativo e por ter como finalidade central a transformação do próprio sujeito por meio da apropriação consciente do conhecimento teórico. Não se trata, portanto, de acumular informações ou reproduzir conteúdos, mas de compreender as relações essenciais do objeto de estudo, possibilitando a generalização e a aplicação consciente desses conhecimentos em novas situações. Assim, a intervenção formativa analisada foi planejada e executada de modo a organizar condições objetivas para que os estudantes se engajassem efetivamente em uma atividade de estudo orientada para a compreensão crítica das abordagens metodológicas em Educação Física.

Com vistas a tornar compreensível o movimento interno da atividade de estudo que estruturou a intervenção formativa analisada, a Figura 5 a seguir sistematiza os elementos constitutivos desse processo. A representação gráfica não tem por objetivo reduzir a complexidade da atividade de estudo a um esquema linear ou mecanicista, mas evidenciar sua organização como uma totalidade dinâmica. Desse modo, a figura funciona como um recurso

analítico que auxilia a apreensão do processo de formação do conceito científico como resultado de um movimento dialético entre sujeito, objeto e mediações pedagógicas.

Figura 5 - Dinâmica da atividade de estudo na constituição do conceito científico



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme ilustrado na Figura 5, a dinâmica da atividade de estudo inicia-se a partir de necessidades formativas objetivamente produzidas no contexto da intervenção e já carregadas anteriormente pelos sujeitos, as quais se convertem em motivos que orientam o engajamento consciente dos acadêmicos no processo de estudo. Esses motivos se materializam em tarefas de estudo cuidadosamente organizadas, mediadas pelo professor e pelos instrumentos culturais, desencadeando ações intelectuais dirigidas à análise, abstração e generalização do objeto de conhecimento. As operações, por sua vez, expressam as condições concretas de realização dessas ações, variando conforme o nível de domínio dos estudantes e as circunstâncias da atividade. É nesse movimento articulado que se produz a formação do conceito científico, compreendido não como resultado imediato, mas como síntese provisória e contínua de um processo formativo que transforma simultaneamente o conhecimento apropriado e o próprio sujeito que aprende.

Nesse sentido, a intervenção analisada assume a atividade de estudo como eixo estruturante do processo formativo dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação

Física, tendo como objeto a apropriação das bases teóricas, filosóficas e pedagógicas das abordagens metodológicas da área.

Dessa forma, tomando como referência os principais conceitos constitutivos da atividade de estudo voltada à formação de conceitos, conforme sistematizados na Figura 5, procede-se, a seguir, à análise da intervenção formativa realizada. Parte-se do entendimento de que a atividade de estudo se organiza como uma unidade dinâmica e articulada, composta por necessidades, motivos, mediação, tarefa de estudo, ações e operações. Assim, a explanação que se segue tem por objetivo analisar cada um desses conceitos em sua relação dialética, quais foram intencionalmente organizados e se materializaram no desenvolvimento da intervenção, contribuindo para a formação do pensamento teórico e do conceito científico no âmbito da formação inicial em Educação Física.

Na Teoria da Atividade, as **necessidades** constituem a base objetiva dos motivos que impulsionam a atividade humana. As necessidades não são entendidas como desejos individuais espontâneos, mas como expressões das contradições presentes na realidade objetiva e nas condições sociais de existência dos sujeitos. No caso dos acadêmicos de licenciatura em Educação Física, tais necessidades emergem das exigências sociais da profissão docente, particularmente da demanda por uma atuação pedagógica fundamentada teoricamente, capaz de superar práticas tecnicistas ou carentes de coerência epistemológica.

A formação inicial de professores de Educação Física insere os estudantes em um contexto marcado por disputas teóricas, políticas, epistemológicas e metodológicas acerca do objeto da área. Essa realidade impõe aos futuros docentes a necessidade de compreender criticamente as diferentes abordagens metodológicas que orientam a prática pedagógica na Educação Física escolar. Trata-se de uma necessidade socialmente produzida, vinculada tanto às exigências da escola enquanto instituição social quanto às demandas mais amplas da sociedade por uma educação crítica, emancipatória e cientificamente fundamentada.

No primeiro encontro da intervenção formativa, conforme registrado no Apêndice 9, buscou-se explicitar essas necessidades aos acadêmicos, apresentando-lhes a importância do conhecimento das abordagens metodológicas da Educação Física sob dois aspectos centrais. O primeiro refere-se à fundamentação da prática pedagógica docente, destacando a necessidade de superar uma visão meramente técnica ou eclética da área, compreender as diferenças ontológicas, epistemológicas e metodológicas entre as abordagens, e desenvolver critérios para saber quando, por que e para quem utilizar determinada abordagem. O segundo aspecto diz respeito ao caráter recorrente desse conteúdo em processos seletivos e concursos

públicos para licenciados em Educação Física, o que também constitui uma exigência objetiva da realidade profissional.

Ao tornar essas necessidades conscientes, a intervenção contribuiu para a constituição do **motivo** da atividade de estudo. Segundo Leontiev (1983), o motivo é aquilo que impulsiona a atividade como um todo, conferindo-lhe sentido e direção para a apropriação de conceitos.

[...] um conteúdo realmente conscientizado é apenas aquele que se manifesta antes do sujeito como objeto para qual está diretamente dirigida a ação. Em outras palavras, para que um conteúdo possa conscientizar-se é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e deste modo, entre em uma relação correspondente com relação ao motivo da atividade. Este postulado tem validade tanto para a atividade interna como para a externa, tanto para a prática como para a teórica. (Leontiev, 1983, p. 203, tradução nossa).

No âmbito da atividade de estudo, o motivo não pode restringir-se à obtenção de notas, à aprovação na disciplina ou ao cumprimento de exigências curriculares formais. O motivo formativo da atividade de estudo consiste na apropriação de um conhecimento teórico que permita ao sujeito compreender a realidade e transformá-la, transformando-se a si próprio no decorrer desse processo.

No caso da intervenção realizada, compreende-se que o motivo da atividade de estudo consistiu na apropriação das bases teóricas, filosóficas e pedagógicas das abordagens metodológicas da Educação Física, de modo a possibilitar aos acadêmicos analisar, planejar e intervir conscientemente na sua prática docente. Esse motivo, ancorado em necessidades objetivas da formação e da atuação profissional, conferiu sentido às tarefas propostas e orientou o engajamento dos estudantes nas ações de estudo desenvolvidas ao longo da intervenção.

A partir das necessidades e motivos esclarecidos e encaminhados para realizar a atividade, ocorre a **mediação**. A mediação constitui um conceito central da Teoria Histórico-Cultural, sendo compreendida como o processo pelo qual a relação do sujeito com o objeto de conhecimento é mediada por instrumentos e signos culturalmente produzidos. Na atividade de estudo, essa mediação é condição indispensável para que o estudante ultrapasse o nível do conhecimento empírico e alcance a compreensão teórica do objeto.

No contexto da atividade de estudo autônoma, os instrumentos e signos de mediação são, em grande medida, as obras teóricas que sistematizam o conhecimento científico sobre determinado objeto. No caso da intervenção formativa realizada, as obras base sobre as

abordagens metodológicas da Educação Física desempenharam esse papel mediador, possibilitando aos acadêmicos realizar generalizações teóricas e compreender as relações essenciais que caracterizam cada abordagem.

Entretanto, a mediação não se reduz à disponibilização de textos ou materiais didáticos. Na intervenção realizada, o pesquisador, atuando como professor, assumiu um papel ativo na organização da atividade de estudo, mediando o acesso dos estudantes ao objeto teórico. Essa mediação ocorreu tanto nos momentos presenciais quanto na organização da atividade de estudo autônoma, uma vez que o professor estruturou o ambiente virtual, selecionou e disponibilizou os textos, definiu os eixos de análise e orientou os estudantes quanto aos objetivos formativos da atividade.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, a mediação realizada envolveu a organização de situações-problema, conforme evidenciado nos questionários aplicados ao longo da intervenção. Essas situações-problema foram formuladas de modo a evidenciar contradições internas e externas às abordagens metodológicas, exigindo dos estudantes uma postura analítica e reflexiva diante do conteúdo estudado. Além disso, a mediação incluiu a condução de debates teóricos orientados, conforme registrado nos apêndices 10, 11, 12 e 13, nos quais foram apresentados temas específicos para discussão coletiva, estimulando a confrontação de ideias e a explicitação de diferentes posições teóricas.

Os questionamentos propostos pelo pesquisador também desempenharam papel fundamental no processo de mediação, ao evidenciar contradições entre as abordagens metodológicas, especialmente no que se refere a conceitos como *práxis*, *emancipação*, *categoria*, *finalidade educativa* e *concepção de conhecimento*. Esses questionamentos foram sistematizados, inclusive, em slides e quadros comparativos apresentados nos encontros, utilizando linguagem científica e categorias teóricas próprias do campo da Educação Física. Dessa forma, a mediação contribuiu para deslocar o pensamento dos estudantes do nível meramente descritivo para um nível conceitual, condição necessária para a formação do conceito científico.

A partir da mediação do pesquisador houve a problematização da **tarefa de estudo**. Na perspectiva de Davidov, a tarefa de estudo ocupa lugar central na organização da atividade de estudo, pois é por meio dela que se expressa o problema teórico fundamental a ser resolvido pelo estudante. Diferentemente de exercícios mecânicos ou atividades de reprodução, a tarefa de estudo deve exigir a análise das relações essenciais do objeto, demandando do estudante operações intelectuais complexas e a realização de generalizações teóricas.

Na intervenção formativa analisada, a tarefa de estudo foi cuidadosamente organizada e sistematizada pela mediação do pesquisador, de modo a expressar problemas centrais relacionados à prática pedagógica em Educação Física. Um exemplo dessa organização pode ser observado na questão proposta aos estudantes: *“Você se sente capaz de aplicar essa abordagem em um plano de aula? Escolha um tema da área da Educação Física e escreva como seria a sua atuação como professor para atuar ministrando esse tema durante a aula, considerando a abordagem estudada.”*

Essa tarefa não se limita à mera descrição de procedimentos didáticos ou à reprodução de modelos prontos. Ao contrário, ela exige que o estudante mobilize conceitos teóricos, compreenda os fundamentos da abordagem estudada e os relacione com uma situação concreta de ensino. Trata-se, portanto, de uma tarefa que demanda análise conceitual, modelação teórica e generalização, indo além do nível empírico da experiência imediata. Ao resolver essa tarefa, o estudante é levado a refletir sobre as implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas da abordagem escolhida, articulando teoria e prática de forma consciente.

Após o estabelecimento das necessidades que orientam os motivos e da mediação para a constituição das tarefas de estudo, chega o momento de realizar as ações e operações. As **ações** constituem os processos conscientes e orientados por objetivos que possibilitam a realização da tarefa de estudo. Segundo Davidov (1999), as ações de estudo incluem, fundamentalmente, a análise, a modelação, a generalização, o controle e a avaliação, sendo essas ações responsáveis pela formação do pensamento teórico e do conceito científico.

No contexto da intervenção formativa realizada, as ações desenvolvidas pelos estudantes foram múltiplas e articuladas entre si, contribuindo diretamente para a resolução das tarefas de estudo propostas. Entre essas ações, destacam-se: (a) a análise de textos teóricos com identificação de categorias centrais; (b) a comparação das abordagens metodológicas a partir de critérios como objeto, finalidade, método e fundamentação teórica; (c) a modelação conceitual de cada abordagem por meio de esquemas, mapas conceituais ou outras formas de representação; (d) a relação entre teoria e prática a partir da análise de situações didáticas concretas; (e) a generalização de princípios pedagógicos característicos de cada abordagem; e (f) a avaliação crítica de propostas de aulas e planos de ensino.

Cada uma dessas ações desempenhou papel específico no processo de formação do conceito científico ao possibilitar que os estudantes apreendessem o conteúdo estudado em sua totalidade (ou aproximando-se dela) e em suas relações internas. Ao analisar e comparar abordagens, os acadêmicos foram levados a identificar diferenças e semelhanças

fundamentais, superando uma compreensão superficial ou eclética. A modelação conceitual contribuiu para a sistematização do conhecimento, permitindo a visualização das relações essenciais entre os elementos constitutivos de cada abordagem. A relação entre teoria e prática, por sua vez, possibilitou a aplicação consciente do conhecimento teórico, elemento central da atividade de estudo.

Já as **operações** correspondem aos procedimentos técnicos que concretizam as ações, estando diretamente relacionadas às condições objetivas da atividade. Diferentemente das ações, as operações são parcialmente automatizadas, instrumentais e flexíveis, podendo variar conforme as circunstâncias.

Durante o processo de intervenção formativa, ao realizarem as ações de estudo, os académicos mobilizaram diversas operações, tais como: (a) a leitura silenciosa ou em grupo dos textos teóricos; (b) a marcação de trechos considerados relevantes; (c) a escrita de sínteses e resumos; (d) a construção de quadros comparativos; (e) o uso de slides, esquemas ou mapas conceituais; (f) a discussão em pequenos grupos; e (g) a externalização oral das generalizações construídas, por meio de apresentações e debates coletivos.

Essas operações viabilizaram a realização das ações de análise, modelação e generalização, funcionando como instrumentos técnicos que mediam o processo de apropriação do conhecimento. Embora não sejam o objetivo central da atividade de estudo, as operações desempenham papel fundamental ao criar condições para que as ações se efetivem, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Com o intuito de sistematizar essa articulação construída ao longo da mediação, da organização das tarefas, das ações desenvolvidas e das operações mobilizadas, apresenta-se, a seguir, o Quadro 20. Nele, sintetizam-se os principais conceitos da atividade de estudo realizadas na intervenção e descritos anteriormente de forma objetiva.

Quadro 20 - Síntese articulada sobre a atividade de estudo realizada na intervenção

Conceito	Como aparece na intervenção
Necessidades	Superar visão superficial das abordagens para fins profissionais e pessoais
Motivos	Apropriar-se teoricamente para agir conscientemente como professor
Tarefa de estudo	Analisar fundamentos e implicações pedagógicas das abordagens
Mediação	Professor, textos clássicos, linguagem teórica e situações problema
Ações	Analisar, comparar, modelar, generalizar e avaliar
Operações	Ler, escrever, esquematizar e debater

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise geral da intervenção formativa evidencia que sua organização esteve alinhada aos pressupostos da Teoria da Atividade e da Teoria Histórico-Cultural, ao estruturar a atividade de estudo a partir de necessidades objetivas, motivos formativos, mediação intencional, tarefas teóricas, ações conscientes e operações instrumentais. Essa organização possibilitou criar condições para que os acadêmicos se engajassem em um processo formativo orientado para a compreensão crítica das abordagens metodológicas da Educação Física, contribuindo para a formação do conceito científico e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente e fundamentada.

7.1. PERCURSO DE APRENDIZAGEM DOS ACADÊMICOS NA INTERVENÇÃO FORMATIVA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE

A investigação foi realizada com 14 acadêmicos do curso de Educação Física, com idades entre 19 e 30 anos, trajetórias escolares diversas (escola pública, privada e mista) e condições socioeconômicas heterogêneas. Parte dos acadêmicos trabalha concomitantemente à graduação (11 de 14), com jornadas que variam de 20h a 40h semanais, o que impacta diretamente o tempo disponível para o estudo extraclasse. As rendas familiares situam-se majoritariamente entre 1 e 4 salários mínimos, com exceções pontuais acima desse patamar, assim como a escolaridade familiar difere do ensino fundamental incompleto à pós-graduação.

Essas condições objetivas não são tratadas, neste trabalho, como fatores determinantes lineares do desempenho acadêmico, mas como mediações concretas que incidem sobre a relação dos sujeitos com a sua atividade, no caso aqui, o estudo. Conforme aponta Vigotski (2001), o desenvolvimento humano não pode ser explicado nem por fatores internos isolados nem por condições externas tomadas de forma mecânica, mas pela unidade dialética entre sujeito e meio, mediada pela atividade.

Um dado recorrente entre todos os acadêmicos refere-se à baixa realização do estudo autônomo previamente às aulas de intervenção formativa. A maioria dos acadêmicos declarou não ter lido ou ter lido apenas parcialmente os materiais propostos, o que se refletiu em níveis de compreensão inicial predominantemente baixos (entre 0 e 2, em uma escala de 0 a 5) quando questionados sobre suas autorreflexões. Do ponto de vista da teoria da atividade de estudo, conforme formulada por Davidov (1988b; 1999), esse dado não pode ser interpretado como simples falta de interesse ou responsabilidade individual. Para o autor, a atividade de estudo não se constitui espontaneamente, tampouco se reduz à execução de tarefas ou à leitura

isolada de textos, pois ela exige um motivo claro, um objeto do conhecimento teórico e uma organização didática que conduza o estudante à análise das relações essenciais do conceito.

Na ausência dessas condições, o que se observa entre os acadêmicos é a realização de ações fragmentadas (quando muito), mas não a atividade de estudo propriamente dita. Isso contribui para explicar porque, mesmo acadêmicos com condições objetivas aparentemente mais favoráveis não demonstraram apropriação conceitual consistente. O acadêmico 8, por exemplo, cuja mãe possui pós-graduação e que estudou toda a Educação Básica em escola privada, afirmou, após o estudo autônomo sobre a abordagem desenvolvimentista: *“Sei que é uma abordagem com base teórica em Go Tani e Gallahue e se baseia na fase do desenvolvimento motor e maturação da criança”*. Embora a resposta mencione autores e seja uma das que foi melhor desenvolvida, ela permanece no nível empírico-descritivo, sem apreensão das relações internas do conceito.

Nesse sentido, as respostas iniciais dos acadêmicos evidenciam que, antes da intervenção, predominavam conceitos empíricos, caracterizados por definições vagas, descritivas e muitas vezes contraditórias. As abordagens metodológicas eram compreendidas como formas diferentes de dar aula, maneiras de adaptar a prática ou simples oposições genéricas ao tecnicismo. Segundo Vigotski (2009), os conceitos empíricos (ou espontâneos) se formam a partir da experiência imediata e permanecem presos a características superficiais do objeto. A formação de conceitos científicos, por sua vez, exige a mediação do ensino e a apropriação das relações internas e históricas que estruturam o conceito para além da mera experiência imediata.

Essa distinção aparece de forma clara nos dados. Antes da intervenção, mesmo quando os acadêmicos conseguiam mencionar autores ou décadas de surgimento das abordagens, suas respostas não demonstravam domínio conceitual suficiente para orientar a prática pedagógica de forma consciente. Retomando Davidov (1988b), a atividade de estudo exige um objeto claramente definido, um motivo cognitivo-formativo e ações orientadas à análise das relações essenciais do conceito e, na ausência dessas condições, o estudo autônomo não se concretiza. Nesse sentido, um dos cenários possíveis para essa realidade pode ser encontrado no relato do acadêmico 12, que trabalha 30 horas semanais e se desloca diariamente de outra cidade, ao sintetizar essa dificuldade na relação da atividade de estudo e trabalho afirmando que: *“Conciliar os dois ainda é muito difícil, o cansaço é muito grande e acaba que meu rendimento na faculdade cai”*. Aqui, não se trata de falta de interesse, mas de limitações objetivas que inviabilizam a constituição da atividade de estudo tal como definida teoricamente.

Conforme já exposto no subitem anterior, o motivo da atividade encontrava-se explicitado antes da realização das intervenções didático-formativas. Em primeiro lugar, o conteúdo referente às abordagens metodológicas da Educação Física foi apresentado aos acadêmicos como elemento central da fundamentação da prática pedagógica docente, destacando-se a necessidade de superar uma compreensão meramente técnica, instrumental ou eclética da área. A fundamentação exigia a compreensão das diferenças ontológicas, epistemológicas e metodológicas entre as abordagens, bem como o desenvolvimento de critérios teóricos que orientassem o professor a decidir quando, por que e para quem determinada abordagem deve ser mobilizada no ensino. Em segundo lugar, ressaltou-se o caráter recorrente desse conteúdo em processos seletivos e concursos públicos para licenciados em Educação Física, o que configura uma exigência objetiva da realidade profissional e, portanto, um motivo externo concreto para o estudo.

Todavia, os dados empíricos demonstram que esses motivos, ainda que objetivamente colocados, não foram suficientes para desencadear a realização da atividade de estudo autônoma. À luz da teoria da atividade, pode-se afirmar que tais motivos permaneceram, em grande medida, como motivos externos, não se convertendo em necessidades intrínsecas dos acadêmicos, condição fundamental para que a atividade de estudo se constitua efetivamente (Leontiev, 1978; Davidov, 1988b). Assim, a simples explicitação da relevância profissional e acadêmica do conteúdo não garantiu, por si só, a mobilização psíquica necessária à apropriação do conceito científico durante a atividade de estudo autônoma.

Após a realização das aulas de intervenção formativa, observa-se uma mudança qualitativa no nível de compreensão dos acadêmicos, com a maioria passando a atribuir níveis entre 3 e 5 (na autorreflexão sobre seu aprendizado de 0 a 5), sendo capaz de identificar alguns fundamentos teóricos das abordagens, reconhecer pressupostos históricos e sociais e elaborar planos de aulas coerentes com cada concepção metodológica. Esse avanço não pode ser explicado apenas como “aprendizagem de conteúdo”, mas como indício da constituição da atividade de estudo, conforme Davidov (1988b).

Durante a intervenção, o ensino foi organizado explicitando o objeto das abordagens, problematizando suas bases teóricas e articulando teoria e prática como unidade. Nessas condições, os acadêmicos passaram a realizar ações típicas da atividade de estudo: análise, generalização e aplicação consciente do conhecimento. O acadêmico 10, que inicialmente compreendia a abordagem crítico-superadora como “*superar alguma dificuldade por classe social*”, após a intervenção afirmou: “*Propõe superação da alienação por meio do acesso ao conhecimento historicamente construído*”. Essa resposta evidencia a passagem de uma

compreensão difusa para uma apropriação conceitual mais próxima do científico, conforme definido por Vigotski (2009). Isso fica evidente também nos planos de aula finais elaborados por acadêmicos que, inicialmente, declaravam não se sentir capazes de aplicar qualquer abordagem.

A análise dos dados permite afirmar que as condições socioeconômicas e o histórico escolar influenciam, sobretudo, a possibilidade de realização do estudo autônomo, mas não determinam de forma absoluta a aprendizagem. Acadêmicos que trabalham longas jornadas ou que relataram trajetórias escolares marcadas por dificuldades demonstraram maior limitação inicial, porém avançaram consideravelmente após a mediação didática.

Esse resultado reforça a tese vigotskiana de que o ensino adequadamente organizado precede e impulsiona o desenvolvimento, criando condições para que os sujeitos realizem operações intelectuais que, de outra forma, não realizariam sozinhos. Ao mesmo tempo, confirma a proposição de Davidov (1999) de que a organização do ensino possibilita a formação do pensamento teórico, o que ficou evidente com o avanço conceitual observado após as intervenções.

A análise longitudinal dos dados, considerando todos os encontros e instrumentos aplicados, ainda que em uma investigação realizada em um período curto e limitado, permite observar que não há um grupo fixo e homogêneo de acadêmicos que permaneça, de forma absoluta, com baixo desempenho ao longo de todo o processo. No entanto, é possível identificar regularidades importantes. Durante o estudo autônomo, a maioria dos acadêmicos apresentou níveis baixos de compreensão quando questionados por sua autorreflexão (0 a 2 na escala de 0 a 5). Esse dado, porém, não se manteve estável após as intervenções, o que indica que o desempenho inicial não expressa uma incapacidade individual, mas a ausência de condições para a realização da atividade de estudo.

Alguns estudantes, como os acadêmicos 3, 6 e 12, apresentaram dificuldades recorrentes nos momentos iniciais, especialmente nos questionários aplicados antes das aulas. Entretanto, esses mesmos sujeitos demonstraram avanços conceituais após a mediação, ainda que em ritmos distintos. Esse resultado aproxima-se da proposição de Leontiev (1978), segundo a qual o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não ocorre de maneira linear, mas como resultado de mudanças qualitativas na atividade realizada pelo sujeito. Quando a atividade muda, muda também o nível de desenvolvimento possível.

A comparação entre os diferentes momentos do processo formativo evidencia uma evolução progressiva na formação de conceitos científicos, especialmente após a segunda e a terceira intervenções didático-formativas. Inicialmente, os acadêmicos demonstravam

reconhecer as abordagens metodológicas apenas por nomes, características isoladas ou associações genéricas como “críticas”, “contextualização” ou “desenvolvimento motor”. Após as intervenções, as respostas passam a situar historicamente as abordagens identificando seus pressupostos teóricos e relacionando com os objetivos, conteúdos e formas de ensino.

O acadêmico 3, por exemplo, que inicialmente afirmava que a abordagem crítico-emancipatória era *“uma abordagem que busca uma transformação social e emancipação dos sujeitos. Incentivo a crítica das desigualdades, injustiças.”*, após a intervenção, escreve:

Desenvolvida por Elenor Kunz – Teoria Crítica, do trabalho. O docente tem papel mediador do conhecimento, estimula a reflexão crítica sobre as práticas corporais. Valores, ideologia e formas de ver o corpo. Sujeito histórico e corporal, participa ativamente do processo. Segundo Kunz, o esporte deve ser ressignificado pedagogicamente não deve ser negado (Acadêmico 3).

Aqui, observa-se uma clara aproximação do conceito científico, na medida em que o acadêmico passa a operar com relações internas do conceito e não apenas com impressões imediatas, conforme estabelece Vigotski (2009). Novamente, a evolução conceitual observada não pode ser compreendida apenas como acúmulo de informações. Ela expressa uma reorganização da atividade psíquica, conforme propõe Davidov (1988b), ao defender que a atividade de estudo deve levar o estudante a analisar o objeto em sua gênese e estrutura interna.

Conforme observado, durante todo o processo de intervenção os acadêmicos foram instigados a comparar as abordagens, identificar as contradições, analisar os fundamentos históricos e relacionar a teoria com a prática pedagógica, entendendo seu trabalho educativo como práxis. Essas ações, típicas da atividade de estudo, expressam que a apropriação conceitual ocorreu após o ensino e não durante o estudo autônomo.

Um ponto relevante emergido das análises diz respeito aos acadêmicos que apresentaram melhor desempenho nos questionários após as intervenções, sendo que estes também elaboraram planos de aula mais coerentes, com objetivos alinhados à abordagem escolhida, conteúdos adequadamente selecionados e procedimentos metodológicos consistentes. O acadêmico 4, por exemplo, que autodeclarou compreensão nível 4 (em uma escala de 0 a 5) após a intervenção sobre a abordagem desenvolvimentista, compreendendo-a como a abordagem que *“[...] deve compreender o desenvolvimento motor de cada indivíduo, garantindo uma evolução progressiva”*, elaborou um plano de aula com os objetivos de:

Compreender e vivenciar os fundamentos básicos do salto em distância; desenvolver habilidades motoras relacionadas à corrida, impulsão, voo e aterrissagem; promover o trabalho em equipe e o respeito às capacidades individuais; estimular o desenvolvimento motor, cognitivo e social por meio da prática corporal. (Acadêmico 4, plano de aula nº 8).

Esse dado indica que a apropriação conceitual se expressa na prática pedagógica, quando o conceito científico passa a orientar a ação docente.

Outro dado particularmente importante é que alguns acadêmicos que apresentaram baixo desempenho nos questionários iniciais conseguiram elaborar bons planos de aula, especialmente quando o trabalho foi realizado em duplas. Esse dado corrobora com a tese vigotskiana de que o desenvolvimento ocorre primeiramente no plano intersíquico²⁴, para depois se internalizar. A interação com colegas que já haviam se apropriado melhor dos conceitos pode ter funcionado como mediação, ampliando a zona de desenvolvimento iminente desses acadêmicos.

A análise dos planos de aula elaborados em duplas revela que acadêmicos com menor apropriação conceitual inicial se beneficiaram do trabalho coletivo e, ainda, que a interação permitiu explicitação de conceitos, correções e generalizações no momento de discussão coletiva. A relevância do trabalho coletivo observada nos dados dialoga diretamente com Elkonin (1987b) e Leontiev (1978), para os quais a atividade humana é, por natureza, social. A organização do ensino que favorece a cooperação cria condições para que os estudantes realizem ações intelectuais mais complexas do que aquelas que realizariam individualmente.

O último encontro da investigação, dedicado à elaboração e apresentação de planos de aula, constituiu um momento privilegiado de análise, pois permite observar se os acadêmicos foram capazes de operar com os conceitos científicos apropriados, transformando-os em princípios orientadores da prática pedagógica.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, especialmente em Davidov (1988b; 1999), a formação do pensamento teórico não se expressa apenas na verbalização correta de conceitos, mas na capacidade de utilizá-los conscientemente para orientar ações. Assim, o plano de aula assume, neste estudo, o papel de síntese objetiva do processo formativo.

De modo geral, os planos de aula finais apresentaram generalizações superiores às respostas dos questionários iniciais e, em alguns casos, também superiores às respostas logo após as primeiras intervenções. Isso indica que a apropriação conceitual continuou se

²⁴ Segundo Vigotski (2003), toda função no desenvolvimento cultural aparece em dois momentos: primeiro no nível social, entre pessoas (intersíquico), posteriormente no nível individual (intrapíquico). Essa tese diz respeito a apropriação cultural em crianças. Todavia, percebe-se, nesta investigação, que também se reproduz em indivíduos adultos.

desenvolvendo ao longo do processo, culminando em uma organização pedagógica mais consistente.

O acadêmico 5, por exemplo, ao apresentar seu plano fundamentado na abordagem crítico-emancipatória, estabelece por objetivos no plano, ao ensinar a modalidade de Futsal:

Compreender o Futsal como manifestação cultural e suas implicações sociais; explorar diferentes formas de jogar Futsal, adaptando regras e espaços para que todos possam participar e se desenvolver; promover a capacidade de atuar de forma cooperativa nas práticas de Futsal, reconhecendo o esporte como meio de construção coletiva e de valores democráticos (Acadêmico 5, plano de aula nº 7).

Essa formulação revela que o acadêmico não apenas reconhece a abordagem, mas opera com seus fundamentos, articulando conteúdo, objetivo e sentido social da prática pedagógica.

A análise das variáveis relativas ao trabalho, à renda e ao tempo disponível para o estudo permite aprofundar essa conclusão sem reduzi-la a explicações simplistas. Os dados indicam que os acadêmicos que trabalham menos horas, ou que não trabalham, tendem a apresentar maior disponibilidade para o estudo autônomo, o que, em alguns casos, se reflete em melhor desempenho inicial. Da mesma forma, aqueles que possuem melhores condições financeiras revelam maior possibilidade objetiva de dedicar tempo ao estudo autônomo. Entretanto, essa relação não se mostrou determinante. Acadêmicos que trabalham entre 30 e 40 horas semanais, como os Acadêmicos 4 e 12, demonstraram importantes avanços conceituais após as intervenções didático-formativas, evidenciando que a mediação pedagógica reorganiza qualitativamente a atividade de estudo, mesmo quando o tempo disponível é restrito.

Por outro lado, os Acadêmicos 2 e 10, que não trabalham e possuem renda familiar entre 3 a 4 salários mínimos, ao afirmarem no estudo autônomo sobre a abordagem crítico-emancipatória que *“não me recordo”* (acadêmico 2) e *“prática de convivência crítica, buscando que o aluno conheça seu corpo e atividades que pode conhecer e desenvolver”* (acadêmico 10), revelam uma compreensão genérica e pouco fundamentada (quando ocorre), demonstrando que tempo disponível e melhores condições materiais não garantem, por si só, a formação de conceitos científicos.

Do mesmo modo, não se identificou uma relação direta e mecânica entre escolaridade familiar elevada, trajetória em escola privada e melhor apropriação conceitual inicial. Acadêmicos oriundos de instituições privadas também apresentaram dificuldades conceituais,

enquanto estudantes provenientes da escola pública avançaram qualitativamente após as intervenções. Esses resultados dialogam com Saviani (2011), ao afirmar que o acesso à escola, por si só, não assegura o acesso ao conhecimento sistematizado, especialmente quando o ensino não assume explicitamente a tarefa de formar conceitos científicos. Também corroboram as análises de Florestan Fernandes (1975), ao evidenciar que as desigualdades educacionais não se resolvem apenas pelo ingresso formal nas instituições escolares, mas pela qualidade do ensino e pelo tipo de conhecimento efetivamente socializado. Essa constatação se torna ainda mais evidente quando se considera o atual cenário das políticas educacionais brasileiras, marcadas pela centralidade da formação por competências e habilidades, como expresso na BNCC e aprofundado pela Reforma do Ensino Médio, bem como nas diretrizes mais recentes para a formação de professores, a exemplo da Resolução CNE/CP nº 04/2024. Essas políticas, ao priorizarem aprendizagens instrumentais e adaptativas, tendem a esvaziar o conteúdo teórico dos currículos, restringindo as possibilidades de apropriação dos conhecimentos científicos e, conseqüentemente, limitando o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Assim, as condições objetivas de vida e de escolarização atuam como mediações concretas que incidem sobre o processo formativo, mas não operam como determinações do desenvolvimento conceitual.

A compreensão desses dados exige ser orientada por uma perspectiva de totalidade, conforme defendida pelo materialismo histórico. As escolhas pedagógicas presentes nos planos de aula não podem ser interpretadas como decisões individuais isoladas, mas como expressões de determinações históricas, sociais e formativas que atravessam a formação inicial em Educação Física. Como afirmam Marx e Engels (2001, p. 20), “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”, o que permite compreender que os limites conceituais identificados são produzidos nas condições objetivas em que esses sujeitos se formam. Nesse sentido, as políticas curriculares contemporâneas não apenas organizam o que deve ser ensinado, mas também delimitam as formas de pensamento que podem ou não ser desenvolvidas na escola, ao deslocarem o eixo do ensino do conhecimento sistematizado para o desenvolvimento de competências pragmáticas. Esse movimento reforça a fragmentação do saber e dificulta a apreensão das relações essenciais dos fenômenos, comprometendo a formação de um pensamento que ultrapasse a imediatividade e a aparência. Os planos de aula analisados constituem-se, assim, como mediações entre a formação acadêmica recebida, as experiências escolares anteriores e o contexto sociopolítico contemporâneo, marcado pela hegemonia do capital, pela mercantilização do corpo e pela centralidade do esporte como espetáculo, conforme já

alertava Bracht (1999). Nessa direção, como aponta Saviani (2011), a prática educativa deve ser compreendida como síntese de múltiplas determinações históricas e sociais.

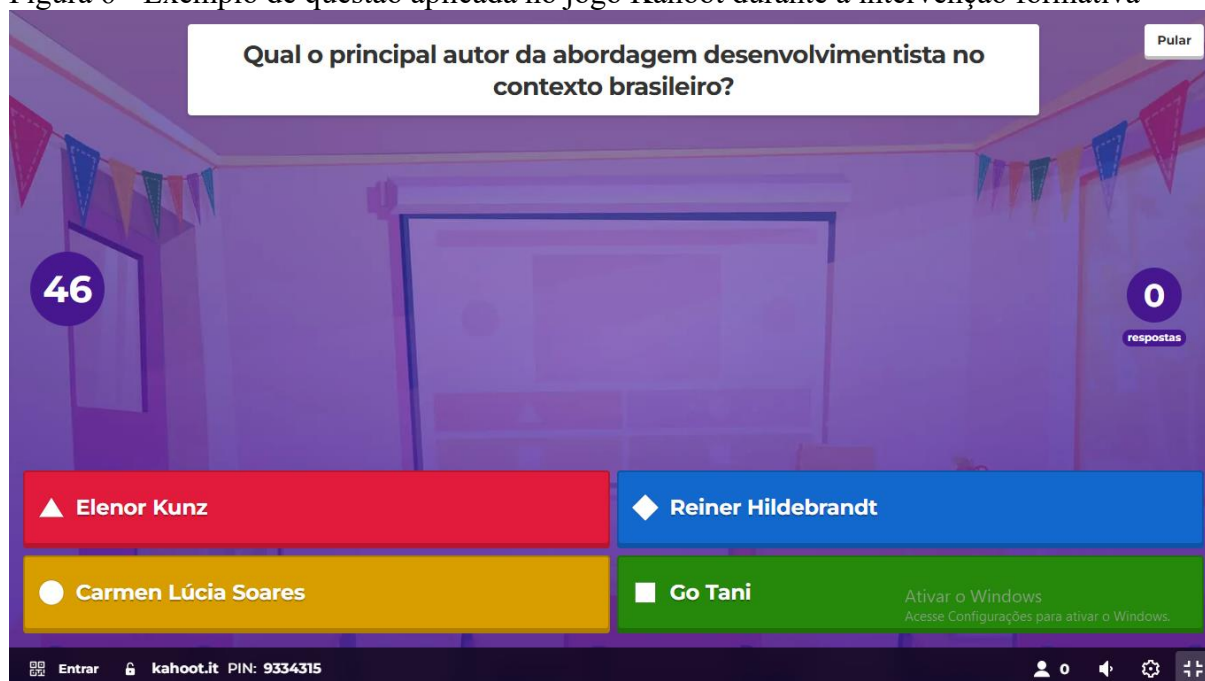
Contudo, a investigação também evidencia que essas determinações não são imutáveis. Quando a organização do ensino cria situações orientadoras que exigem análise, comparação, generalização e síntese, os acadêmicos passam a utilizar de maneira mais voluntária e consciente ações e operações intelectuais que subsidiam o movimento de construção dos conceitos científicos. A análise das elaborações interpessoais, especialmente nos momentos posteriores às intervenções, revela um deslocamento qualitativo: as generalizações deixam de se apoiar exclusivamente em impressões empíricas e passam a incorporar categorias teóricas, ainda que em níveis iniciais de elaboração. Esse resultado se coloca, inclusive, em contraposição às orientações hegemônicas das políticas educacionais atuais, demonstrando que, mesmo em um contexto adverso à formação teórica, é possível promover importantes avanços no desenvolvimento do pensamento dos estudantes, desde que o ensino seja intencionalmente organizado nessa direção. Esse movimento indica que a finalidade formativa, em que os acadêmicos alcancem a aprendizagem do conceito científico mediante o uso voluntário de ações e operações, é uma possibilidade concreta quando a atividade de estudo é intencionalmente organizada.

Do ponto de vista do diário de campo da investigação, observou-se, ao longo das intervenções didático-formativas, uma baixa participação espontânea dos acadêmicos nos momentos de problematização conceitual, especialmente no que se refere à formulação de perguntas, comentários ou elaboração de sínteses orais. Esse comportamento pode ser compreendido, à luz da Teoria Histórico-Cultural, como indício de que a atividade de estudo ainda não havia se constituído de forma plena, sobretudo pela ausência de um motivo interno que mobilizasse os sujeitos para a análise ativa do objeto de conhecimento. Nesses momentos, predominava uma postura mais receptiva, com limitada exteriorização das operações psíquicas superiores, o que sugere que as ações de estudo ainda se encontravam em níveis iniciais de formação, não se expressando plenamente no plano interpsíquico por meio da linguagem e da argumentação.

Em contraste, ao final de cada intervenção, durante a utilização do jogo digital *Kahoot* como instrumento de sistematização dos conteúdos, observou-se uma importante mudança na participação dos acadêmicos, marcada por maior engajamento, entusiasmo e envolvimento coletivo. Na intervenção sobre a abordagem desenvolvimentista, os acadêmicos obtiveram aproximadamente 75% de acertos; na abordagem crítico-emancipatória, 92%; e na abordagem

crítico-superadora, 88%, conforme relatórios gerados pela plataforma (Apêndices 14, 15 e 16).

Figura 6 - Exemplo de questão aplicada no jogo Kahoot durante a intervenção formativa



Fonte: Kahoot (2026)

É importante destacar que os resultados se referem a questões objetivas, de múltipla escolha ou verdadeiro/falso, que não exigiam necessariamente a elaboração de generalizações conceituais ou a abstração teórica em níveis mais complexos. Ainda assim, evidenciam um nível de atenção e mobilização distinto daquele observado nos momentos de discussão conceitual.

Esse fenômeno suscita uma problematização relevante do ponto de vista teórico: qual o motivo que mobilizou os acadêmicos nesse contexto específico? Considerando que o jogo apresenta elementos de ranqueamento, tempo de resposta e comparação entre pares, bem como a existência de uma premiação (uma caixa de chocolate para o primeiro colocado), pode-se inferir que a atividade foi orientada predominantemente por motivos externos, de natureza imediata e situacional, conforme discutido por Leontiev (2004). Trata-se, portanto, de motivos que não se vinculam diretamente ao conteúdo teórico em si, mas às condições externas da atividade: competitividade, recompensa e reconhecimento momentâneo, o que tende a mobilizar ações mais imediatas, sem necessariamente garantir a internalização conceitual em níveis mais elevados.

Ao mesmo tempo, esse dado não deve ser descartado como distorção pedagógica, mas compreendido como expressão da própria realidade social em que os acadêmicos estão inseridos, marcada pela lógica da competitividade, do desempenho e da comparação permanente entre indivíduos, características próprias da sociedade capitalista. Nessa direção, o jogo, ainda que não corresponda integralmente aos princípios da Teoria Histórico-Cultural, especialmente por reforçar a competição em detrimento da cooperação, revelou-se uma mediação empírica importante para compreender como determinados motivos externos podem ativar a participação dos estudantes. Essa constatação coloca um desafio para a prática pedagógica: como transformar esses motivos externos em motivos internos, capazes de sustentar a atividade de estudo orientada à apropriação do conhecimento teórico?

Todavia, o uso do jogo como motivador externo pode ser compreendido como um instrumento potencializador de motivo interno futuro. Para auxiliar nesse entendimento, Leontiev (2004) ilustra a distinção entre motivos compreensíveis e motivos realmente eficazes com o exemplo de uma criança que deseja brincar, mas cuja mãe condiciona a brincadeira à realização prévia da lição de casa. Embora a criança compreenda a importância do dever escolar, esse ainda não constitui o motivo que impulsiona sua ação. Inicialmente, é o desejo de brincar que a mobiliza a realizar a tarefa. No entanto, à medida que participa reiteradamente dessa dinâmica e experimenta os resultados de sua ação, o motivo externo tende a transformar-se em um motivo interno, atribuindo novo sentido à atividade de estudo. Em termos pedagógicos, esse exemplo evidencia que determinados elementos motivadores (como o jogo) podem constituir importantes mediações para mobilizar os estudantes, desde que a ação docente conduza, progressivamente, à transformação dos motivos externos em motivos internos orientados pela apropriação do conhecimento teórico.

Assim, o contraste entre a baixa participação nos momentos de discussão conceitual e o alto engajamento nas atividades gamificadas evidencia uma contradição fundamental: os acadêmicos se mostram mais ativos quando mobilizados por estímulos imediatos e competitivos, mas menos engajados quando a atividade exige esforço intelectual orientado à análise e generalização. Essa contradição não pode ser atribuída exclusivamente aos sujeitos, mas deve ser compreendida como síntese das condições objetivas e das formas de organização social que atravessam sua formação, exigindo que a prática pedagógica assuma, de modo intencional, a tarefa de reorganizar os motivos da atividade em direção à formação do pensamento teórico.

Nesse sentido, a formação de professores de Educação Física não pode apoiar-se na expectativa de que condições favoráveis ou estratégias motivacionais pontuais, por si mesmas,

produzirão pensamento teórico. O desafio pedagógico que se coloca é justamente o de transformar motivos externos e situacionais em motivos internos, vinculados ao próprio conteúdo da atividade de estudo. É a organização consciente do ensino (articulando necessidades, motivos, tarefas de estudo, ações e operações) que possibilita essa transição e, conseqüentemente, a superação do pensamento empírico em direção à constituição de conceitos científicos.

Desse modo, a tese aqui defendida reafirma que a aprendizagem conceitual no Ensino Superior não é produto espontâneo das circunstâncias individuais nem da simples ativação do interesse imediato, mas resultado de uma prática pedagógica intencionalmente orientada à reorganização qualitativa da atividade dos sujeitos. Trata-se, portanto, de assumir a tarefa histórica de formar indivíduos capazes não apenas de responder a estímulos externos, mas de se engajar conscientemente na apropriação do conhecimento, compreendendo, explicando e transformando a realidade em que atuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, o objeto de pesquisa foi a formação de professores de Educação Física, especificamente no tocante à atividade profissional e à atividade de estudo. Ao longo da investigação, buscou-se compreender em que medida estudantes em idade escolar avançada (acadêmicos do Ensino Superior) realizam atividade de estudo autônoma capaz de promover a apropriação de conceitos científicos e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento teórico necessário ao exercício consciente da docência.

Fundamentalmente, propus-me a estabelecer a relação entre a teoria da atividade de estudo autônoma para indivíduos em idade escolar avançada e a teoria da formação de conceitos, considerando duas categorias centrais: atividade dominante e funções psicológicas superiores, conforme elaboradas por Vigotski, Leontiev e Davidov. Essa contraposição não teve caráter meramente teórico, mas constituiu-se como eixo estruturante para interpretar os dados empíricos e tensionar uma concepção amplamente difundida no Ensino Superior: a de que o estudante universitário, por sua condição etária e por já ter concluído a Educação Básica, deveria realizar sua atividade de estudo de forma predominantemente autônoma, sendo a mediação docente secundária ou complementar.

Os estudos empíricos realizados confirmam a tese de que o desenvolvimento do pensamento teórico e autônomo na formação de professores de Educação Física não se realiza de forma espontânea, tampouco pode ser atribuído exclusivamente à iniciativa individual dos estudantes em idade escolar avançada. Ao contrário, esse desenvolvimento é potencializado e se torna possível por meio de mediações pedagógicas intencionalmente organizadas, capazes de influenciar a criação de motivos e necessidades nos indivíduos, condição indispensável para a constituição tanto da atividade de estudo quanto da atividade profissional docente.

O ponto de partida desta investigação foi o mapeamento da literatura científica com o objetivo de verificar como as pesquisas experimentais sobre a organização do ensino, a partir da Teoria Histórico-Cultural, estavam sendo realizadas. Constatou-se que não há um padrão consolidado quanto à forma de investigar a atividade de estudo com estudantes em idade escolar avançada. Ademais, a maioria das pesquisas concentra-se na atividade de estudo com crianças, e mesmo nesse campo não há uniformidade metodológica. Esta constatação

evidenciou uma lacuna relevante: pouco se investiga, de forma sistemática, como a atividade de estudo se organiza (ou não) no Ensino Superior.

A compreensão inicial pautava-se na hipótese de que o baixo desempenho acadêmico em exames de avaliação nacional e os índices de evasão no Ensino Superior, frequentemente associados a um modelo formativo voltado para atender às demandas de um mercado de trabalho precarizado, poderiam estar diretamente relacionados à defasagem da Educação Básica ou às condições objetivas de vida dos acadêmicos. Embora tais fatores se revelem relevantes, a investigação demonstrou que eles não esgotam a explicação do fenômeno.

Para compreender, ou ao menos aproximar-se de uma compreensão acerca do porquê o Ensino Superior apresentar essas características, foi necessário sair de um “terreno pantanoso” sustentado apenas por avaliações externas e por análises carregadas de intencionalidades vinculadas a organismos multilaterais. Tornou-se imprescindível identificar elementos teóricos sobre a atividade de estudo e a organização do ensino que permitissem ultrapassar a aparência fenomenológica e apreender as determinações internas do processo formativo.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural possibilitou a apreensão dos fundamentos teórico-metodológicos necessários para essa análise, especialmente no que se refere ao desenvolvimento humano. O estudo dos conceitos basilares da tradição soviética como periodização do desenvolvimento, atividade dominante, formação do pensamento teórico, mediação e organização do ensino, permitiu compreender que a escassa apropriação conceitual observada no Ensino Superior não está assentada primordialmente no plano individual. Suas raízes encontram-se em um conjunto articulado de elementos que precisam estar alinhados para que ocorra a apropriação conceitual na atividade de estudo, como: necessidades, motivos, mediação, tarefa de estudo, ações e operações.

A atividade de estudo é compreendida, nessa perspectiva, como atividade dominante na vida do indivíduo em idade escolar, e continua nos sujeitos adultos concomitantemente à atividade de trabalho. Durante a graduação, especificamente no curso de Educação Física, objeto desta investigação, espera-se que a atividade de estudo se realize de forma autônoma. Contudo, os dados revelam que essa expectativa não se concretiza de maneira predominante.

Conforme Davidov e Márkova (1989), as crianças em idade escolar necessitam que os elementos constituintes da atividade sejam organizados pelo docente. Já o indivíduo em idade escolar avançada deveria realizar sua atividade de estudo de maneira autônoma. Entretanto, a pesquisa demonstrou que a atividade de estudo, conforme definida por Davidov, não se constitui espontaneamente, nem mesmo em estudantes universitários. Ela depende de

organização consciente do ensino, mediação pedagógica intencional e situações estruturadas de análise, generalização e síntese.

Os acadêmicos investigados não realizam, de forma predominante, atividade de estudo autônoma capaz de promover a apropriação de conceitos científicos. O que se observa é a realização de ações fragmentadas, leitura superficial ou inexistente e compreensão empírica e desarticulada dos conceitos. As generalizações produzidas durante os momentos de estudo autônomo transitaram majoritariamente entre o pensamento sincrético e o pensamento por complexos, distantes de um pensamento conceitual propriamente dito.

Do ponto de vista vigotskiano, a formação de conceitos científicos exige a superação dos conceitos empíricos por incorporação, em um movimento que envolve o domínio das funções psicológicas superiores e o uso intencional do pensamento verbal. Os conceitos científicos, por seu elevado grau de abstração, não se manifestam de maneira imediata nos fenômenos cotidianos. Sua apropriação demanda orientação consciente da atenção e da análise para as determinações essenciais do objeto de conhecimento. Sem essa intencionalidade, corre-se o risco de permanecer em níveis superficiais de compreensão.

Na intervenção formativa desenvolvida nesta investigação, mesmo quando aparentemente estavam presentes elementos constituintes da atividade, como tarefas propostas, acesso a materiais e indicação de leituras, a atividade de estudo autônoma não se consolidou como atividade dominante orientada para a apropriação conceitual. A evolução conceitual ocorreu ao longo das intervenções didático-formativas, e não no estudo autônomo. Foi durante e após as mediações docentes, organizadas de forma intencional, que se observaram generalizações qualitativamente superiores, ainda que, em muitos casos, permanecessem em um nível inicial de pensamento conceitual.

Esse resultado confirma a tese vigotskiana de que o ensino antecede e impulsiona o desenvolvimento. A apropriação conceitual observada ao longo da pesquisa ocorreu principalmente durante e após as intervenções, evidenciando que a mediação didática é condição central para a formação do pensamento teórico. O estudo autônomo, como realizado no Ensino Superior investigado, mostrou-se insuficiente para a formação de conceitos científicos.

Importa destacar que as condições objetivas de vida dos acadêmicos, como situação socioeconômica, jornada de trabalho, responsabilidades familiares, histórico escolar e organização curricular, atuam como mediações concretas que limitam o estudo autônomo, mas não impedem a aprendizagem mediada. Essas condições incidem sobre o tempo disponível, a qualidade da atenção e a possibilidade de organização sistemática do estudo. No

entanto, quando o ensino é organizado de modo intencional, criando necessidades e motivos orientados para o conhecimento, a aprendizagem pode ocorrer mesmo em contextos adversos.

Isso não significa desconsiderar o peso das determinações sociais. Pelo contrário, significa reconhecer que a atividade pedagógica pode atuar como mediação capaz de tensionar e, em alguma medida, minimizar os efeitos das condições objetivas desfavoráveis. A qualidade das condições objetivas para a efetivação de um ensino próximo ao ideal frequentemente está fora da alçada exclusiva do docente, mas sua atuação consciente pode reorganizar, ainda que parcialmente, o modo como os estudantes se relacionam com o conhecimento.

Os resultados desta investigação são particularmente relevantes para a formação docente, pois evidenciam que a atividade de estudo pode ser intencionalmente organizada, mesmo no Ensino Superior, contrariando a ideia de que o estudante universitário deve aprender exclusivamente de forma autônoma. A crença na autonomia como ponto de partida e não como resultado de um processo formativo tende a invisibilizar a necessidade de ensinar o próprio ato de estudar.

Ensinar a estudar, nessa perspectiva, significa organizar situações didáticas que mobilizem necessidades intelectuais, construam motivos orientados para a compreensão conceitual, proponham tarefas de estudo que exijam análise das relações internas do objeto, e promovam ações e operações compatíveis com o pensamento teórico. Significa reconhecer que a autonomia não é sinônimo de ausência de mediação, mas produto de um processo sistemático de internalização de modos socialmente elaborados de ação intelectual.

No contexto atual da formação de professores no Brasil, observa-se a consolidação de modelos de organização do Ensino Superior que atribuem crescente centralidade à autonomia do estudante na condução de seu próprio processo de aprendizagem. Essa tendência, presente em diferentes modalidades de ensino e potencializada pela expansão de determinadas formas de oferta educacional mediadas por tecnologias digitais, frequentemente se materializa em propostas fundamentadas na autoinstrução, na utilização de materiais padronizados, em avaliações automatizadas e na redução das mediações pedagógicas sistemáticas. Como consequência, fortalece-se a compreensão de que o estudante universitário seria capaz de apropriar-se dos conhecimentos científicos de forma predominantemente independente.

À luz dos resultados desta tese, esse pressuposto revela-se problemático, pois a atividade de estudo, mesmo no ensino superior, não se constitui espontaneamente nem garante, por si só, a apropriação dos conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico. Conforme evidenciado ao longo desta investigação, a formação de professores

demanda uma organização didática intencional, capaz de criar necessidades de estudo, orientar tarefas de análise, abstração e generalização e promover mediações que favoreçam a apropriação consciente do conhecimento. Na ausência dessas condições, aumenta-se a possibilidade de que a formação permaneça circunscrita ao domínio empírico e fragmentado dos conteúdos, limitando a constituição de uma prática docente crítica e teoricamente fundamentada.

Nessa perspectiva, as contribuições desta pesquisa extrapolam a modalidade em que foi desenvolvida, ao evidenciar que a mediação pedagógica constitui elemento indispensável para a organização da atividade de estudo e para o desenvolvimento do pensamento teórico. Essa compreensão pode subsidiar reflexões sobre diferentes formas de organização do ensino superior (presenciais, híbridas ou mediadas por tecnologias digitais), desde que preservada a centralidade do ensino intencional, da mediação docente e da apropriação dos conhecimentos científicos como fundamentos do processo formativo.

No campo específico da Educação Física, essa conclusão assume contornos ainda mais importantes. Trata-se de uma área historicamente marcada por tensões entre prática e teoria, entre empirismo e fundamentação científica. A fragilidade na apropriação de conceitos científicos compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas a própria constituição da atividade profissional docente, uma vez que o professor que não domina conceitualmente os fundamentos de sua área tende a reproduzir práticas desarticuladas e pouco críticas.

Assim, a relação entre atividade de estudo autônoma e atividade de estudo mediada não se reduz a um debate metodológico. Trata-se de uma questão ontológica e formativa: que tipo de professor se forma quando se pressupõe que o estudante já domina os instrumentos intelectuais necessários à apropriação conceitual? E que tipo de profissional se constitui quando o ensino é organizado de modo a promover, de fato, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores?

Os dados indicam que a atividade de estudo precisa ser sistematizada e organizada intencionalmente. Não se trata de negar a importância da iniciativa individual, mas de reconhecer que ela se desenvolve em um contexto socialmente estruturado. A autonomia, enquanto capacidade de orientar conscientemente a própria atividade intelectual, é resultado de um processo formativo que articula mediação pedagógica, organização do ensino e participação ativa do estudante.

Ao final desta investigação, reafirma-se a tese central: o desenvolvimento do pensamento teórico na formação de professores de Educação Física não ocorre de forma

espontânea. Ele depende da organização consciente da atividade de estudo e da mediação didática intencionalmente orientada para a formação de conceitos científicos.

Considera-se importante ressaltar que essa conclusão não encerra o debate acerca da atividade de estudo e formação inicial no Ensino Superior em Educação Física. Ao contrário, abre novas problemáticas investigativas: como estruturar currículos e lutar por políticas públicas que integrem de forma sistemática a organização da atividade de estudo? Como formar docentes universitários capazes de atuar a partir desses fundamentos? Como articular, no interior das instituições, condições objetivas que favoreçam a centralidade do conhecimento científico?

Se, por um lado, a realidade concreta do Ensino Superior impõe limites, por outro, a teoria histórico-cultural oferece instrumentos para compreendê-la e transformá-la. A atividade de estudo, quando organizada de forma intencional, pode constituir-se como espaço privilegiado de desenvolvimento humano, mesmo em contextos adversos.

Conclui-se, portanto, que a formação de professores de Educação Física exige mais do que a transmissão de conteúdos ou a expectativa de autonomia espontânea. Exige a compreensão profunda dos fundamentos teórico-metodológicos da atividade de estudo, a organização consciente do ensino e o reconhecimento de que a mediação pedagógica não é um recurso acessório, mas a condição central para a formação do pensamento teórico e para a constituição de uma prática profissional crítica e fundamentada.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. **Periodização do desenvolvimento psíquico**. Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2012.
- ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 241-265.
- ABRANTES, A. A.; EIDT, N. M. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-36, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51694>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51694>. Acesso em: 14 abr. 2026.
- ALBERTI, T. F. **Teoria da atividade e mediação tecnológica livre na escolarização a distância**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- ALMEIDA, E. M. de; MARTINELI, T. A. P. Apropriações da teoria histórico-cultural na educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 383–400, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cDBs3xmSQyKpJMBRh8bzmxt/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2026.
- ALMEIDA, E. M. de; MARTINELI, T. A. P. Livro didático práticas corporais – educação física: um olhar sobre a seção “Construção de Valores”. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, [S. l.], n. 32, p. 64–78, 2024. DOI: 10.22481/aprender.i32.15045. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/16337>. Acesso em: 13 abr. 2026.
- ANJOS, R. E. dos; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 195–219.
- AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. *In*: **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2014. v. 2.
- AQUINO, O. F. A concepção didática da tarefa de estudo: dois modelos de aplicação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2015.
- ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.).

Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 171–192.

AZEVEDO, M. L. N. de. Teoria do capital humano, bem público e mercadorização da educação. In: _____. **Educação e gestão neoliberal:** a escola cooperativa de Maringá – uma experiência de charter school? Maringá: Eduem, 2021.

BALL, S. J.; SANTORI, D.; OLMEDO, A.; BAILEY, P.; DEL MONTE, P.; YOUNG, H.; MENA, P.; TSENG, C. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 46, n. 32, 2013. DOI: 10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5114. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114>. Acesso em: 13 abr. 2026.

BAPTISTA, T. J. R.; MIRANDA, M. J. A metodologia do ensino desenvolvimental aplicada à Educação Física. In: **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, 2011. Disponível em: http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/educacao_fisica/co/71-91-1-SM.pdf. Acesso em: 05 abr. 2026.

BARBIERI, A. F. **Políticas para a educação básica no Brasil a partir dos anos de 1990:** a conformação de uma agenda globalmente estruturada para a educação. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

BARBOSA, L. **Igualdade e Meritocracia:** a ética do desempenho nas sociedades modernas. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

BARBOSA, B. G.; EL TASSA, K. O. M.; CRUZ, G. C.; MADRID, S. C. de O. Teoria desenvolvimental e a avaliação nas aulas de Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e08557, 2022. DOI: 10.18222/ea.v33.8557. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/8557>. Acesso em: 5 abr. 2026.

BARBOSA, K. da C.; FERREIRA, C. R. T.; FERREIRA, R. O.; FREITAS, E. P.; PAIVA, T. S. de.; CRUZ, A. de O. D.; GADELHA, J. G. Expectativas e Desafios na Carreira de Educação Física: Um Estudo sobre os Calouros e Acadêmicos do Último Período dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em educação física da Universidade Federal do Acre. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 8, n. 18, p. e081988, 2025. DOI: 10.55892/jrg.v8i18.1988. Disponível em: <https://mail.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1988>. Acesso em: 11 mar. 2026.

BELTRAMI, F. G.; MARTINELLI, T. A. P.; MORI, N. N. R. Reflexões sobre a Teoria Histórico-Cultural via Ensino de Arte: Uma Perspectiva Educacional Contemporânea. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.2024v210007>. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11226>. Acesso em: 13 abr. 2026.

BERNARDES, J. dos S. Foco nas políticas de avaliação, na regulação e na supervisão dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a partir de atos normativos. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 27, n. 2, p. 366-387, maio 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-

40772022000200366&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 17 fev. 2026. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772022000200009>.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; RINGEL, Fernando. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRACHT, V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, V. Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos. In: GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; VELOZO, E. **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a educação física**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 19-30.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 08 abr. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 08 de abril de 2026.

BUSNARDO, F. de M. G.; ALMEIDA, C. de M.; CANABRAVA, B. W.; LEITE, R. V. O Ensino Superior à Distância no Brasil: onde estamos e para onde queremos ir?. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. e2230, 2024. DOI: 10.18264/eadf.v14i2.2230. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2230>. Acesso em: 11 fev. 2026.

CALDAS, R. K. P.; ALVES FILHO, A. Fatores motivacionais determinantes do vínculo com o trabalho: o caso de uma instituição de ensino superior. **Revista UNI-RN**, [S. l.], v. 6, n. 1/2, p. 53, 2008. Disponível em: <https://revistas.unirn.edu.br/index.php/revistaunirn/article/view/121>. Acesso em: 15 abr. 2026.

CASTRO, M. G. M. de. Meritocracia e a captura da subjetividade do trabalhador no capitalismo neoliberal. **E-Civitas**, v. 18, n. 2, 2026. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/dcjpg/article/view/50134>. Acesso em: 15 abr. 2026.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vygotsky sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a16v16n4.pdf> Acesso em: 12 mar. 2026.

CHAVES, M.; FRANCO, A. F. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. Vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, p. e105199, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2026.

CLAUMANN, G. S.; MACCARI, F. E.; RIBOVSKI, M.; PINTO, A. de A.; FELDEN, E. P. G.; PELEGRINI, A. Qualidade de vida em acadêmicos ingressantes em cursos de educação física. **Journal of Physical Education**, v. 28, p. e2824, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2824>. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/32980/>. Acesso em: 15 abr. 2026.

COSTA, A. C.; ALVES, S. F. de S. A dupla rotina de trabalho e estudo de acadêmicos do ensino superior de uma instituição privada do sul do maranhão: desafios e impactos na saúde mental. **Revista Foco**, [S. l.], v. 18, n. 10, p. e10284, 2025. DOI: 10.54751/revistafoco.v18n10-177. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/10284>. Acesso em: 16 mar. 2026.

COSTA, S. D. M.; MARQUES, E. de M. I.; FERREIRA, A. C. C. Entre sentidos do trabalho, prazer e sofrimento: um estudo baseado na perspectiva de jovens trabalhadores-estudantes. **Revista Gestão Organizacional**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 64–85, 2020. DOI: 10.22277/rgo.v13i1.4802. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/4802>. Acesso em: 11 mar. 2026.

CRUZ, B. N. C. da; MONTEIRO, J. H. de L.; MARTINELI, T. A. P. O Projeto Principal de Educação e a internacionalização da reforma curricular latino-americana: reverberações na BNCC. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/repod-v13n2a2024-70974>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/70974>. Acesso em: 15 abr. 2026.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2026.

DANIELS, H. **Vygotski e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DANILOV, M.; SKATKIN, M. **Didática da escola média**. Havana, Cuba: Pueblo y Educación. 1978.

DAVYDOV, V. **Tipos de generalizacion en la ensenanza**. Havana: Pueblo y Educacion, 1982.

DAVÍDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. *In*: SHUARE, M. **La psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, p. 143-155, 1987.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalização no ensino**. Moscou: Progresso, 1988b.

DAVÍDOV, V. V. O que é atividade de estudo. *In*: **Escola Inicial**, nº 7, 1999.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019, p. 289-300.

DAVIDOV, V. V.; LOMPSCHER, J.; MÁRKOVA, A. K. Introducción. *In*: LOMPSCHER, J.; MÁRKOVA, A. K.; DAVIDOV, V. V. **Formación de la actividad docente de los escolares**. Ciudad de La Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1987, p. 05-09.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La Concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progresso, 1987. p. 316-336.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019a, p. 191-213.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. A concepção de atividade de estudo dos alunos. *In*: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Org.) **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia, EDUFU, 2019b. p. 191-212.

DELORS, J. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DEMIER, F. A. A lei do desenvolvimento desigual e combinado de Trotsky e a revolução russa. *In*: FONTES, J.; PAÇO, A.; LOUÇÃ, J.; PÉREZ, M. (Org.). **Entre Outubro e Abril**: estudos sobre trabalho, revoluções e movimentos sociais no século XX. 1ed. Porto: Húmus, 2018, v. 1, p. 115-142.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 15, n. 1, p. 195–224, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/SkVnKQhDyk6fkNngwvZq44c/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2026.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvvente e a sociedade aberta. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, S. A. (Org.) **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia, EDUFU, 2019. p. 285-296.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987a.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la peridización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: **Biblioteca de psicología soviética**. La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987b.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia – livro I. 3. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 149-172. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental; v. 4)

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 4, n. 4, 2006. DOI: 10.22409/tn.4i4.p4603. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603>. Acesso em: 5 abr. 2026.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Edipro, 2023.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004a.

FACCI, M. G. D. A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril, 2004b. Disponível em: Acesso em: 11 set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2026.

FASSINA, A. L. **Conciliação entre estudo e trabalho e sua influência na permanência de estudantes de graduação da UFFS**. 2018. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FONTES, D. T. M. Uma análise do ensino de eletromagnetismo a partir da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 852–859, 2020. DOI: 10.14393/OBv4n3.a2020-58442. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/58442>. Acesso em: 5 abr. 2026.

FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M. A. N Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2º ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 79-122.

FRANK, R.; CLAUMANN, G. S.; PINTO, A. de A.; CORDEIRO, P. C.; FELDEN, E. P. G.; PELEGRINI, A. Fatores associados à insatisfação com a imagem corporal em acadêmicos de Educação Física. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 65, p. 161-167, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000118>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/RqWGLGq8cNQDB8tMjrCYgSx/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 16. ed. São Paulo, SP: Olho d'Água, 2006.

FREITAS, R. A. M. de M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para organização do ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n.2, p. 388-418, maio/ago.2016. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v19i2.5392>. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5392>. Acesso em: 15 abr. 2026.

FREITAS, R. A. M. da M.; LIBÂNEO, J. C. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e246996, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248246996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/205429>. Acesso em: 5 abr. 2026.

FREITAS, R. A. M. da M.; LIMONTA, S. V. A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 18, n. 35, p. 69–86, 2012. DOI: 10.26512/lc.v18i35.3841. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3841>. Acesso em: 5 abr. 2026.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GALPERIN, P.; ZAPORÓZHETS, A.; ELKONIN, D. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la

escuela. In: SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antologia. Moscou: Progreso, 1987. p. 300-316.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GERMANOS, E. **Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural**. 2016. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2016.89>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17783>. Acesso em: 18 mar. 2026.

GLADCHEFF, A. P. **Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2015. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GOLDER, M. (Org.). **Leontiev e a Psicologia Histórico-Cultural**: um homem em seu tempo. Tradução de Célia Ramos. São Paulo: Xamã, 2004.

GOMES, C. E. de A.; SILVA, G. da M.; ANACLETO, F. N. de A. A entrada no curso de Educação Física: perspectivas sobre os motivos de escolha. **Revista de Educação Pública**, v. 31, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v31jan/dez.12517>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12517>. Acesso em: 15 abr. 2026.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HERMIDA, J. F.; DA MATA, Á. A. R.; NASCIMENTO, M. do S. A Educação Física crítico-superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil. In: **Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física**. Maceió, 2010.

ILIENKOV, E. V. A Dialética do Abstrato e do Concreto em O Capital de Karl Marx. 1960. MIA. Disponível em: <https://bit.ly/3OzxeFG>. Acesso em 7 fev. 2024.

ILIENKOV, E. V. La ascensión de lo abstracto a lo concreto en principios de la lógica dialéctica. In: JIMÉNES, A. T. **Teoría de la construcción del objeto de estudio**. México: Instituto Politécnico Nacional, p. 151-200, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice Geral de Cursos (IGC)**. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/indice-geral-de-cursos-igc>. Acesso em: 1 jul. 2026

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior#:~:text=O%20Censo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior,sobre%20seus%20alunos%20e%20docentes>. Acesso em: 11 fev. 2026.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1976.

KOZULIN, A. O conceito de Atividade na Psicologia Soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. *In*: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KRAPIVINE, V. **Que é materialismo histórico**. Moscou: Progresso, 1986.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMPERT-SHEPEL, E. A atividade de estudo: a psicologia e pedagogia do agir. **Ensino em Revista**, v.21, n.1, jan./jun. 2014, p.71-75. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25072/13906>. Acesso em: 15 abr. 2026.

LEONARDI, F. G.; ROSA, A. da S. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do ensino superior público federal: disputas políticas e efeitos sócio-históricos. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 11, n. 00, p. e025034, 2024. DOI: 10.20396/riesup.v11i00.8674402. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8674402>. Acesso em: 18 mar. 2026.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017, p.103-117.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?lang=pt>. Acesso em 29 set. 2024.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 38-62, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2024.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática: em defesa do direito à educação escolar. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; ROSA, S. V. L.; SUANNO, M. V. R. (org.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57.

LIMA, A. B. de. A abordagem crítico-emancipatória na educação física escolar. **FIEP bulletin**, v. 5, n. 93, p. 546-555, 2023. DOI: 10.16887/93.a1.56. Disponível em: <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/6656>. Acesso em: 15 abr. 2026.

LONGAREZI, A. M.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. **Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo: abordagem na perspectiva do Sistema ElkoninDavidov-Repkin**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2023.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. A palavra e o conceito. In: _____. **Curso de Psicologia Geral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. IV, p. 17-51.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2020.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MANOEL, E. de J. **A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar-20 anos: uma visão pessoal**. Revista da Educação Física/UEM, v. 19, n. 4, p. 473-488, 2008.

Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/6039/3779>. Acesso em: 29 jan. 2026.

MÁRKOVA, A. K. La formación de la actividad docente y el desarrollo de la personalidad del escolar. In: LOMPSCHER, J.; MÁRKOVA, A. K.; DAVIDOV, V. V. **Formación de la actividad docente de los escolares**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

MARTINELI, T. A. **A Educação Física e a cultura no contexto da crise estrutural do capital**: divergências teóricas e suas raízes filosóficas. 2013. 417f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

MARTINELI, T. A. P.; ALMEIDA, E. M. de. Contribuições da concepção vigotskiana de arte para o ensino da cultura corporal. **Revista Psicologia Escolar Educacional**, v. 21, p. 523-531, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311194>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dCzjfd89VHBf3kp3CnCWFmf/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2026.

MARTINELI, T. A. P.; FUGI, N. de C.; MILESKE, K. G. A valorização do brinquedo na teoria histórico-cultural: aproximações com a educação física. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 251-259, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jmPXPwWxwFF7HG5HZsx8pVD/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2026.

MARTINELI, T. A. P.; SOUZA, C. M. de.; ALMEIDA, E. M. de.; VIOTTO FILHO, I. A. Educação Física, educação infantil e teoria histórico-cultural: aportes em construção. **SciELO Preprints**, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.13071. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/13071>. Acesso em: 17 fev. 2026.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista, 2011.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MARTINS, J. C. C.; FACCI, M. G. D. A transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Cadernos De Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 73–88, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v23n2p73-88>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5346>. Acesso em: 15 abr. 2026.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MELO, D. B. de; MONTEIRO, M. L. Os ciclos de revisionismo histórico nos estudos sobre a Revolução Russa. In: FONTES, J.; PAÇO, A.; LOUÇÃ, J.; PÉREZ, M. (Org.). **Entre**

Outubro e Abril: estudos sobre trabalho, revoluções e movimentos sociais no século XX. 1ed. Porto: Húmus, 2018, v. 1, p. 85-114.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINTO, L. W. Teoria do Capital Humano. *In: Glossário Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira*. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em: 17 fev. 2026.

MONTEIRO, J. H. de L.; ARAUJO, G. H. O. de.; SILVA, S. T. B. M. da.; MAGALHÃES, C. H. F. O ensino do PIBID de Educação Física da UEM-PR. *In: II Encontro das Licenciaturas da Região Sul - II Enlic Sul*. 2017.

MONTEIRO, J. H. de L.; MONTEIRO, G. B.; CAMARGO, G. F.; MARTINELLI, T. A. P. Jogo de papéis sociais: um relato de experiência. *In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. 2021.

MONTEIRO, J. H. de L.; MAGALHÃES, C. H. F. A concepção de jogos para a Base Nacional Comum Curricular: considerações a partir da teoria histórico-cultural. **Revista GESTO-Debate**, v. 23, n. 1, 2023a. DOI: <https://doi.org/10.55028/gd.v7i01.18081>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/18081>. Acesso em: 15 abr. 2026.

MONTEIRO, J. H. de L.; MAGALHÃES, C. H. F. BNCC e suas concepções político-pedagógicas para a educação e educação física: algumas aproximações. **Educação: Teoria e Prática**, v. 33, n. 66, 2023b. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s15633>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15633>. Acesso em: 15 abr. 2026.

MONTEIRO, J. H. de L. **Políticas curriculares para os cursos de educação física no estado do paraná: implicações da bnc-formação para a formação docente**. 2022. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

MORAES, S. P. G. de. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem de matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008. 260f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOURA, M. O.; SFORNI, M. S. F.; LOPES, A. R. L. A objetivação do Ensino e o desenvolvimento do modo geral da Aprendizagem da atividade pedagógica. *In: MOURA, M. O. (Org.). Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 71-99.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, M. M.; MASSI, L. Origem social e escolha pelo curso de graduação: inferências a partir de dados do ENADE. **Revista NUPEM**, v. 13, n. 28, p. 105-120, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.2021.13.28.105-120>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5648>. Acesso em: 15 abr. 2026.

NASCIMENTO, C. N. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996.

PANOFISKY, C.; JOHN-STEINER, V.; BLACKWELL, P. J. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. *In*: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 245-260.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAZ, M. S. P.; LIMA, B. G. T. de. Ingresso ao ensino superior: motivos e motivações que permeiam a escolha de acadêmicos de licenciatura. **Actio**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 1-20, 2022. DOI: [10.3895/actio.v7n3.15562](https://doi.org/10.3895/actio.v7n3.15562). Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/15562>. Acesso em: 15 abr. 2026.

PEDRO, A. J. P. **Entre Expectativas e a Realidade: A Construção de um Percurso de Formação para Professor de Educação Física**. 2025. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto (Portugal).

PEIXOTO, E. M. de M. **Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil**. O problema da prática. Goiânia: Edições Gárgula; Kelps, 2021.

PEREIRA, T. L. **A Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino Superior: uma articulação teórico-metodológica entre ensino e aprendizagem**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 272. 2015.

PETROVSKI, A. V. **Psicologia General**. Moscou: Editorial Progresso, 1980.

PRADO, A. C. F. C. **Avaliação dialética: da medição à mediação**. 2021. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2021.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados: 2012.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: uma aproximação ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1958-2015). *In*: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Org.) **Teoria**

da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia, EDUFU, 2019a.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019b, p. 31-53.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Dvk4NkTkgnNb4hL8Jrbtz4q/?lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2026.

RAZEIRA, M. B.; TAVARES, F. J. P.; PEREIRA, F. M.; RIBEIRO, J. A. B.; MACHADO, C. R. C. Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2014. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/4797>. Acesso em: 11 mar. 2026.

REAL, M. P. C.; SANTOS, A. A. dos. Ensino desenvolvimental: uma análise da produção do conhecimento da educação física escolar no Brasil à luz do sistema de Elkonin-Davidov. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 354–377, 2021. DOI: 10.14393/OBv5n2.a2021-61405. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61405>. Acesso em: 5 abr. 2026.

REPkin, V. V. O conceito de atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019, p. 313-322.

RODRIGUES, L. A. D. **Formação de professores em educação física: expectativas de estudantes de instituições pública e comunitária de Santa Catarina**. 2024. 110f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2024.

RUBINSTEIN, J. **Principios de Psicología General**. México: Ed. Grijalbo, DF, México, 1967.

RUBINSTEIN, J. **Movilidad social en una sociedad dependiente**. Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 1973.

SÁ, M. J.; FERREIRA, E.; RAMOS, K. M. da C. Saberes e fazeres docentes: uma reflexão sobre autonomia e sucesso no ensino superior. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 280–288, 2015. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.2.16498. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/16498>. Acesso em: 17 fev. 2026.

SACHS, J. D.; FARES, S. Este ataque ilegal dos EUA e de Israel contra o Irã também é um ataque às Nações Unidas. **Cadernos Saúde Global Fiocruz**, [S. l.], n. 2, p. 29–32, 2026.

Disponível em: <https://cadernossaudeglobalfiocruz.net/csgf/article/view/111>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SANTOS, T. C. dos; OLIVEIRA, E. R. de. Significados e tensões do currículo por competência na formação de professores de educação física: um estudo de caso no IFRR. **lumen et virtus**, [s. l.], v. 17, n. 57, p. e12023, 2026. DOI: 10.56238/levv17n57-001. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/12023>. Acesso em: 8 abr. 2026.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SERCONEK, G. C.; SFORNI, M. S. de F. Teoria do Ensino Desenvolvidor e a organização do ensino dos conceitos de área e de perímetro nos anos iniciais do ensino fundamental. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 56, p. e8832, 2021. DOI: 10.5585/eccos.n56.8832. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8832>. Acesso em: 5 abr. 2026.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. 2003. 166f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

SFORNI, M. S. de F. Interação entre didática e teoria histórico cultural. **Educação e realidade**, Porto Alegre v.40, v.2 p. 375-397, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fx3RsNJtkq8QVxzXWCvYg6p/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SFORNI, M. S. de F.; GALUCH, M. T. B. Aprendizagem Conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.20, n. 42, jan/abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312009000100008&script=sci_abstract. Acesso em: 15 abr. 2026.

SGUISSARDI, V. Financiamento no anteprojeto de lei da reforma universitária. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 11, n. 2, p. 27-48, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/928>. Acesso em: 17 fev. 2026.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101->

73302015155688. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHV7s7q5gHBRkDSLrGXr/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SHUARE, M. **A psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracota, 2017.

SILVA, P. T. DE F. E.; SAMPAIO, L. M. B. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. **Revista de Administração Pública**, v. 56, n. 5, p. 603–631, set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-761220220034>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/XcTGnqJTkq9wdJZZ4PpwqFd/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, M. E. M. P.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 12. ed. Campinas: Cortez, 1992.

SOUSA, A. L. H.; PIOLLI, E. Ensino a distância no setor privado e formação de professores: entre a semiquificação e a desqualificação. **Revista PolEd – Políticas Educativas**, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/140842>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SOUTO, G. M. S.; CARVALHO, J. K. R. de.; SILVA, M. B. G. da.; CAMPOS, L. de S.; MELO, G. N. de. Escolha do curso de educação física no sertão paraibano: uma análise social. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 22, p. e31690, 2024. DOI: 10.36453/cefe.2024.31690. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/31690>. Acesso em: 11 mar. 2026.

SOUZA JUNIOR, I. A. de; SOUZA JUNIOR, P. S. de; LOUREIRO, F. da S. Análise conjuntural da guerra Rússia-Ucrânia e suas fricções. **Revista de Geopolítica**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. e676, 2025. DOI: 10.56238/revgeov16n4-042. Disponível em: <https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/676>. Acesso em: 13 abr. 2026.

TAFFAREL, C. Z.; MORSCHBACHER, M. Crítica a teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Corpus et scientia**, v. 9, n. 1, p. 45-64, 2013. Disponível em: <https://revistacorpusetscientia.unisuam.edu.br/index.php/inicio/article/view/32>. Acesso em: 15 abr. 2026.

TALIZINA, N. F. **Manual de Psicologia Pedagógica**. Editora Universitaria Potosiana San Luis de Potosi, Mexico, 2000.

TANI, G.; MANOEL, E. de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. de. **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista**. São Paulo, Editora EPU, 1988.

TEIXEIRA, A. M. F. Jovens universitários de origem popular: caminhos entre o acesso e a permanência na universidade pública. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Juventude popular e universidade: acesso e permanência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010. p. 39–72.

TINÔCO, R. de G.; ARAÚJO, A. C. de. Concepção crítico-emancipatória e mídia-educação: uma interlocução possível à educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, p. e2068, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2020.0037>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/SbxZ4cWh7jpP8wxCNCd8qCz/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2026.

TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TRINDADE, A. M. L.; MONTEIRO, J. H. de L.; MARTINELLI, T. A. P. Atuação profissional e condições de trabalho de graduados em Educação Física: uma análise com os egressos do projeto Cultura Corporal para Idosos DEF/UEM. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 14, n. 2, 2022. DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i2.46416>. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/d3f6/47a7d6ba181ecfe6ac15a2b4a800955cee06.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2026.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. 5a ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TUDGE, J. Vygotsky, la Zona de Desarrollo Próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. In: MOLL, L. C. (Org.). **Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación**. 4ª ed. Buenos Aires: AIQUE grupo editor, 2003.

TULESKI, S. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2002.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2ª ed. Maringá: EDUEM, 2008.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; SILVA, R. L. da. As possibilidades para a apropriação de conceitos científicos tendo a arte cinematográfica como recurso: alguns pressupostos teórico-metodológico. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A.; CAMBAÚVA, L. G. (org.). **Cinema e formação de conceitos científicos no Ensino Superior: diálogos entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica**. Curitiba: Appris, 2018. p. 27-82.

UEM. **Matriz Curricular do Curso de Graduação em Educação Física**. 2016.

UEM. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física**. 2022.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VARGAS, H. M; HERINGER, R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, Estados Unidos, v. 25, n. 72, p. 1-23, 2017. DOI:

<https://doi.org/10.14507/epaa.25.2799>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2799>. Acesso em: 18 mar. 2026.

VARGAS, H. M; PAULA, M. de F. C. de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VmmLwb3h8zbnsKVnJRJKqDz/?lang=pt>. Acesso em: 16 de mar. de 2026.

VASCONCELOS, C. M; MARTINELI, T. A. P; ALMEIDA, E.M. A formação de conceitos na teoria de Vigotsky: contribuições para o ensino da ginástica na educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.22, p. 53-128, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v22.53128>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/53128>. Acesso em: 15 abr. 2026

VASCONCELOS, C. de M.; MARTINELI, T. A. P. BNCC no cotidiano escolar: política educacional e a percepção docente do município de Marialva/PR. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 37, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v17i37.1580>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1580>. Acesso em: 15 abr. 2026.

VERESOV, N. **Vygotsky não descoberto**: estudos sobre a pré-história da psicologia histórico-cultural. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishers, 1999.

VERGER, A.; ALTINYELKEN, H. K.; NOVELLI, M. (Ed.). **Global education policy and international development**: New agendas, issues and policies. Bloomsbury Publishing, 2018.

VIANA F. R. **A teoria da atividade na análise de episódios de ensino de matemática para alunos com surdez**. 2013. 176f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

VIGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje: conferencia sobre Psicología. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**: Pensamiento y Lenguaje; Conferencias sobre Psicología. Madrid: Visor Distribuciones, 1982.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2000.

VIGOTSKI, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berline, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **Psicología del arte**. Barcelona: Paidós, 2013. E-book.

VIGOTSKY, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología. Uma investigación metodológica. (1927) *In*: VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas I**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2015. E-book

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15 ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117.

VIGOTSKY, L. S. Metodologia del estudio de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas VI**: Herencia científica. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2018. E-book

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primata e a criança. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VIOTTO FILHO, I.A.T. Processo grupal e construção coletiva do conhecimento. *In*: VIOTTO FILHO, I.A.T.; NUNES, R.L.; SANTOS, A.A.N.; FELIX, T.S.P. (Orgs). **Processo grupal e práxis científica educativa**: a história do GEIPEEthc. São Carlos: Pedro e João, 2018.

VITTI, S. C. de A. Considerações sobre o ensino superior brasileiro. **Revista Foco**, v. 18, n. 1, p. e7354-e7354, 2025. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n1-064>. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/7354>. Acesso em: 15 abr. 2026.

VYGOTSKI, L. S. Investigación experimental del desarrollo de los conceptos. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** (Tomo II). Tradução José Maria Bravo. 2. ed. Madri: A. Machado Libros, 2001, p. 119-178.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1996.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226–237, maio 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2026.

ZANKOV, L. V. **Ensino e desenvolvimento: problemas da didática desenvolvimental**. Moscou: Progresso, 1975.

ZAPOROZHETS, A. V. **O desenvolvimento dos movimentos voluntários**. Moscou: Progresso, 1987.

ZINCHENKO, V. P. **A consciência e os processos cognitivos**. Moscou: Instituto de Psicologia da Academia Russa de Ciências, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DO CONCEITO CIENTÍFICO NA ATIVIDADE DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA Pesquisador: Telma Adriana Pacifico Martineli Área Temática: Versão: 1 CAAE: 89679725.1.0000.0104 Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Patrocinador Principal: Financiamento Próprio DADOS DO PARECER Número do Parecer: 7.706.178 Apresentação do Projeto: Para a elaboração deste parecer, foram consideradas as informações contidas no documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO, bem como nos demais documentos submetidos à Plataforma Brasil. O presente estudo trata-se de um projeto de Doutorado, proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação da Professora Dra Telma Adriana Pacifico Martineli, contando com a participação do doutorando Jorge Henrique de Lima Monteiro como assistente de pesquisa. O estudo adota um referencial metodológico baseado em uma abordagem qualitativa, de natureza intervencionista denominada de pesquisa-ação, com elementos quantiquantitativos. O objetivo principal da pesquisa é analisar os fundamentos teóricos e metodológicos da atividade profissional e estudo na Teoria Histórico-Cultural para promoção do pensamento teórico na formação de professores de educação física, bem como a constituição desse processo. A pesquisa não envolve intervenção direta no corpo humano, caracterizando-se pela adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, conforme estabelecido na Resolução CNS nº 510/2016, e será desenvolvida com a participação de 16 estudantes de graduação da disciplina “Didática em Educação Física”, ministrada pela Profa. Dra. Ana Luiza Barbosa Anversa.								
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td colspan="2">Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Jardim Universitário</td> <td>CEP: 87.020-900</td> </tr> <tr> <td>UF: PR</td> <td>Município: MARINGÁ</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (44)3011-4593</td> <td>E-mail: copep@uem.br</td> </tr> </table>	Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.		Bairro: Jardim Universitário	CEP: 87.020-900	UF: PR	Município: MARINGÁ	Telefone: (44)3011-4593	E-mail: copep@uem.br
Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.								
Bairro: Jardim Universitário	CEP: 87.020-900							
UF: PR	Município: MARINGÁ							
Telefone: (44)3011-4593	E-mail: copep@uem.br							

Continuação do Parecer: 7.706.178

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Analisar os fundamentos teóricos e metodológicos da atividade profissional e estudo na Teoria Histórico-Cultural para promoção do pensamento

teórico na formação de professores de educação física, bem como a constituição desse processo.

Objetivos secundários: Compreender a periodização do desenvolvimento humano, especificamente no que se refere a atividade profissional e estudo; desenvolver um

experimento didático com vistas a avaliar as mediações necessárias para promover o desenvolvimento do pensamento teórico na formação de professores de educação física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os pesquisadores, os riscos são de que na intervenção em aulas a ser realizada na pesquisa possui risco intelectual e emocional, visto que, a pesquisa poderá, eventualmente, causar timidez ao participante, sobre a qual, em caso de ocorrência, explicaremos que os dados e informações pessoais e confidenciais não serão revelados. Nesse sentido, tratam-se de riscos mínimos. Não há riscos inaceitáveis associados à participação, contudo, podem ocorrer situações de desconforto, como eventuais constrangimentos decorrentes das atividades ou instrumentos de coleta de dados realizadas durante as aulas. Ressaltamos que os participantes terão total liberdade para não responder qualquer questão com a qual não se sintam à vontade. Também há risco potencial relacionado à confidencialidade e ao vazamento de informações pessoais. Para minimizar esses riscos, o pesquisador adotará os seguintes cuidados: (1) Sigilo e Confidencialidade: Todas as informações fornecidas pelos participantes serão tratadas com sigilo. Os dados coletados serão identificados por códigos e armazenados em arquivos protegidos por senha, de acesso restrito ao pesquisador e à equipe envolvida. Não serão utilizados nomes reais ou qualquer dado que possa identificar os participantes nos resultados e publicações da pesquisa. (2) Atenção e Acolhimento: Caso o participante manifeste qualquer desconforto emocional durante a participação, será garantido um espaço de escuta acolhedora. Se necessário, o participante será orientado a procurar apoio psicológico, sendo fornecidas informações sobre os serviços disponíveis na instituição ou na rede pública. (3) Voluntariedade e Direito de Retirada: A participação é totalmente voluntária. O participante poderá se recusar a participar ou desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo pessoal, acadêmico ou profissional. (4) Cuidados com o

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (41)3011-4597

E-mail: copep@uem.br

Continuação do Parecer: 7.706.170

Armazenamento Físico e Digital: Os registros físicos (questionários) serão guardados em local trancado, de acesso exclusivo ao pesquisador. Já os registros digitais serão criptografados e armazenados em servidores seguros. (5) **Minimização de Constrangimentos:** As atividades e perguntas serão elaboradas com linguagem clara e respeitosa, sem induzir respostas ou expor os participantes a situações vexatórias. A qualquer momento, o participante poderá se abster de responder questões que causem desconforto. Com essas medidas, busca-se garantir a segurança, o bem-estar e os direitos dos participantes da pesquisa, conforme as diretrizes éticas vigentes.

Os benefícios: A presente pesquisa terá benefício indireto coletivo, ou seja, ampliará o conhecimento e discussão no campo científico acerca do processo de formação de conceitos durante a atividade de estudo no Ensino Superior em Educação Física.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de pesquisa apresenta relevância científica e social, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento na área de ciências humanas. A fundamentação teórica está bem estruturada, embasando de forma consistente os objetivos propostos. A metodologia delineada demonstra coerência com o problema de pesquisa, contemplando a abordagem qualitativa e detalhando adequadamente os procedimentos de coleta e análise de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A documentação apresentada para a pesquisa está em conformidade com as exigências estabelecidas pelas normativas vigentes. O projeto conta com a Folha de Rosto, devidamente assinada pela coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá assegurando a vinculação institucional do pesquisador. Além disso, a Brochura do Pesquisador foi incluída, contendo informações detalhadas sobre a experiência do responsável pela pesquisa e sua atuação na área de estudo.

Foram apresentadas as Informações Básicas do Projeto, conforme exigido na Plataforma Brasil, detalhando a justificativa, os objetivos e a metodologia do estudo. A documentação inclui ainda a Declaração de Aprovação, emitida pela Universidade Estadual de Maringá, assinada pela prof. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza, coordenadora do Departamento de Educação Física (UEM) garantindo a anuência institucional para a realização da pesquisa no local indicado.

Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados e apresentados em conformidade com o delineamento metodológico do estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado em formato de convite, encontra-se redigido em linguagem acessível, garantindo a compreensão por parte dos participantes e o respeito às diretrizes éticas preconizadas pelas

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

E-mail: copep@uem.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ**



Continuação do Parecer: 7.756.170

Resoluções éticas vigentes.

O projeto contempla um orçamento estimado em 4 100, 00 (quatro mil e cem reais) (valor a ser inserido), com financiamento próprio, demonstrando a viabilidade financeira da pesquisa. O cronograma de atividades, por sua vez, está estruturado de maneira exequível, prevendo o início da coleta de dados em período posterior à apreciação ética, conforme exigido pelas normativas regulatórias.

Recomendações:

não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (COPEP/UEM) considera o projeto em conformidade com as Resoluções CNS nº 466/2012 e CNS nº 510/2016, atendendo aos requisitos éticos, assegurando a proteção dos participantes, a obtenção do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a minimização de riscos e a confidencialidade das informações. Assim, o COPEP/UEM emite parecer favorável, autorizando o início da pesquisa, com a recomendação de que eventuais alterações sejam previamente submetidas para nova apreciação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2583423.pdf	15/06/2025 22:38:10		Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_de_Pesquisa_Com_Logo_do_DEFassinado_29assinadoassinadoassinado.pdf	15/06/2025 22:37:30	Telma Adriana Pacífico Martineli	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_JORGE_HENRIQUE_DE_LIMA_MONTEIRO.pdf	15/06/2025 22:37:07	Telma Adriana Pacífico Martineli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	15/06/2025 22:36:46	Telma Adriana Pacífico Martineli	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.

Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900

UF: PR **Município:** MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

E-mail: copep@uem.br

Página 04 de 05

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 7.706.170

Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	15/06/2025 22:36:33	Telma Adriana Pacífico Martinelli	Aceito
----------------	------------------	------------------------	--------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 14 de Julho de 2025

Assinado por:
Aroldo Gavioli
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - bloco PPG, sala do COPEP.
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **E-mail:** copep@uem.br

Página 05 de 05

APÊNDICES**APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO INICIAL****QUESTIONÁRIO DE ANAMNESE INICIAL**

Nome: _____

Gênero: _____

1) Qual a sua idade? em anos.

R: _____

2) Você trabalha atualmente? () sim / () não

Se a resposta for sim, quantos dias na semana, qual a carga horária de trabalho e como você avalia conciliar o trabalho com a graduação?

R:

3) Você já exerceu atividade laboral (trabalho) antes de ingressar na universidade?

() sim / () não

Com que idade começou o seu primeiro emprego, quantos dias na semana trabalhava e qual a carga horária?

R:

4) Caso tenha respondido “sim” na questão anterior, você precisou conciliar o trabalho com os estudos (ensino fundamental e/ou médio)? Como foi essa experiência?

R:

5) Qual a renda média familiar da sua casa, somando todos os integrantes? Considerando o salário mínimo atual de R\$ 1.518,00.

- () menos que 1 salário mínimo
 () de 1 a 2 salários mínimos
 () de 2 a 3 salários mínimos
 () de 3 a 4 salários mínimos
 () de 4 a 5 salários mínimos
 () acima de 5 salários mínimos

6) Qual o grau de instrução dos seus pais ou daqueles que subsidiaram sua vida?

Mãe/figura feminina	Pai/figura masculina
() Fundamental incompleto	() Fundamental incompleto
() Fundamental completo	() Fundamental completo
() Médio incompleto	() Médio incompleto
() Médio completo	() Médio completo
() Superior incompleto	() Superior incompleto
() Superior completo	() Superior completo
() Pós-graduação	() Pós-graduação
() Não tive contato com figura materna /feminina	() Não tive contato com figura paterna/masculina

7) Você estudou na Educação Infantil (antes do Ensino Fundamental)?

- () sim, em cmei municipal
 () sim, em escola privada
 () não

8) Você cursou o Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano):

- () em escola pública
 () em escola privada

9) Você cursou o Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º ano):

- () em escola pública
 () em escola privada

10) Você cursou o ensino médio:

- () em escola pública
 () em escola privada

11) Já cursou outra graduação ou curso técnico?

- () não
 () sim, qual/quais e qual instituição:

- 12) Como você considera que foi a sua trajetória escolar? Escreva sobre as facilidades e dificuldades que obteve durante toda a Educação Básica compreendendo educação infantil, ensino fundamental e médio.

-
- 13) Por que você escolheu cursar educação física?
-

-
- 14) Você considera que o curso de educação física está de acordo com o que imaginava antes de ingressar? Escreva sobre o que se aproxima e o que se distancia da sua percepção pré-ingresso na universidade.

-
- 15) Você conhece ou já ouviu falar nas abordagens metodológicas de educação física? Por exemplo, abordagem desenvolvimentista, abordagem crítico-superadora, abordagem crítico-emancipatória ou outra?

() sim
() não

-
- 16) Caso a resposta anterior seja sim, escreva o que conhece sobre elas. caso não conheça, tente esboçar o que as abordagens podem indicar por meio dos seus nomes.

Abordagem desenvolvimentista:

Abordagem crítico-superadora:

Abordagem crítico-emancipatória:

Outra: qual e o que conhece sobre?

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO ANTES DO ENCONTRO SOBRE A
ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA

Nome: _____

**QUESTIONÁRIO AVALIATIVO ANTES DA AULA
ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA**

1. Você leu o material de estudo previamente?

() Sim, li todo o material

() Li parcialmente

() Não li

2. Qual o seu nível de compreensão do conteúdo antes da aula? (0 a 5): _____

3. O que você compreendeu sobre a abordagem?

R:

4. Situação problema (Estudo de caso): Considerando que você é professor na Escola A e precisa trabalhar com o conteúdo “Tênis de Campo”, como você organizaria a sua aula e o que seria imprescindível de ser contextualizado com seus alunos, a partir da abordagem?

R:

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO APÓS O ENCONTRO SOBRE A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA

Nome: _____

**QUESTIONÁRIO AVALIATIVO APÓS A AULA
ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA**

1. Qual o seu nível de compreensão do conteúdo após a aula? (0 a 5): ____
2. O que você compreendeu sobre a abordagem estudada? (resposta aberta)

R:

3. Você se sente capaz de aplicar essa abordagem em um plano de aula? Escolha um tema da área da Educação Física e escreva como seria a sua atuação como professor para atuar ministrando esse tema durante a aula, considerando a abordagem estudada.

R:

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO ANTES DO ENCONTRO SOBRE A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Nome: _____

**QUESTIONÁRIO AVALIATIVO ANTES DA AULA
ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA**

1. Você leu o material de estudo previamente?

() Sim, li todo o material

() Li parcialmente

() Não li

2. Qual o seu nível de compreensão do conteúdo antes da aula? (0 a 5): _____

3. O que você compreendeu sobre a abordagem?

R:

4. Situação problema (Estudo de caso): Considerando que você é professor na Escola A e precisa trabalhar com o conteúdo “Tênis de Campo”, como você organizaria a sua aula e o que seria imprescindível de ser contextualizado com seus alunos, a partir da abordagem?

R:

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO APÓS O ENCONTRO SOBRE A ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Nome: _____

**QUESTIONÁRIO AVALIATIVO APÓS A AULA
ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA**

1. Qual o seu nível de compreensão do conteúdo após a aula? (0 a 5): ____
2. O que você compreendeu sobre a abordagem estudada? (resposta aberta)

R:

3. Você se sente capaz de aplicar essa abordagem em um plano de aula? Escolha um tema da área da Educação Física e escreva como seria a sua atuação como professor para atuar ministrando esse tema durante a aula, considerando a abordagem estudada.

R:

APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO ANTES DO ENCONTRO SOBRE A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Nome: _____

**QUESTIONÁRIO AVALIATIVO ANTES DA AULA
ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA**

1. Você leu o material de estudo previamente?

() Sim, li todo o material

() Li parcialmente

() Não li

2. Qual o seu nível de compreensão do conteúdo antes da aula? (0 a 5): _____

3. O que você compreendeu sobre a abordagem?

R:

4. Situação problema (Estudo de caso): Considerando que você é professor na Escola A e precisa trabalhar com o conteúdo “Tênis de Campo”, como você organizaria a sua aula e o que seria imprescindível de ser contextualizado com seus alunos, a partir da abordagem?

R:

APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO APÓS O ENCONTRO SOBRE A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Nome: _____

**QUESTIONÁRIO AVALIATIVO APÓS A AULA
ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA**

1. Qual o seu nível de compreensão do conteúdo após a aula? (0 a 5): ____
2. O que você compreendeu sobre a abordagem estudada? (resposta aberta)

R:

3. Você se sente capaz de aplicar essa abordagem em um plano de aula? Escolha um tema da área da Educação Física e escreva como seria a sua atuação como professor para atuar ministrando esse tema durante a aula, considerando a abordagem estudada.

R:

APÊNDICE 8 – ENCONTRO FORMATIVO I

ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA



**O QUE É ENSINAR BEM NA EDUCAÇÃO
FÍSICA? O QUE DEVE SER APRENDIDO?**

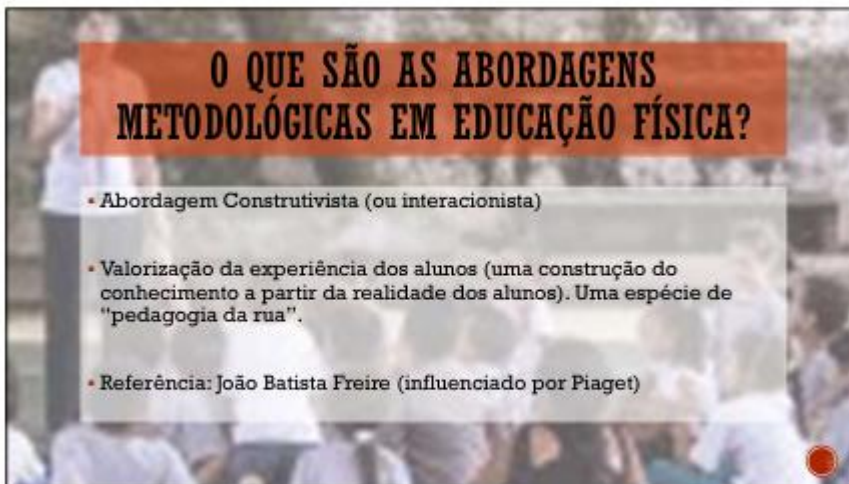


O QUE SÃO AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

- Modo sistematizado de ensinar, com base em fundamentos teóricos, valores e objetivos.
- É um conjunto de ideias, concepções, fundamentos e estratégias que orientam a prática pedagógica. Ela é como uma lente pela qual enxergamos o processo de ensino e aprendizagem.

O QUE SÃO AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

- Abordagem Psicomotora
- Ganha força nas décadas de 60 e 70, com foco no desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da criança (formação integral, o aluno como um ser integral). Movimento como base da aprendizagem.
- Referência: Jean Le Boulch



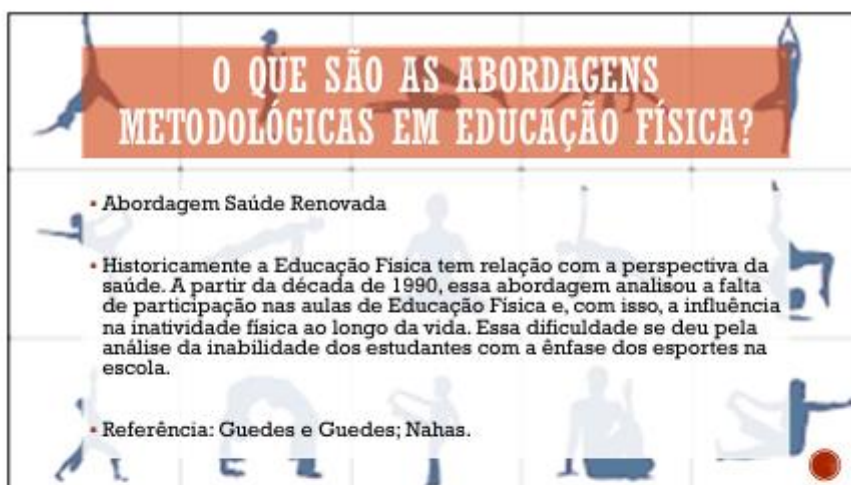
O QUE SÃO AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

- Abordagem Construtivista (ou interacionista)
- Valorização da experiência dos alunos (uma construção do conhecimento a partir da realidade dos alunos). Uma espécie de "pedagogia da rua".
- Referência: João Batista Freire (influenciado por Piaget)



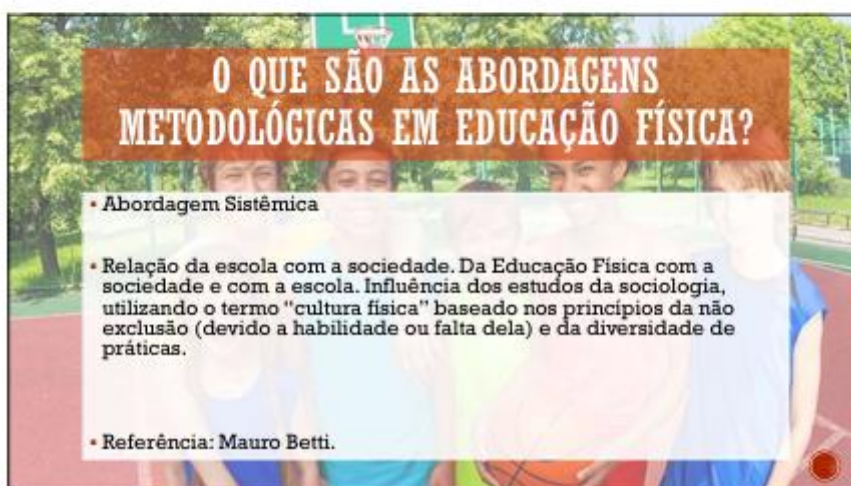
O QUE SÃO AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

- Abordagem Desenvolvimentista
- Proposta por autores como Go Tani. Baseia-se em fases do desenvolvimento motor para o ensino de habilidades motoras. O conteúdo deve respeitar o estágio de maturação da criança. O movimento é o meio e o fim da Educação Física.
- Referência: Go Tani et. al (influenciado por Gallahue).



O QUE SÃO AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

- Abordagem Saúde Renovada
- Historicamente a Educação Física tem relação com a perspectiva da saúde. A partir da década de 1990, essa abordagem analisou a falta de participação nas aulas de Educação Física e, com isso, a influência na inatividade física ao longo da vida. Essa dificuldade se deu pela análise da inabilidade dos estudantes com a ênfase dos esportes na escola.
- Referência: Guedes e Guedes; Nahas.



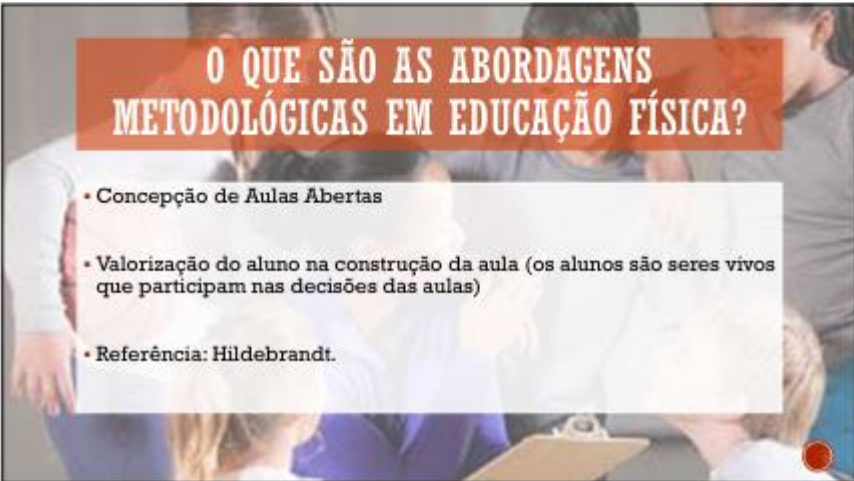
O QUE SÃO AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

- Abordagem Sistêmica
- Relação da escola com a sociedade. Da Educação Física com a sociedade e com a escola. Influência dos estudos da sociologia, utilizando o termo "cultura física" baseado nos princípios da não exclusão (devido a habilidade ou falta dela) e da diversidade de práticas.
- Referência: Mauro Betti.



O QUE SÃO AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

- Abordagem Cultural ou Plural
- Influência da antropologia. Muito destaque nos estudos sobre a cultura. Valorização do aspecto cultural na Educação Física. As técnicas e gestos corporais a partir da antropologia.
- Referência: Jocimar Daólio.



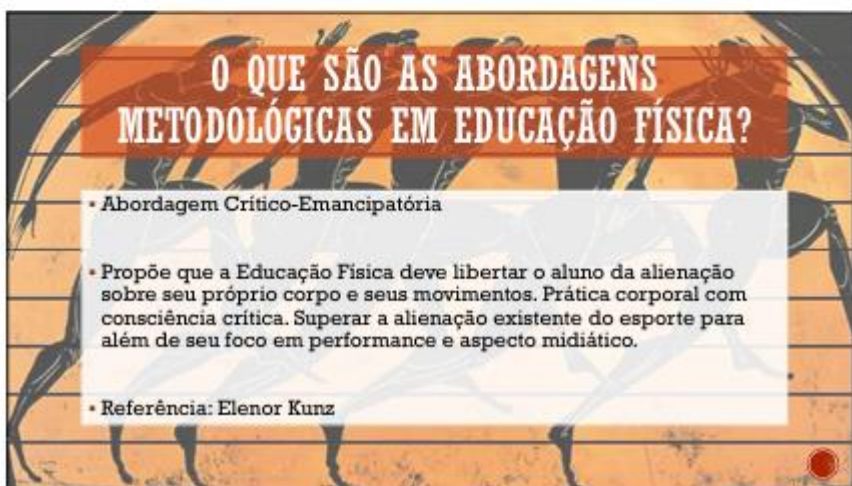
O QUE SÃO AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

- Concepção de Aulas Abertas
- Valorização do aluno na construção da aula (os alunos são seres vivos que participam nas decisões das aulas)
- Referência: Hildebrandt.



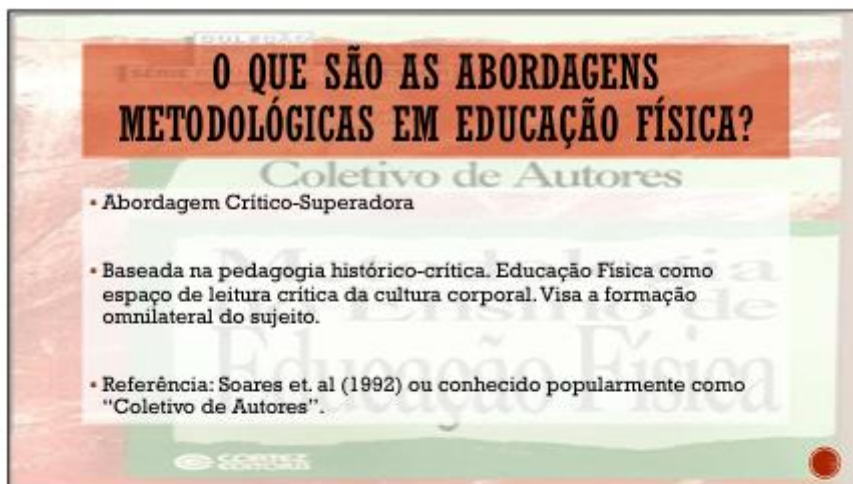
O QUE SÃO AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

- Concepção de Jogos Cooperativos
- Participação, diversão e comunicação são aspectos importantes para superarem a visão competitiva de outras abordagens.
- Referência: Fabio Brotto.



O QUE SÃO AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

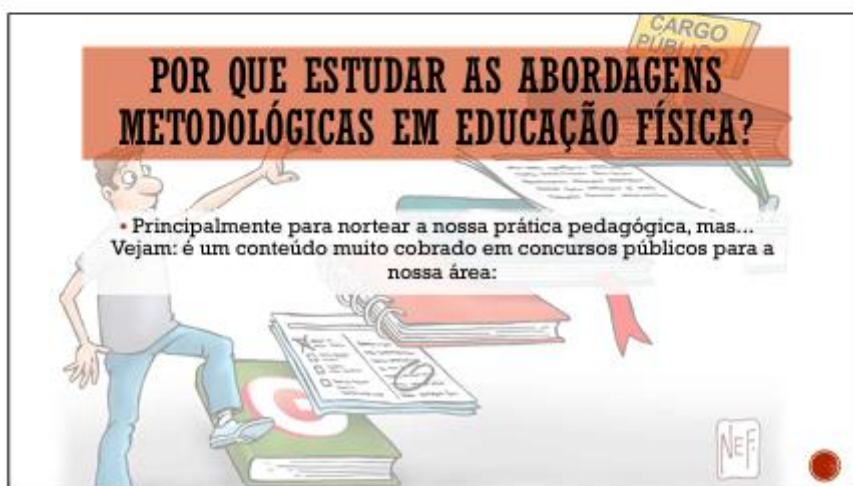
- Abordagem Crítico-Emancipatória
- Propõe que a Educação Física deve libertar o aluno da alienação sobre seu próprio corpo e seus movimentos. Prática corporal com consciência crítica. Superar a alienação existente do esporte para além de seu foco em performance e aspecto midiático.
- Referência: Elenor Kunz



O QUE SÃO AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

Coletivo de Autores

- Abordagem Crítico-Superadora
- Baseada na pedagogia histórico-crítica. Educação Física como espaço de leitura crítica da cultura corporal. Visa a formação omnilateral do sujeito.
- Referência: Soares et. al (1992) ou conhecido popularmente como "Coletivo de Autores".



POR QUE ESTUDAR AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

- Principalmente para nortear a nossa prática pedagógica, mas...
Vejam: é um conteúdo muito cobrado em concursos públicos para a nossa área:

BANCA: FGV – 2023 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SP)

Cargo: Professor de Educação Física

Questão:

Avalie as abordagens de ensino listadas a seguir:

- I. Construtivista-interacionista
- II. Libertadora
- III. Ecologizante
- IV. Desenvolvimentista
- V. Saúde renovada

Segundo Darido e Rangel (2005), as abordagens de ensino que norteiam a Educação Física escolar são:

Alternativas:

- A) I, II e IV, apenas.
 - B) I, II e III, apenas.
 - C) I, III e IV, apenas.
 - D) I, IV e V, apenas.
 - E) I, III e V, apenas.
- Gabarito:** A) I, II e IV, apenas.



BANCA: FUNDEP – 2023 – PREFEITURA DE SETE LAGOAS (MG)

Questão:

Nas últimas décadas, novas abordagens e concepções pedagógicas da Educação Física escolar tentam romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional no Brasil. As abordagens preditivas são as que concebem uma nova concepção de Educação Física e definem princípios norteadores de uma nova proposta, como a abordagem desenvolvimentista e a crítico-superadora. As abordagens não preditivas são aquelas que abordam a Educação Física sem estabelecer parâmetros, princípios norteadores e metodologias para o seu ensino, como as abordagens sistêmica, crítico-emancipatória e humanista.

Alternativas:

- A) Quando se faz uma atividade física, é preciso informar ao aluno do porquê da atividade. Quais os benefícios que ela trará, e para que esses benefícios serão atingidos, qual deve ser a intensidade e a frequência da atividade.
 - B) Consideram-se as tendências ou os enfoques encontrados predominantemente no sujeito, concebe-se o homem a partir de sua realidade, como ele é e seu crescimento de dentro para fora.
 - C) O conteúdo passa a ser um instrumento coadjuvante nas relações interpessoais e facilitador do desenvolvimento da natureza da criança.
 - D) Apropria-se do jogo, do esporte, da dança, da ginástica como meios para cumprir os objetivos educacionais, e não os considera como um fim em si mesmo.
 - E) Todas as alternativas estão corretas.
- Gabarito:** E) Todas as alternativas estão corretas.



BANCA: CEV/URCA – 2021 – PREFEITURA DE CRATO (CE)

Cargo: Professor de Educação Física

• Questão:

Sobre as tendências pedagógicas da Educação Física brasileira anteriores à década de 1980, compreende-se a Educação Física a partir dos pressupostos da produtividade, da eficiência e da eficácia. Assinale a alternativa correta

Alternativas:

- A) Higienista
 - B) Militarista
 - C) Competitivista
 - D) Popular
 - E) Pedagógico
- **Gabarito:** C) Competitivista

BANCA: AOCF – 2025 – IFMS

23

Em relação às correntes que influenciaram o ensino da educação física no Brasil, assinale a alternativa correta.

- (A) Abordagem crítica-superadora: entende a educação física como um meio de formação crítica dos alunos, integrando a cultura corporal do movimento a contextos sociais, históricos e culturais, promovendo o reflexo e a transformação da realidade.
- (B) Pedagogia higienista: enfatiza o desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras dos alunos por meio de práticas manuais e repetitivas, sem levar em conta os aspectos sociais e culturais.
- (C) Pedagogia tecnicista: enfatiza o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, considerando as etapas do crescimento, suas individualidades e o ritmo de aprendizagem.
- (D) Pedagogia militarista: tem como principal objetivo a promoção da saúde e a higiene corporal, relacionando a prática esportiva à prevenção de doenças e ao desenvolvimento da disciplina corporal.
- (E) Pedagogia desenvolvimentista: destaca a disciplina, a obediência e o condicionamento físico, frequentemente associados a ideais nacionalistas e à preparação para o serviço militar.

31

Elisnor Kunz desenvolveu a abordagem crítico-emancipatória na educação física, desafiando o modelo tradicional marcado pelo tecnicismo e esportivismo. Sua busca teórica rompe com o modelo tradicional tecnicista e esportivista e está alinhada com as perspectivas da pedagogia crítica, influenciada por autores como Paulo Freire. Qual é a principal objeção de Kunz ao modelo tradicional da educação física escolar?

- (A) A falta de abordagem teórica sobre a história do esporte.
- (B) A adoção de um modelo que foca exclusivamente a performance, negligenciando os aspectos sociais e culturais.
- (C) A utilização de metodologias inovadoras que dificultam a aprendizagem dos alunos.
- (D) A valorização excessiva da formação do cidadão em prejuízo do desenvolvimento motor.
- (E) A abordagem voltada exclusivamente aos exercícios cooperativos, em detrimento da avaliação motora e cognitiva.

CRONOGRAMA DE ESTUDOS

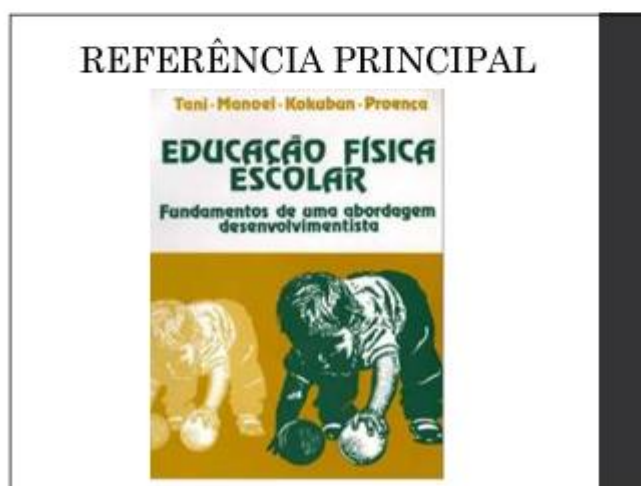
- 18/07 – Hoje (apresentação inicial)
- 21/07 – Abordagem desenvolvimentista
- 25/07 – Abordagem crítico-emancipatória
- 28/07 – Abordagem crítico-superadora
- 01/08 – Apresentação e discussão de planos de aulas

Todos os textos base e de apoio estão na pasta no drive nomeadas pelo assunto da aula. Enviarei hoje para o e-mail da turma

**!!!É EXTREMAMENTE
IMPORTANTE REALIZAR LEITURAS
DOS TEXTOS ANTES DE CADA
AULA!!!**



APÊNDICE 9 – ENCONTRO FORMATIVO II





Go Tani (1988)

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1973), Mestrado em Educação - Hiroshima University (1978), Doutorado em Educação - Hiroshima University (1982), Pós-doutorado em Psicologia - University of Sheffield (1995) e Pós-doutorado em Educação Física - Hiroshima University (1996). Atualmente é Professor Titular da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes campos de investigação: Aprendizagem Motora, Educação Física Escolar e Bases Epistemológicas da Educação Física e Esporte. (Fonte: Currículo Lattes)

DISCUSSÃO INICIAL

- O que é a abordagem desenvolvimentista?

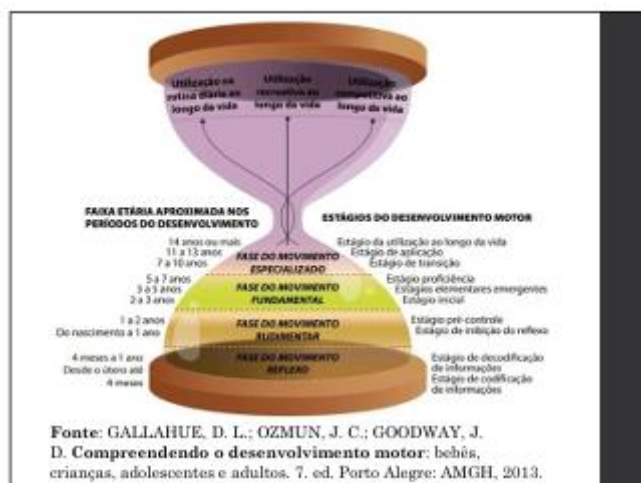
Tani - Manoel - Kokubun - Proença

Contextualização Histórica e Fundamentos

Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista

- Proposta por Tani et al. (1988)*, com base na psicologia do desenvolvimento e aprendizagem motora.
- Influenciado por Gallahue com a periodização do desenvolvimento motor.

* Go Tani, José Elias de Proença, Edson de Jesus Manoel e Eduardo Kokubun.



Contextualização Histórica e Fundamentos

- No final da década de 1970, altera-se o valor do conhecimento: tecnicista, esportivista e biológico. Assim, Go Tani cria o LACOM (Laboratório de Comportamento) para estudar o comportamento motor.
- Objetivo de fornecer fundamentos científicos para a Educação Física.

Contextualização Histórica e Fundamentos

- Enfatiza o desenvolvimento das competências **motoras**, cognitivas e afetivas.
- Foco no ensino progressivo e adaptado à faixa etária (**entre 4 e 14 anos**).
- O movimento humano não é algo pronto, mas que se desenvolve ao longo da vida, especialmente na infância.

Há necessidade também de se compreender o papel desempenhado pelas estruturas fisiológicas no comportamento motor. O movimento é gerado através de complexas interações que ocorrem a nível do sistema nervoso central e periférico, que processam as informações sensoriais, e outros impulsos originados no próprio sistema.

6

Por exemplo, o comportamento de um indivíduo no xadrez é predominantemente cognitivo, embora os domínios motor e afetivo-social também estejam envolvidos. O halterofilismo, por sua vez, é predominantemente motor assim como a maioria das habilidades desportivas.

O resultado é um padrão de impulsos nervosos que atinge os diversos órgãos efetores envolvidos no movimento, tais como: músculos, sistema cardiovascular e outros. Da contração muscular resulta o movimento, enquanto que os outros sistemas encarregam-se de proporcionar as condições adequadas para a sua realização. Os comportamentos afetivo-sociais, ou, ainda, cognitivos, também são acompanhados por ajustes no sistema de suporte vegetativo, tais como alterações nos componentes cardiovasculares e respiratórios, transpiração, dilatação de pupila e outros.

Tani et. al (1988, p. 6)

Papel do Docente na Abordagem

- Organiza e sistematiza o ensino conforme estágios do desenvolvimento.
- Estimula a aprendizagem significativa do movimento.
- Os movimentos básicos e habilidades motoras devem ser trabalhadas.
- Proporcionar experiências motoras variadas, planejadas de forma progressiva, que favoreçam o desenvolvimento global do aluno.

An illustration of a teacher and two students in a gymnasium. The teacher, a man in a white shirt and green pants, is holding a basketball. Two students, a girl in a pink shirt and a boy in a green shirt, are also holding basketballs. They are standing on a wooden floor with a basketball hoop in the background.

Papel do Docente na Abordagem

- Observa, avalia e adapta as atividades às necessidades individuais dos alunos. O professor não deve padronizar os comportamentos, mas considerar processos de ensino diferenciados e influenciados pelas várias dinâmicas culturais, atingindo todos os alunos.

A photograph of children in a gymnasium. They are standing on a wooden floor, and there are various pieces of equipment like a red bar and a green bar in the foreground. The children are wearing colorful clothing.

Conteúdo

Os conteúdos devem ser adequados ao modelo de classificação do desenvolvimento motor proposto por Gallahue e desenvolvidos seguindo uma ordem de habilidades, **sempre das mais simples para as mais complexas.**



Como a Abordagem Vê o Aluno

- Encarado como um ser em desenvolvimento.
- Precisa de desafios adequados ao seu estágio de desenvolvimento.
- Aprende por meio da experiência, experimentação e repetição consciente.



Avaliação

É realizada por meio de observação sistemática do comportamento motor do aluno. A identificação e correção do erro é importante no processo de aquisição de habilidades motoras.

Leitura: Livro “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” –

Página 87 para compreender o processo de aquisição das habilidades motoras.

Página 94 para compreender a forma de avaliação.

Como a Abordagem Vê o Aluno

- Precisa apropriar-se de **três** conhecimentos fundamentais:
- Conhecimento de performance (**saber fazer**)
- Conhecimento conceitual (**saber sobre**)
- Conhecimento atitudinal (**saber ser**)

Exemplo Prático / Estudo de Caso

- **Tema:** Coordenação e lateralidade no 2º ano do ensino fundamental.
- Atividades com circuitos motores e/ou jogos simbólicos com deslocamento (fase fundamental) e com progressão para um jogo coletivo simples.
- Avaliação formativa contínua com feedbacks individuais.
- Adaptação das tarefas conforme o ritmo de cada aluno.

Críticas a abordagem desenvolvimentista

- Determinismo biológico: limitada discussão sobre a influência do contexto sociocultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras.
- Modelo de avaliação utilizado seria objetivista, resultando na padronização.
- Reducionismo da área: reduzir o conceito da Educação Física Escolar apenas com o objetivo de realizar desenvolvimento motor.

APÊNDICE 10 – ENCONTRO FORMATIVO III



**ELENOR KUNZ**

Formou-se pela Faculdade de Educação Física de Cruz Alta (UniCruz/RS) e concluiu mestrado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Possui doutorado em Instituto de Ciências do Esporte pela Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (1987) e pós-doutorado pela Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (1996).



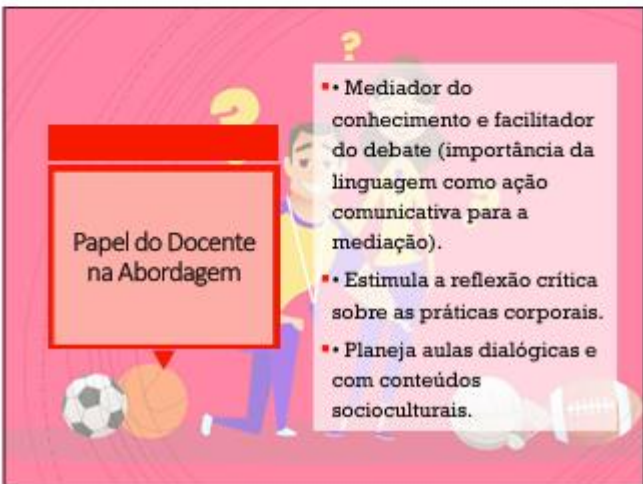
Vocês acreditam que o ensino dos esportes nas escolas, da forma como acontece hoje, contribui para formar sujeitos críticos ou apenas atletas “em potencial”? Por quê?



Contextualização Histórica e Fundamentos

- Surgiu no final dos anos 1980, com o nome principal ligado ao professor Elenor Kunz.
- Crítica ao tecnicismo e ao biologicismo, que reduzia o movimento humano à execução de técnicas.
- Influência da Teoria Crítica (Escola de Frankfurt*) e dos estudos culturais.
- Defende o ensino da cultura corporal de movimento de forma crítica e contextualizada.

*Marcuse, Horkheimer e Adorno



Papel do Docente na Abordagem

- Mediador do conhecimento e facilitador do debate (importância da linguagem como ação comunicativa para a mediação).
- Estimula a reflexão crítica sobre as práticas corporais.
- Planeja aulas dialógicas e com conteúdos socioculturais.



Papel do Docente na Abordagem

- Assim, quando ensinamos um esporte, não estamos apenas ensinando regras e técnicas, mas também **valores, ideologias e formas de viver o corpo**. A pergunta é: **que tipo de sujeito estamos formando?**



Como a Abordagem Vê o Aluno

- Sujeito histórico e cultural.
- Participa ativamente do processo de aprendizagem.
- É incentivado a refletir, questionar e transformar sua realidade.



Três eixos principais

- **Vivência significativa do movimento**
- **Compreensão crítica da cultura corporal do movimento.**
- **Emancipação dos sujeitos nas práticas corporais.**

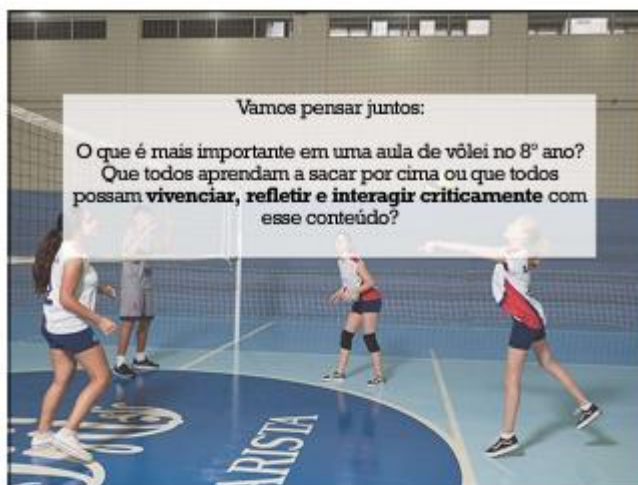
Elenor Kunz: Transformação didático-pedagógica do Esporte



Exemplo explicativo

Para Kunz, ensinar Futsal na escola não pode ser simplesmente ensinar dribles e táticas. Deve ser um momento de reflexão:

- Quem pode jogar?
- Por que esse esporte é mais valorizado que outros?
- Como ele expressa ou esconde desigualdades?



Exercício em grupo

Imaginem que vocês vão dar uma sequência de aulas de basquete para uma turma do 9º ano. Em grupo, respondam:

1. Como tornar essa prática significativa, crítica e emancipadora?
2. Que elementos da **cultura corporal de movimento** vocês poderiam problematizar?
3. Que estratégias didáticas poderiam romper com a lógica de exclusão e competição?

Se compararmos com a abordagem desenvolvimentista que vimos na aula anterior, notamos uma diferença fundamental:

- A desenvolvimentista prioriza o **desenvolvimento motor com base em fases biológicas**;
- A crítico-emancipatória prioriza a **formação crítica por meio da cultura corporal de movimento**.



Para Kunz, o esporte não deve ser negado, mas **resignificado pedagogicamente**. Ele pode ser ferramenta de exclusão, mas também de **autonomia, reflexão e transformação social**, se for tratado de forma crítica.

Nosso papel como professores de Educação Física não é só ensinar o "como fazer", mas o **por que fazer, para quem fazer e com que intencionalidade pedagógica**.

"O movimento humano não deve ser reduzido à técnica e ao desempenho motor. Ele é uma forma de expressão e comunicação do ser humano no mundo, e por isso deve ser compreendido em sua totalidade – como gesto, como intenção, como linguagem e como experiência vivida."

KUNZ, Elenez. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994, p. 25.

"O esporte escolar deve ser tratado como manifestação da cultura corporal e não como mera reprodução do esporte de rendimento. Isso exige repensar sua lógica pedagógica, seus conteúdos e seus objetivos dentro da escola."

KUNZ, Elenez. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994, p. 58.

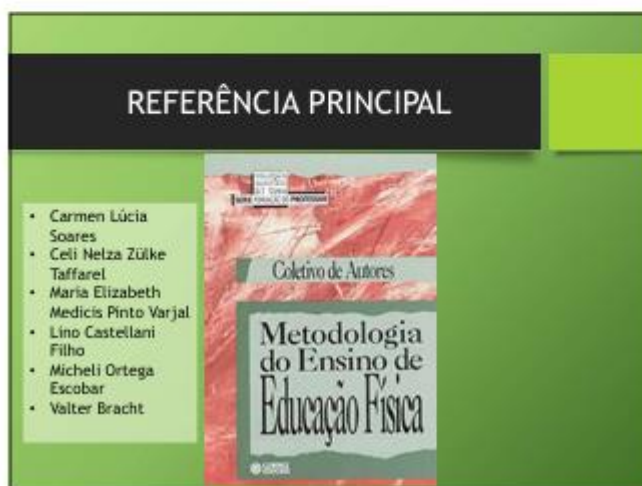
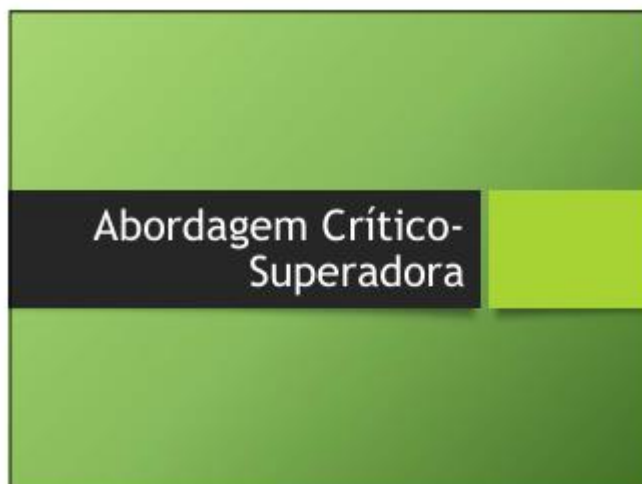
"O professor é um mediador entre o aluno e a cultura corporal de movimento. Sua tarefa é proporcionar experiências que não só desenvolvam habilidades motoras, mas que provoquem reflexão, questionamento e transformação."

KUNZ, Elenez. *Didática da Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 1995, p. 12.

Exemplo Prático

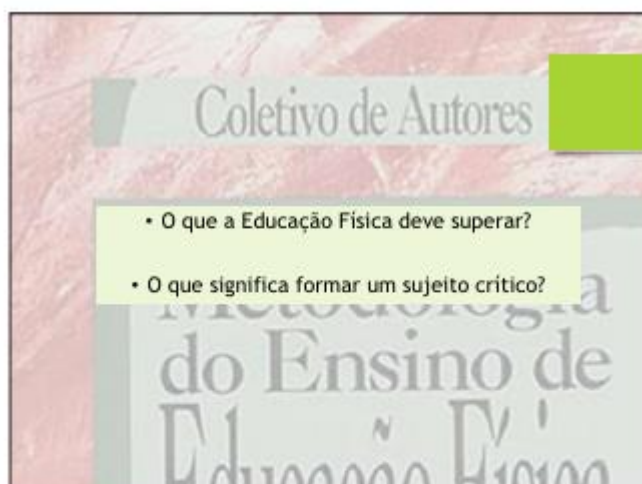
- Tema: Esporte, mídia e padrões corporais.
- Aulas que discutem imagens de corpos na publicidade e redes sociais associadas a atletas.
- Alunos criam campanhas alternativas que valorizam a diversidade corporal.
- Envolvimento interdisciplinar com Artes e Sociologia.

APÊNDICE 11 – ENCONTRO FORMATIVO IV



- Carmen Lúcia Soares
- Celi Nelza Zülke Taffarel
- Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal
- Lino Castellani Filho
- Micheli Ortega Escobar
- Valter Bracht







Contextualização Histórica e Fundamentos

- Propõe superação da alienação por meio do acesso ao conhecimento historicamente construído.
- Relação com a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani.

Contextualização Histórica e Fundamentos

3 elementos centrais da abordagem:

- **Conteúdo da cultura corporal** (esportes, jogos, danças, lutas e ginásticas);
- **Dimensão histórica e social** (compreender cada conteúdo como fenômenos históricos com origens, interesses e contradições);
- **Superação da alienação** (superar a alienação do corpo e da mente por meio de uma prática pedagógica intencional e consciente).

Conteúdos

- Princípio da espiralidade de conteúdos (crítica a forma linear tratada por etapas)

"A compreensão de água de uma criança na pré-escola não é a mesma naquela que está na quarta série, nem da que frequenta a oitava. Entretanto, as três lidam com o dado água. O que muda, senão as referências do pensamento sobre esse dado? Rompe-se dessa forma com a linearidade com que é tratado o conhecimento na escola. Essa ruptura informa um outro princípio curricular para a organização dos conteúdos, o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las." (p. 21).

Papel do Docente na Abordagem

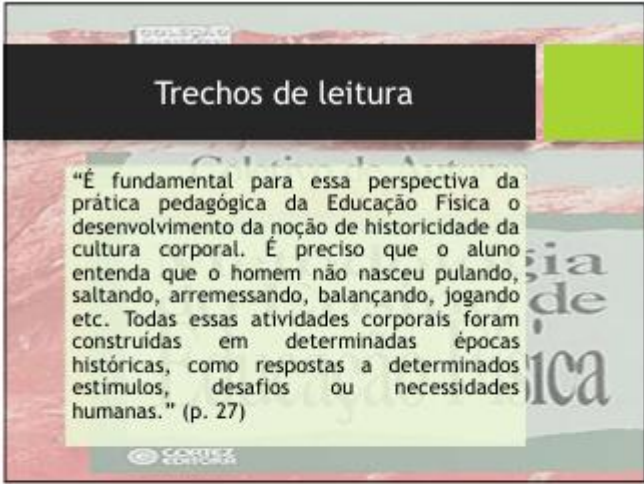
- Intelectual orgânico que conduz à compreensão crítica da realidade.
- Organiza os conteúdos de forma sistemática e progressiva.
- Planeja aulas com base em temas geradores e conteúdos da cultura corporal: jogo, esporte, capoeira, ginástica e dança.

Como a Abordagem Vê o Aluno

- Sujeito histórico em formação.
- Deve acessar o conhecimento sistematizado para superar a alienação.
- Participa ativamente do processo de humanização e transformação social.

Três características específicas

- **Diagnóstica:** porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe.
- **Judicativa:** porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social.
- **Teleológica:** porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados.



Trechos de leitura

“É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.” (p. 27)

 CORTÉZ



Exemplo Prático / Estudo de Caso

Vamos imaginar uma aula de futebol na abordagem tradicional: organiza-se um time, distribuem-se os coletes e os alunos jogam. Mas... o que se aprende de fato?



Exemplo Prático / Estudo de Caso

RESSIGNIFICANDO COM BASE NA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

História do futebol e sua função social

- "De onde surgiu o futebol? Quem jogava? Quem não podia jogar?"

O futebol como expressão da indústria cultural

- "O que o futebol revela sobre consumo, mídia, gênero, raça?"

Vivência e análise prática do jogo

- "Após o jogo, como foi a cooperação? A exclusão? A competitividade?"



Exemplo Prático / Estudo de Caso

Que tipo de futebol queremos praticar e ensinar?

Notem que o gesto motor continua presente, mas é atravessado por reflexão, análise crítica e transformação de consciência.

Exemplo Prático / Estudo de Caso

A professora Maria planeja uma sequência de aulas sobre esportes de rebater com alunos do 9º ano. Seu objetivo é ensinar Tênis de Campo.

Em grupos:

Quais ações pedagógicas você sugeriria para que ela aplique a abordagem crítico-superadora?

Como a professora pode estimular o pensamento crítico durante a prática?

Crítico-superadora	Crítico-emancipatória
Cultura Corporal: Jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas	Cultura de Movimento: Principalmente a visão crítica sobre o esporte
Compreensão da realidade e Transformação social.	Libertação do contexto que gera alienação e opressão
Diagnóstica, Judicativa e Teleológica	Objetiva, Social e Comunicativa (Trabalho, Interação e Linguagem)
Resgate histórico, contextualização dos fatos	Transcendência de Limites

APÊNDICE 12 – ENCONTRO FORMATIVO V

Abordagem Desenvolvimentista

Foco: Desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social.

Exigências no plano de aula:

•**Tema da aula:** Ligado ao desenvolvimento das habilidades motoras (fundamentais ou específicas).

•**Objetivos:** Centrados no aperfeiçoamento das capacidades motoras e funcionais dos alunos em diferentes estágios de desenvolvimento.

Ex: Desenvolver a coordenação motora fina através de jogos manipulativos.

•**Conteúdos:** Habilidades motoras básicas (locomotores, manipulação, equilíbrio), esportes, jogos, lutas, etc.

•**Metodologia:** Atividades graduadas por faixa etária e estágio de desenvolvimento; ênfase na prática com feedback adequado.

•**Papel do professor:** Mediador do processo de ensino-aprendizagem com atenção às fases do desenvolvimento do aluno.

•**Avaliação:** Diagnóstica e formativa, baseada no progresso individual (critérios motores, cognitivos e sociais).

Abordagem Crítico-Emancipatória

Foco: Emancipação do aluno por meio da reflexão crítica e da vivência significativa da cultura corporal.

Exigências no plano de aula:

•**Tema da aula:** Cultura corporal como expressão histórica e social (esporte, dança, lutas, jogos, etc.).

•**Objetivos:** Desenvolver a consciência crítica sobre o corpo e sua inserção na sociedade.

Ex: Problematicar o padrão de corpo ideal veiculado pela mídia a partir de práticas corporais na escola.

•**Conteúdos:** Cultura corporal de movimento como fenômeno sociocultural (esporte enquanto fenômeno político, por ex.).

•**Metodologia:** Problematicação, debates, vivências corporais seguidas de reflexão crítica.

•**Papel do professor:** Instigador da reflexão crítica; cria situações de confronto com a realidade.

•**Avaliação:** Qualitativa, observando a capacidade de análise crítica, argumentação e transformação de atitudes.

Abordagem Crítico-Superadora

Foco: Superação das desigualdades sociais por meio de uma prática pedagógica voltada à transformação da realidade.

Exigências no plano de aula:

•**Tema da aula:** Cultura corporal relacionada à totalidade do ser humano (história, política, sociedade).

•**Objetivos:** Articulação entre teoria e prática com enfoque na transformação social.

Ex: Compreender o jogo tradicional como expressão cultural e resgatar práticas excluídas historicamente.

•**Conteúdos:** Lutas, jogos, esportes, danças, ginásticas e suas relações com a realidade social dos alunos.

•**Metodologia:** Organização em três momentos didáticos (problematização, instrumentalização e catarse); uso de temas geradores.

•**Papel do professor:** Intelectual orgânico, que articula saber científico com a realidade vivida dos alunos.

•**Avaliação:** Dialógica, formativa e processual, considerando a participação crítica e transformação do aluno.

APÊNDICE 13 – RELATÓRIO *KAHOOT* – ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA

11/04/2026, 17:33

Relatórios — Kahoot!

Abordagem Desenvolvimentista

Ao vivo • Organizado por jorgelimamonteiro

75%
Respostas corretas

1/9
Não concluiu

1
Ajuda necessária

0
Perguntas difíceis

Jogadores (9)

Apelido	Classificação	Acertou %	Não respondido	Pontuação final
Acadêmico 3	1	100%	0	10674
Acadêmico 5	2	91%	0	9712
Acadêmico 8	3	91%	0	9557
Acadêmico 13	4	91%	0	8899
Acadêmico 4	5	82%	0	8514
Acadêmico 11	6	82%	0	7791
Acadêmico 2	7	64%	0	6614
Acadêmico 9	8	55%	0	5570
Acadêmico 6	9	18%	9	1787

Perguntas (11)

	Pergunta	Tipo	Respostas corretas
1	Qual o principal a...	Quiz	67%
2	Segundo a aborda...	Quiz	100%
3	Para Tani et al. (19...	Quiz	89%
4	A proposta desenv...	Quiz	78%
5	Na abordagem de...	Quiz	67%
6	De acordo com Ta...	Quiz	78%
7	A avaliação na abo...	Quiz	78%
8	Qual é o papel do ...	Quiz	67%
9	A proposta desenv...	Verdadeiro ...	44%

	Pergunta	Tipo	Respostas corretas
10	A aprendizagem ...	Verdadeiro ...	89%
11	A abordagem des...	Verdadeiro ...	67%

11/04/2026, 17:33

Relatórios — Kahoot!

	Pergunta	Tipo	Respostas corretas
7	Para Kunz, o espor...	Quiz	100%
8	A proposta crítico-...	Quiz	92%
9	Na proposta de Ku...	Quiz	83%
10	Qual destes princí...	Quiz	83%
11	A abordagem de K...	Verdadeiro ...	100%
12	Na perspectiva de ...	Verdadeiro ...	100%
13	O professor deve a...	Verdadeiro ...	100%
14	A avaliação na abo...	Verdadeiro ...	100%

APÊNDICE 15 – RELATÓRIO *KAHOOT* – ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

11/04/2020, 17:34

Relatórios — Kahoot!

Abordagem Crítico-Superadora

Ao vivo • Organizado por jorgelimamonteiro

88%

Respostas corretas

0/11

Não concluiu

0

Ajuda necessária

0

Perguntas difíceis

Jogadores (11)

Apelido	Classificação	Acertou %	Não respondido	Pontuação final
Acadêmico 5	1	100%	0	16591
Acadêmico 12	2	100%	0	16471
Acadêmico 11	3	100%	0	16445
Acadêmico 8	4	100%	0	16389
Acadêmico 3	5	88%	0	14515
Acadêmico 10	6	88%	0	13972
Acadêmico 4	7	82%	0	13516
Acadêmico 7	8	82%	0	13295
Acadêmico 6	9	82%	0	13058
Acadêmico 2	10	76%	0	12542
Acadêmico 9	11	71%	0	11656

Perguntas (17)

	Pergunta	Tipo	Respostas corretas
1	Qual é a principal r...	Quiz	82%
2	Segundo Soares et...	Quiz	91%
3	Para Soares et al. (...)	Quiz	91%
4	Na perspectiva crít...	Quiz	82%
5	Qual é a relação e...	Quiz	91%
6	A proposta crítico-...	Quiz	73%
7	Qual a crítica feita ...	Quiz	55%
8	A prática pedagóg...	Quiz	91%

<https://create.kahoot.it/user-reports/live-game/83eb8168-052d-4af2-997d-2457a9bd075d/760915b4-6b25-47cf-b621-cf5971944a9c/17495192137...> 1/2

11/04/2026, 17:34

Relatórios — Kahoot!

	Pergunta	Tipo	Respostas corretas
9	Para Soares et al. (...)	Quiz	100%
10	Como os autores d...	Quiz	91%
11	Qual a crítica dos ...	Quiz	91%
12	Para Soares et al. (...)	Quiz	100%
13	A abordagem ente...	Verdadeiro ...	73%
14	A luta de classes é ...	Verdadeiro ...	100%
15	Os autores defend...	Verdadeiro ...	100%
16	A abordagem críti...	Verdadeiro ...	100%
17	A perspectiva críti...	Verdadeiro ...	91%

APÊNDICE 16 – QUESTÕES *KAHOOT* – ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA

Questão 1:

Qual o principal autor da abordagem desenvolvimentista no contexto brasileiro?

46

0 respostas

Pular

▲ Elenor Kunz

◆ Reiner Hildebrandt

● Carmen Lúcia Soares

■ Go Tani

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 9334315

The screenshot shows a Kahoot! quiz interface. At the top, a white box contains the question: "Qual o principal autor da abordagem desenvolvimentista no contexto brasileiro?". To the left of the question, a purple circle displays the number "46". To the right, a purple circle displays "0" with the word "respostas" below it. A "Pular" button is in the top right corner. Below the question, there are four colored buttons representing different users: a red button for "▲ Elenor Kunz", a blue button for "◆ Reiner Hildebrandt", a yellow button for "● Carmen Lúcia Soares", and a green button for "■ Go Tani". A Windows activation watermark is visible on the green button. At the bottom, a dark bar contains the text "Entrar kahoot.it PIN: 9334315" and icons for user count, volume, settings, and full screen.

Questão 2:

Segundo a abordagem desenvolvimentista de Tani et al. (1988), qual é o objetivo central da Educação Física escolar?

57

0 respostas

Pular

▲ A recreação como principal meio pedagógico

◆ O aprimoramento da técnica esportiva

● O desenvolvimento motor como base para a aprendizagem de habilidades

■ A competição esportiva como fim educativo

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 9334315

The screenshot shows a Kahoot! quiz interface. At the top, a white box contains the question: "Segundo a abordagem desenvolvimentista de Tani et al. (1988), qual é o objetivo central da Educação Física escolar?". To the left of the question, a purple circle displays the number "57". To the right, a purple circle displays "0" with the word "respostas" below it. A "Pular" button is in the top right corner. Below the question, there are four colored buttons representing different options: a red button for "▲ A recreação como principal meio pedagógico", a blue button for "◆ O aprimoramento da técnica esportiva", a yellow button for "● O desenvolvimento motor como base para a aprendizagem de habilidades", and a green button for "■ A competição esportiva como fim educativo". A Windows activation watermark is visible on the green button. At the bottom, a dark bar contains the text "Entrar kahoot.it PIN: 9334315" and icons for user count, volume, settings, and full screen.

Questão 3:

Para Tani et al. (1988), qual é o papel da escola na Educação Física, segundo a abordagem desenvolvimentista?

59

0 respostas

▲ Criar condições para o desenvolvimento motor de todos os alunos

◆ Reforçar o talento esportivo dos alunos

● Estimular o rendimento físico para competições

■ Preparar atletas para equipes escolares

Entrar kahoot.it PIN: 9334315

Questão 4:

A proposta desenvolvimentista compreende que as fases de desenvolvimento motor são:

58

0 respostas

▲ Totalmente inatas e imutáveis

◆ Aleatórias e sem ordem definida

● Culturais e relativas apenas ao meio social

■ Etapas sequenciais e previsíveis conforme estudos do desenvolvimento humano

Entrar kahoot.it PIN: 9334315

Questão 5:

Na abordagem desenvolvimentista, qual aspecto é fundamental para a organização curricular da Educação Física?

58

0 respostas

Pular

▲ Os esportes olímpicos mais praticados na mídia

◆ A tradição da escola em jogos competitivos

● A faixa etária e os níveis de desenvolvimento motor dos alunos

■ A afinidade dos professores com determinadas modalidades

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 9334315

Questão 6:

De acordo com Tani et al. (1988), o que caracteriza uma habilidade motora fundamental?

58

0 respostas

Pular

▲ Ser adquirida espontaneamente com o tempo

◆ Ser específica de um esporte

● Ser exclusivamente voltada ao rendimento atlético

■ Ser básica e essencial para o desenvolvimento de habilidades mais complexas

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 9334315

Questão 7:

A avaliação na abordagem desenvolvimentista deve considerar:

58

0 respostas

▲ Apenas o desempenho técnico do aluno

◆ O progresso individual e o nível de desenvolvimento motor alcançado

● Os resultados em competições escolares

■ A comparação entre alunos de diferentes turmas

Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 9334315

Questão 8:

Qual é o papel do professor segundo a proposta desenvolvimentista de Tani et al. (1988)?

59

0 respostas

▲ Org. o proc. de aquisição motora, respeitando o estágio de desenvolvimento

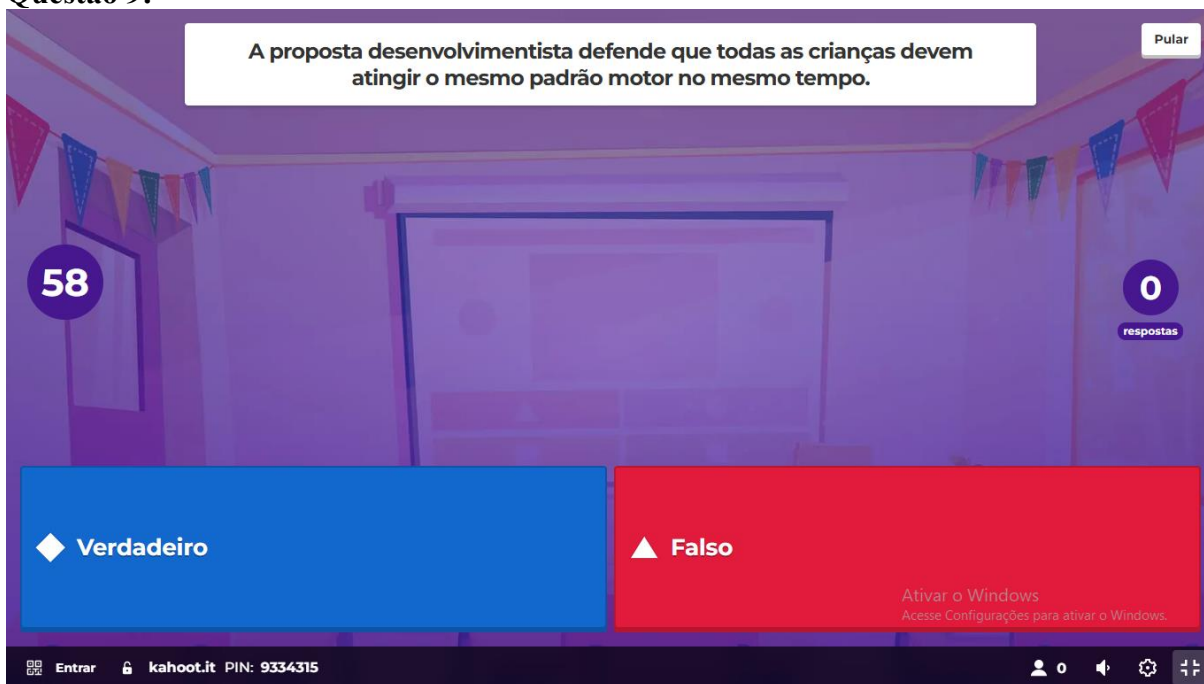
◆ Organizar a aula de modo a evitar erros motores

● Agir como treinador para otimizar o rendimento esportivo

■ Repetir exercícios técnicos até a automatização

Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 9334315

Questão 9:

A proposta desenvolvimentista defende que todas as crianças devem atingir o mesmo padrão motor no mesmo tempo.

58

0 respostas

Verdadeiro

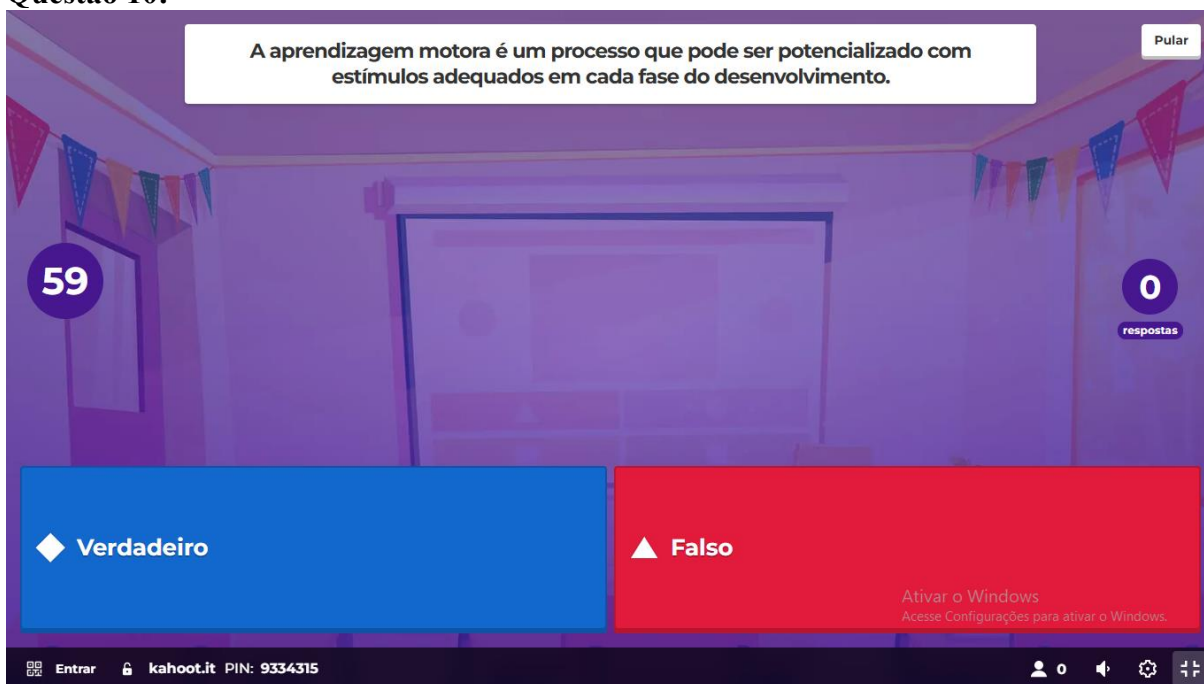
Falso

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 9334315

0

Detailed description: This is a screenshot of a Kahoot! quiz game. The background is a purple-toned illustration of a classroom with a whiteboard and colorful bunting. At the top, a white box contains the question text. On the left, a purple circle with the number '58' indicates the question number. On the right, a purple circle with '0' and the word 'respostas' indicates the number of answers. Below the question are two large rectangular buttons: a blue one on the left labeled 'Verdadeiro' with a white diamond icon, and a red one on the right labeled 'Falso' with a white triangle icon. At the bottom right of the red button, there is a small text prompt to activate Windows. The bottom of the screen features a dark navigation bar with icons for entering the game, the Kahoot! logo, the PIN number '9334315', and icons for user count, volume, settings, and full screen.

Questão 10:

A aprendizagem motora é um processo que pode ser potencializado com estímulos adequados em cada fase do desenvolvimento.

59

0 respostas

Verdadeiro

Falso

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 9334315

0

Detailed description: This is a screenshot of a Kahoot! quiz game, similar to the one above. The background is the same purple-toned classroom illustration. The question text is in a white box at the top. On the left, a purple circle with the number '59' indicates the question number. On the right, a purple circle with '0' and the word 'respostas' indicates the number of answers. Below the question are two large rectangular buttons: a blue one on the left labeled 'Verdadeiro' with a white diamond icon, and a red one on the right labeled 'Falso' with a white triangle icon. At the bottom right of the red button, there is a small text prompt to activate Windows. The bottom of the screen features a dark navigation bar with icons for entering the game, the Kahoot! logo, the PIN number '9334315', and icons for user count, volume, settings, and full screen.

Questão 11:

A abordagem desenvolvimentista valoriza mais o jogo livre do que a sistematização pedagógica.

Pular

58

0
respostas

◆ Verdadeiro

▲ Falso

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 9334315

APÊNDICE 17 – QUESTÕES *KAHOOT* – ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Questão 1:

Qual é o autor referência da abordagem crítico-emancipatória em Educação Física?

58

0 respostas

▲ Go Tani

◆ Carmen Lúcia Soares

● Lino Castellani Filho

■ Elenor Kunz

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 796093

Questão 2:

Segundo Kunz, qual é o principal objetivo da abordagem crítico-emancipatória na Educação Física?

59

0 respostas

▲ Estimular o desenvolvimento motor dos alunos

◆ Promover a reflexão crítica e a autonomia dos sujeitos pelo movimento

● Ensinar regras e técnicas dos esportes tradicionais

■ Desenvolver o rendimento esportivo nas escolas

Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 796093

Questão 3:

Para Kunz, o movimento corporal deve ser entendido como:

58

0 respostas

▲ Uma forma de expressão e comunicação com significado social e cultural

◆ Um meio para alcançar a saúde física ideal

● Um conjunto de gestos técnicos e padronizados

■ Um processo mecânico de desenvolvimento motor

Ative o Windows. Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 796093

Questão 4:

Qual papel o professor assume na abordagem crítico-emancipatória proposta por Kunz?

59

0 respostas

▲ Instrutor técnico que corrige erros e ensina padrões

◆ Avaliador do rendimento motor dos estudantes

● Mediador crítico que provoca reflexão e amplia a consciência do aluno

■ Espectador do processo de aprendizagem

Ative o Windows. Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 796093

Questão 5:

O que significa "emancipação" na perspectiva da abordagem crítico-emancipatória?

59

0 respostas

▲ Tornar-se fisicamente independente

◆ Desenvolver consciência crítica e liberdade de ação e pensamento

● Praticar esportes de forma autônoma

■ Seguir regras sem questionamento

o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 796093

Questão 6:

De acordo com Kunz, como deve ser a avaliação na abordagem crítico-emancipatória?

59

0 respostas

▲ Baseada em testes físicos padronizados

◆ Focada na comparação entre alunos

● Quantitativa e somativa ao final do semestre

■ Diagnóstica, formativa e orientada à reflexão do aluno

Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 796093

Questão 7:

Para Kunz, o esporte na escola deve ser:

58

0 respostas

▲ Aplicado como reprodução do esporte de alto rendimento

◆ Ensinado com ênfase na competição e desempenho

● Transformado pedagogicamente, com foco na reflexão e vivência crítica

■ Excluído da escola por reforçar desigualdades

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 796093

Questão 8:

A proposta crítico-emancipatória é inspirada em qual corrente teórica mais ampla?

59

0 respostas

▲ Cognitismo comportamental

◆ Educação Tradicional de Comenius

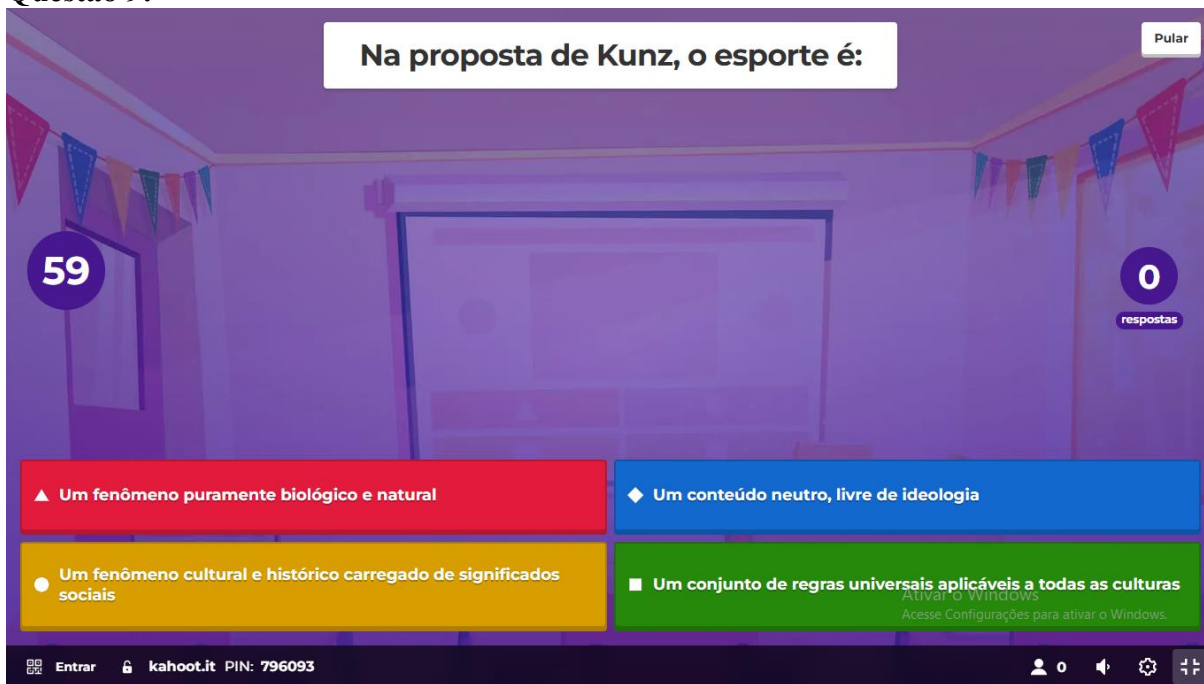
● Psicologia Humanista de Carl Rogers

■ Teoria Crítica da Escola de Frankfurt

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 796093

Questão 9:



Na proposta de Kunz, o esporte é:

59

0 respostas

▲ Um fenômeno puramente biológico e natural

◆ Um conteúdo neutro, livre de ideologia

● Um fenômeno cultural e histórico carregado de significados sociais

■ Um conjunto de regras universais aplicáveis a todas as culturas

Ativar o Windows.
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 796093

Questão 10:



Qual destes princípios **NÃO** pertence à abordagem crítico-emancipatória?

59

0 respostas

▲ Ênfase em performance técnica

◆ Problematização do conteúdo

● Valorização da autonomia do aluno

■ Reflexão sobre a cultura corporal de movimento

Ativar o Windows.
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 796093

Questão 11:

A abordagem de Kunz objetiva desenvolver a autonomia por meio da reflexão sobre o movimento e seu significado social.

59

0 respostas

Verdadeiro

Falso

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 796093

The screenshot shows a Kahoot! quiz interface. At the top, a white box contains the question text. Below it, a large blue button labeled 'Verdadeiro' (True) and a large red button labeled 'Falso' (False) are visible. The background is a purple-toned illustration of a classroom with a projector screen and colorful bunting. On the left, a purple circle displays the number '59'. On the right, a purple circle displays '0' with the word 'respostas' (answers) below it. At the bottom, a dark bar contains the text 'Entrar kahoot.it PIN: 796093' and icons for user, volume, settings, and full screen. A Windows activation watermark is present in the bottom right corner of the red button area.

Questão 12:

Na perspectiva de Kunz, o esporte escolar deve manter-se fiel à lógica competitiva e seletiva das competições oficiais.

59

0 respostas

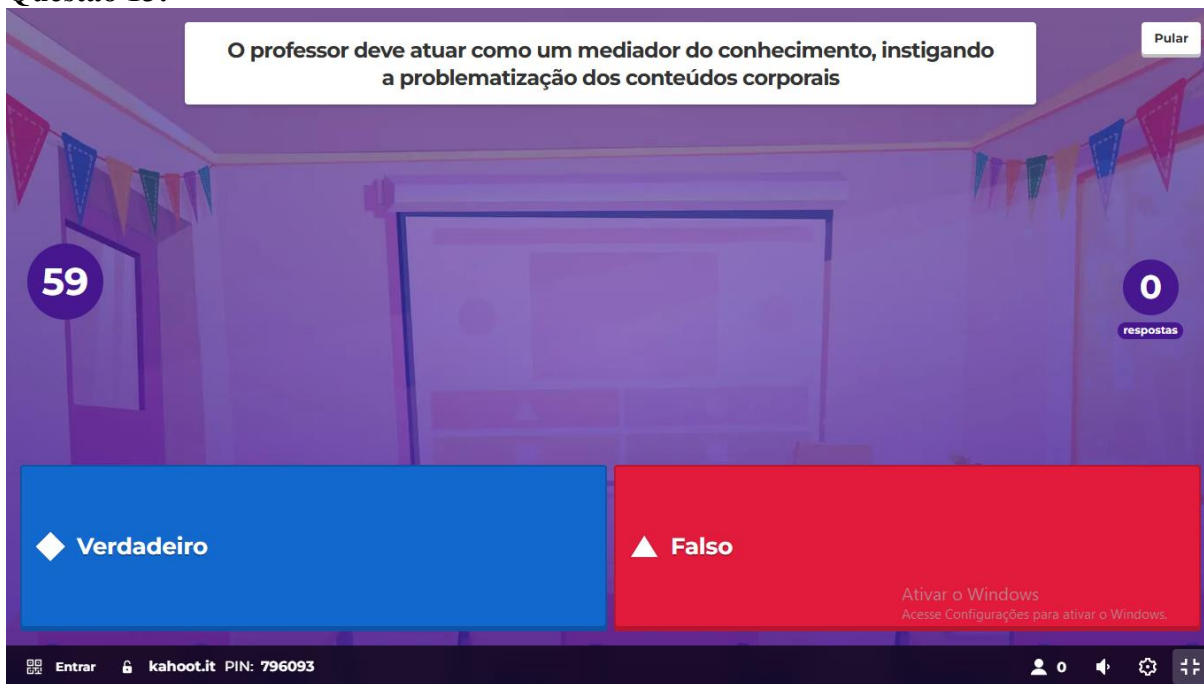
Verdadeiro

Falso

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 796093

This screenshot is identical in layout and content to the one for Questão 11. It displays the same question text, buttons, background, and interface elements, including the '59' score indicator, '0 respostas' (0 answers) indicator, and the Kahoot! PIN '796093' at the bottom.

Questão 13:

O professor deve atuar como um mediador do conhecimento, instigando a problematização dos conteúdos corporais

59

0 respostas

Verdadeiro

Falso

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 796093

Pular

The image shows a Kahoot! quiz screen for 'Questão 13'. The question is 'O professor deve atuar como um mediador do conhecimento, instigando a problematização dos conteúdos corporais'. There are 59 questions remaining and 0 answers have been submitted. The 'Verdadeiro' (True) button is highlighted in blue, and the 'Falso' (False) button is in red. A Windows activation message is visible in the bottom right corner of the answer area. The bottom bar shows the Kahoot! logo, the PIN 796093, and icons for user, volume, settings, and full screen.

Questão 14:

A avaliação na abordagem crítico-emancipatória deve ser pautada no desempenho técnico e rendimento físico dos alunos

59

0 respostas

Verdadeiro

Falso

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 796093

Pular

The image shows a Kahoot! quiz screen for 'Questão 14'. The question is 'A avaliação na abordagem crítico-emancipatória deve ser pautada no desempenho técnico e rendimento físico dos alunos'. There are 59 questions remaining and 0 answers have been submitted. The 'Verdadeiro' (True) button is highlighted in blue, and the 'Falso' (False) button is in red. A Windows activation message is visible in the bottom right corner of the answer area. The bottom bar shows the Kahoot! logo, the PIN 796093, and icons for user, volume, settings, and full screen.

APÊNDICE 18 – QUESTÕES *KAHOOT* – ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Questão 1:

Qual é a principal referência da abordagem Crítico-Superadora?

58

0 respostas

Pular

▲ Go Tani

◆ Elenor Kunz

● Soares et al. (ou Coletivo de Autores)

■ João Paulo Medina

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

Questão 2:

Segundo Soares et al. (1992), qual é o principal objetivo da abordagem crítico-superadora no ensino da Educação Física?

58

0 respostas

Pular

▲ Desenvolver habilidades motoras específicas

◆ Promover a formação crítica com a apropriação da produção histórica humana

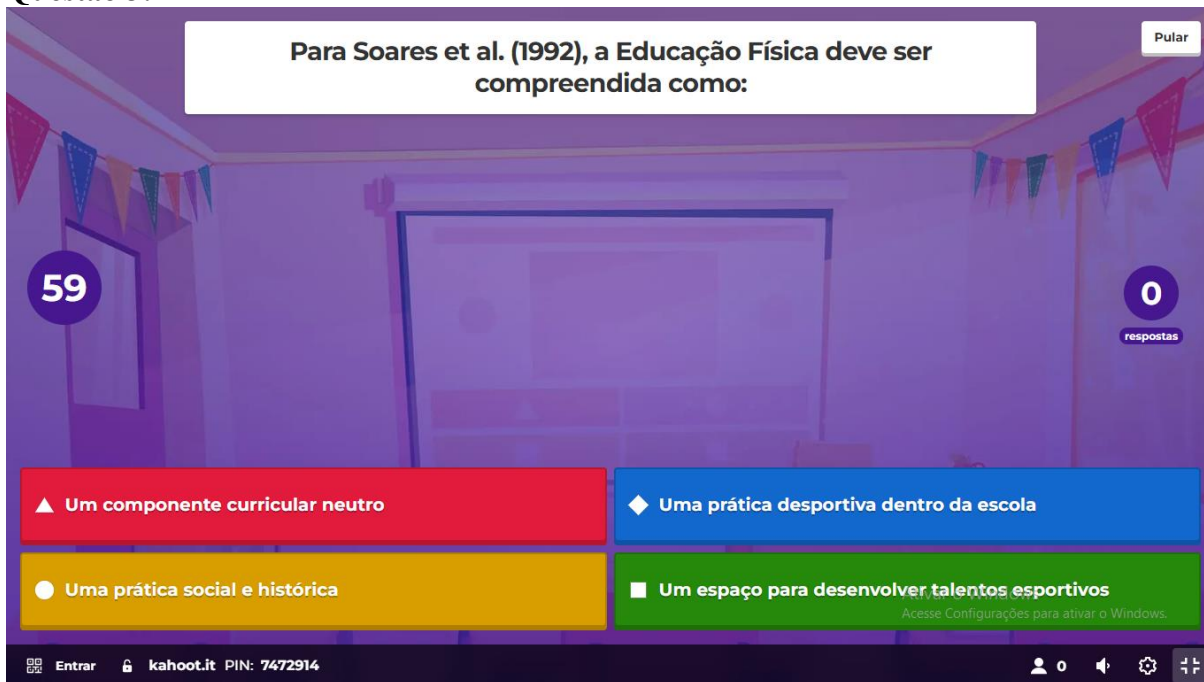
● Preparar o corpo para o mercado de trabalho

■ Superar as deficiências físicas dos alunos

Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

Questão 3:



Para Soares et al. (1992), a Educação Física deve ser compreendida como:

59

0 respostas

▲ Um componente curricular neutro

◆ Uma prática desportiva dentro da escola

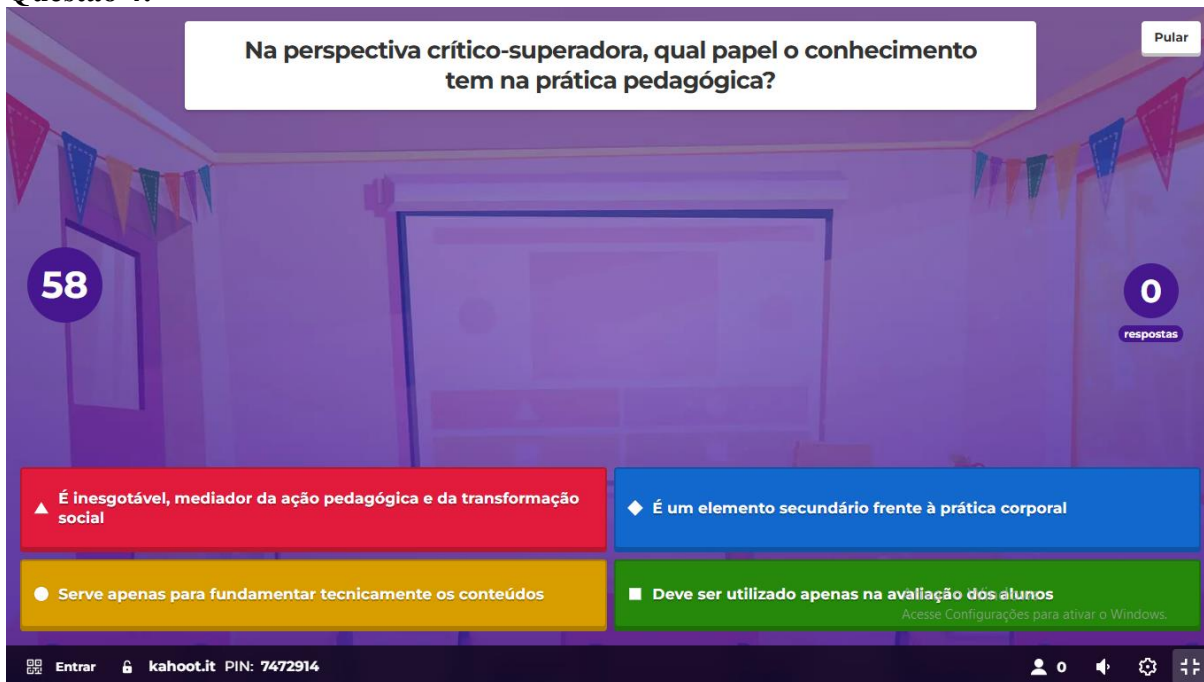
● Uma prática social e histórica

■ Um espaço para desenvolver talentos esportivos

Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

Questão 4:



Na perspectiva crítico-superadora, qual papel o conhecimento tem na prática pedagógica?

58

0 respostas

▲ É inesgotável, mediador da ação pedagógica e da transformação social

◆ É um elemento secundário frente à prática corporal

● Serve apenas para fundamentar tecnicamente os conteúdos

■ Deve ser utilizado apenas na avaliação dos alunos

Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

Questão 5:

Qual é a relação entre conteúdo e forma de ensino na abordagem crítico-superadora?

59

0 respostas

Pular

▲ A forma é mais importante que o conteúdo

◆ O conteúdo determina totalmente a forma

● O conteúdo é fixo e a forma é variável

■ Há uma unidade dialética entre conteúdo e forma

Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

Questão 6:

A proposta crítico-superadora defende a superação de quais dualismos tradicionais?

59

0 respostas

Pular

▲ Corpo e mente, teoria e prática

◆ Técnica e emoção, movimento e repouso

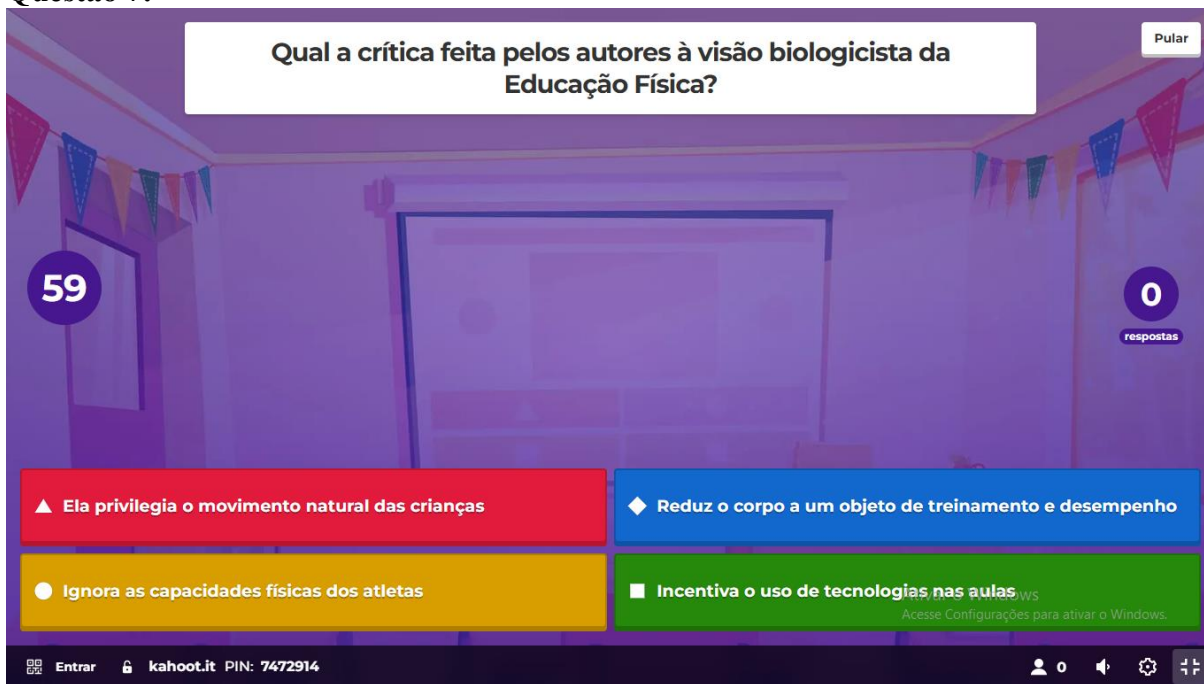
● Força e velocidade, prática e talento

■ Corpo e sociedade, cultura e natureza

Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

Questão 7:



Qual a crítica feita pelos autores à visão biologicista da Educação Física?

59

0 respostas

▲ Ela privilegia o movimento natural das crianças

◆ Reduz o corpo a um objeto de treinamento e desempenho

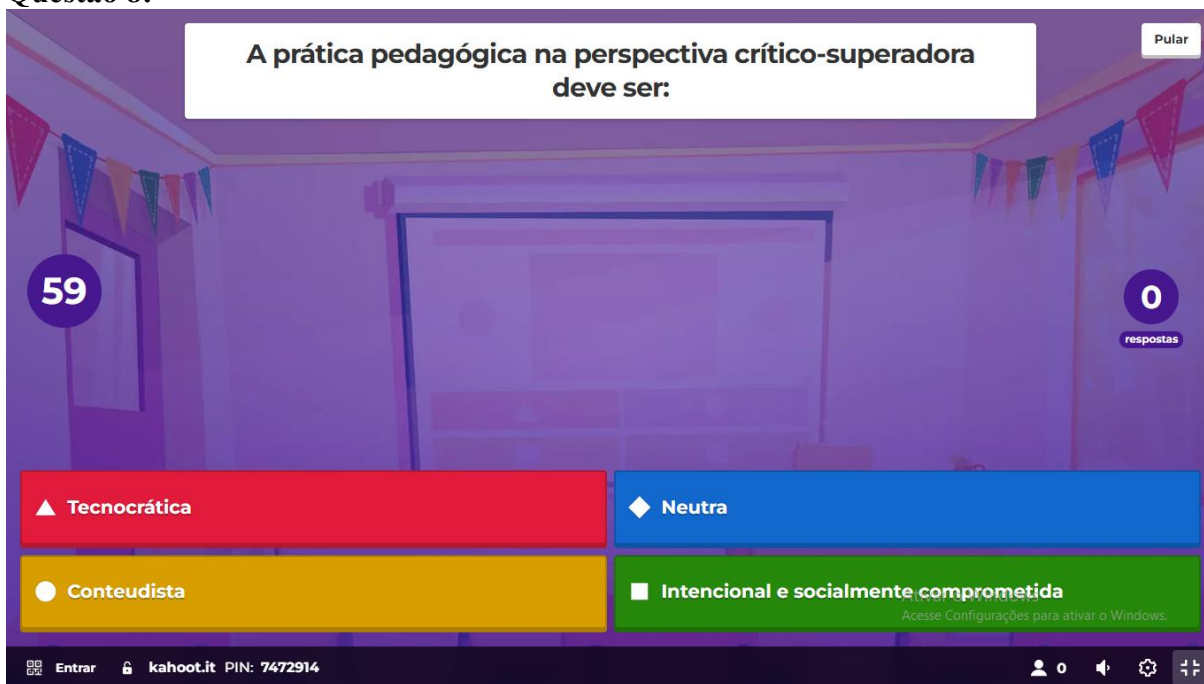
● Ignora as capacidades físicas dos atletas

■ Incentiva o uso de tecnologias nas aulas

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

A interface da pergunta 7 do Kahoot! mostra uma sala de aula com uma pergunta sobre a crítica à visão biologicista da Educação Física. O timer indica 59 segundos restantes e há 0 respostas registradas. Quatro alternativas de resposta são apresentadas em botões coloridos: uma correta (verde) e três incorretas (vermelha, amarela e azul). O fundo da interface é uma ilustração de uma sala de aula decorada com bandeirinhas.

Questão 8:



A prática pedagógica na perspectiva crítico-superadora deve ser:

59

0 respostas

▲ Tecnocrática

◆ Neutra

● Conteudista

■ Intencional e socialmente comprometida

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

A interface da pergunta 8 do Kahoot! mostra a mesma sala de aula decorada com uma pergunta sobre a prática pedagógica na perspectiva crítico-superadora. O timer indica 59 segundos restantes e há 0 respostas registradas. Quatro alternativas de resposta são apresentadas em botões coloridos: uma correta (verde) e três incorretas (vermelha, amarela e azul). O fundo da interface é uma ilustração de uma sala de aula decorada com bandeirinhas.

Questão 9:

Para Soares et al. (1992), o professor de Educação Física deve atuar como:

59

0 respostas

▲ Avaliador do rendimento corporal

◆ Reprodutor de técnicas motoras

● Mediador da reflexão crítica sobre a cultura corporal e a sociedade

■ Instrutor de modalidades esportivas

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

Questão 10:

Como os autores definem a cultura corporal?

59

0 respostas

▲ Um conjunto de habilidades físicas inatas

◆ O desempenho motor alcançado na escola

● A expressão da motricidade individual

■ Um conjunto de práticas corporais produzidas historicamente pela humanidade

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

Questão 11:

Qual a crítica dos autores à concepção de neutralidade da escola e da Educação Física?

59

0 respostas

▲ Que ela é cientificamente incorreta

◆ Que ela desvaloriza o esporte competitivo

● Que ela mascara sua função na reprodução das desigualdades de classe

■ Que ela não leva em conta o desempenho motor

Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

Questão 12:

Para Soares et al. (1992), a prática educativa deve possibilitar:

59

0 respostas

▲ A assimilação passiva de conteúdos

◆ A formação de sujeitos capazes de transformar a realidade social

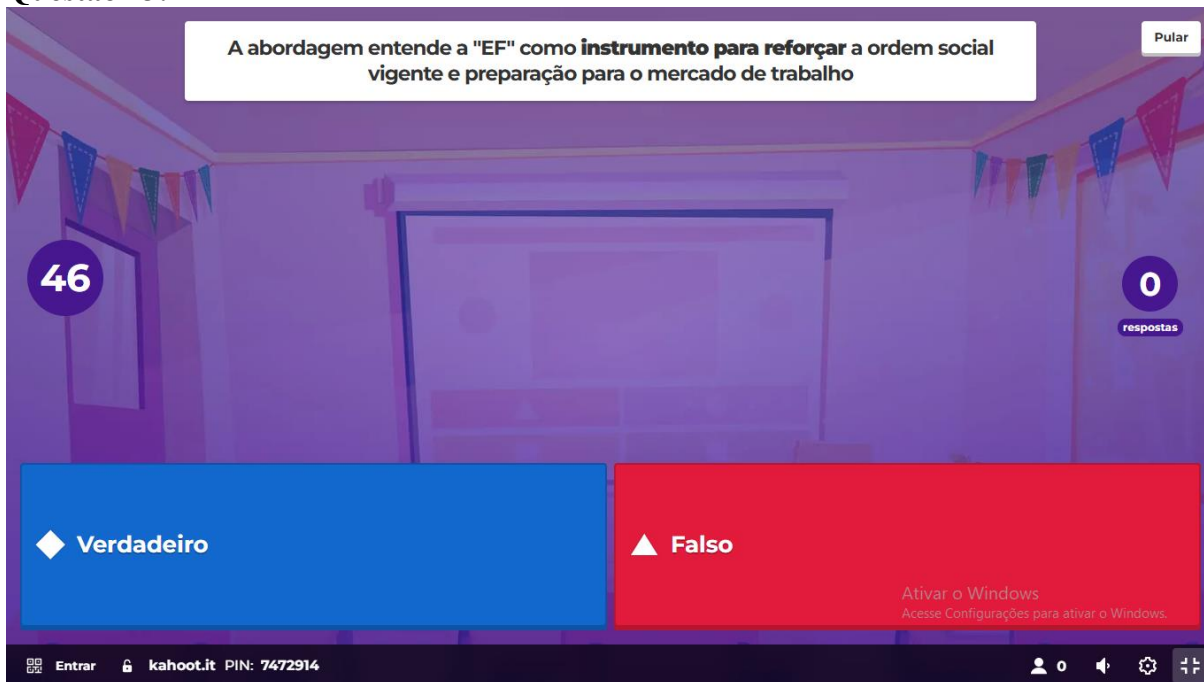
● O respeito aos padrões corporais da mídia

■ O aperfeiçoamento das habilidades motoras

Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

Questão 13:



A abordagem entende a "EF" como **instrumento para reforçar** a ordem social vigente e preparação para o mercado de trabalho

46

0 respostas

Verdadeiro

Falso

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

0

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Questão 14:



A luta de classes é uma categoria central para compreender a função social da escola segundo Soares et al. (1992).

59

0 respostas

Verdadeiro

Falso

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

0

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Questão 15:

The screenshot shows a Kahoot! quiz interface for question 15. The background is a purple-tinted illustration of a classroom with a projector screen and colorful bunting. At the top, a white box contains the question text. On the left, a purple circle with the number 58 indicates the question number. On the right, a purple circle with the number 0 and the word 'respostas' indicates the number of answers. Below the question, there are two large rectangular buttons: a blue one on the left labeled 'Verdadeiro' with a white diamond icon, and a red one on the right labeled 'Falso' with a white triangle icon. A small 'Pular' button is in the top right corner. At the bottom, a dark bar contains the text 'Entrar kahoot.it PIN: 7472914' and icons for user, volume, settings, and full screen. A Windows watermark is visible on the red button.

Os autores defendem que a Educação Física deve ser técnica e neutra para garantir sua cientificidade.

58

0 respostas

Verdadeiro

Falso

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

Questão 16:

The screenshot shows a Kahoot! quiz interface for question 16. The background is a purple-tinted illustration of a classroom with a projector screen and colorful bunting. At the top, a white box contains the question text. On the left, a purple circle with the number 59 indicates the question number. On the right, a purple circle with the number 0 and the word 'respostas' indicates the number of answers. Below the question, there are two large rectangular buttons: a blue one on the left labeled 'Verdadeiro' with a white diamond icon, and a red one on the right labeled 'Falso' with a white triangle icon. A small 'Pular' button is in the top right corner. At the bottom, a dark bar contains the text 'Entrar kahoot.it PIN: 7472914' and icons for user, volume, settings, and full screen. A Windows watermark is visible on the red button.

A abordagem crítico-superadora considera o corpo como uma construção histórica e social, não apenas biológica.

59

0 respostas

Verdadeiro

Falso

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 7472914

Questão 17:

A perspectiva crítico-superadora defende a separação entre teoria e prática para garantir o foco na atividade física.

59

0
respostas

◆ **Verdadeiro**

▲ **Falso**

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Entrar kahoot.it PIN: 7472914