

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E  
EDUCAÇÃO – UNAHCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**VANESSA DA SILVA DA SILVEIRA**

**O MODO GERAL DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO  
VEICULADO PARA A ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA  
DISCIPLINA DE ESTÁGIO EM CURSOS DE LICENCIATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Damazio

**CRICIÚMA  
2019**

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S587m Silveira, Vanessa da Silva da.

O modo geral de organização do ensino veiculado para a atividade pedagógica na disciplina de estágio em cursos de licenciatura / Vanessa da Silva da Silveira. – 2019.

194 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2019.

Orientação: Ademir Damazio.

1. Organização do ensino. 2. Estágio curricular supervisionado. 3. Prática de ensino. 4. Teoria histórico-cultural. I. Título.

CDD. 22. ed. 378.17

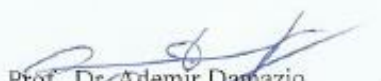
**VANESSA DA SILVA DA SILVEIRA**

**“O MODO GERAL DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO  
VEICULADO PARA A ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA  
DISCIPLINA DE ESTÁGIO EM CURSOS DE LICENCIATURA”**


Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 28 de fevereiro de 2019.

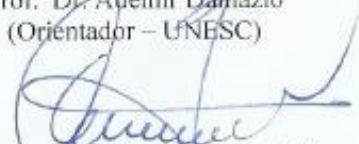
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Ademir Damazio  
(Orientador – UNESC)

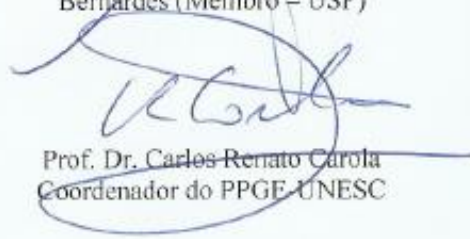


Prof. Dr. Matheus Bernardo Silva  
(Membro - UNISUL)




Prof. Dra. Maria Eliza Mattosinho  
Bernardes (Membro – USP)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara  
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Carlos Renato Carola  
Coordenador do PPGE UNESC



Vanessa da Silva da Silveira  
Mestranda



Aos meus pais, familiares e amigos e aos colegas que conquistei ao longo desta atividade. Especialmente, deixo meu agradecimento ao meu esposo, pela compreensão e paciência nos momentos em que estive ausente, pelo companheirismo e pelo apoio ao longo de todo o processo.



## AGRADECIMENTOS

A objetivação do presente trabalho decorre não apenas do autor mencionado em sua capa. Ele é “produto” de um coletivo, constituído por sujeitos em atividades diferentes, mas guiados por algo comum: o desenvolvimento de uma personalidade nas máximas capacidades humanas, de um pensamento teórico.

Como se trata de uma pesquisa com embriões ainda na graduação, meus agradecimentos seguirão a sequência daquelas pessoas cuja atuação, direta ou indiretamente, foi essencial no desenvolvimento da pesquisa. De antemão, peço desculpas àqueles que aqui não mencionei, pois o processo final de escrita me deixou com a memória limitada.

Começarei por aqueles que sempre estiveram ao meu lado dizendo “*Você precisa estudar para ter um futuro*”. Obrigada pai e mãe pela educação e pela orientação que recebi, pelo incentivo aos estudos, mesmo sem a compreensão do que se trata um mestrado. Além disso, este diploma e a minha graduação dedico em especial ao meu pai, o qual não teve a oportunidade de estudar e ser professor como desejava quando criança.

Agradeço imensamente outra pessoa que, atualmente, também é minha família, por me compreender nos momentos de ausência e cansaço, por me incentivar e amar nos momentos bons e ruins. Obrigada, Renan – esposo –, por ser esta pessoa tão especial e que faz eu me sentir especial, que sempre esteve de mãos dadas comigo na caminhada dos estudos.

Também aos meus sogros, Dalva e Jair, que hoje são meus segundos pais. Aos meus irmãos e cunhados pela compreensão nos momentos de ausência.

E como não mencionar elas! Taina e Viviane, muito obrigada pelo companheirismo nos estudos e, acima de tudo, pela nossa bela amizade. Por extensão, à turma da graduação que, mesmo diante de alguns conflitos, ajudou imensamente em meu crescimento profissional e humano.

Aos professores Afonso, Vania, Bruno, Bruna, Carlos Augusto, Ana Lucia, Francine e Victor pelo papel fundamental desenvolvido no processo de formação inicial.

Após o ingresso no mestrado, outras pessoas foram essenciais para minha formação profissional e humana. A primeira pessoa que destaque é meu orientador. Confesso que, no início, fiquei preocupada com um orientador de outra área, mas ele foi meu melhor “ganho” em

todo o mestrado. Deixo o meu muito obrigada à pessoa mais humana e dedicada que já conheci, que vive aquilo que estuda e no qual acredita. Obrigada, Ademir, pelas belas orientações, sejam elas acadêmicas ou pessoais, e também por ter aceitado o desafio de orientar alguém com tantas limitações, em especial na escrita.

Aos colegas de laboratório. Ao Patrick pelo companheirismo nos estudos e nas viagens. Ao Bruno Duarte, à Fernanda, à Marcia e à Sinara pelas conversas e companhia na hora do almoço. Também à Milaine e à Luciane pelo exemplo de estudantes e pesquisadoras.

Aos colegas e professores do mestrado pelas aprendizagens, coleguismo e contribuições à dissertação.

Obrigada aos integrantes dos grupos de estudo GPEMAHC e GEPEFE por me acolherem com tanto carinho e conhecimento. Em especial a dois membros dos dois grupos, respectivamente: Josélia e Vidalcir, pelo conhecimento compartilhado.

Não poderia deixar de mencionar aquela que sempre atende com eficiência e competência: Vanessa, secretária do PPGE. Muito obrigada!

A Maria Eliza e a Matheus pelas ricas contribuições ao trabalho na banca de qualificação e defesa.

Por fim, à CAPES/PROSUC, por proporcionar melhores condições para o aprofundamento do objeto de estudo com o apoio financeiro. Aproveito para deixar aqui minha manifestação a favor de que todos tenham acesso às mesmas possibilidades.

Enfim, a todos que contribuíram o meu muito obrigada!



“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”

Eduardo Galeano



## RESUMO

No presente estudo, movemo-nos pelo pressuposto da Teoria Histórico-Cultural de que a educação escolarizada tem a tarefa de proporcionar as condições de formação do pensamento teórico nos estudantes. Para tanto, uma condição essencial é a organização do ensino (objeto desta pesquisa) que se dissemina no curso de formação de professores, com mais persistência na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Nesse âmbito, definimos o problema de pesquisa: qual o modo geral de organização do ensino veiculado para a Atividade Pedagógica na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em cursos de Educação Física/Licenciatura do sul catarinense? Em termos metodológicos, de matriz materialista histórico e dialética, a referência foi os princípios do método genético experimental vigotskiano e tem como *unidade de análise* as orientações para a organização do ensino, veiculadas no Estágio Curricular Supervisionado para a Atividade Pedagógica em cursos de Educação Física. Essa unidade é constituída pelos *elementos indecomponíveis*: base teórica, estruturação da atividade e perspectivas de objetivação, cada um deles com suas *propriedades gerais*. As análises ocorreram a partir de documentos orientadores da referida disciplina: Projeto Pedagógico do Curso e Plano de Ensino do professor de estágio de três cursos de Licenciatura em Educação Física de Instituições de Ensino Superior. O estudo revela que o modo geral de organização do ensino veiculado em dois cursos se fundamenta de acordo com os princípios tradicionais e no outro nos princípios desenvolvimentais, os quais trazem uma estruturação da Atividade Pedagógica concernentes às respectivas bases teóricas ao proporem tarefas gerais ligadas à finalidade de apropriação de conceitos referentes à organização do ensino. Também indicam algumas ações, entre elas o planejamento, a observação da prática escolar, a execução e a avaliação. Em decorrência, as *perspectivas de objetivação* dos cursos se mantêm fiéis aos outros dois elementos indecomponíveis. Em dois cursos, a possibilidade é a formação de uma consciência e de um pensamento alienado/dicotomizado, bem como de uma atuação voltada à manutenção/reprodução do que está posto na escola e socialmente. No outro curso, a perspectiva é de uma formação criativa para a superação do modo de organização societário ao oportunizar o desenvolvimento de uma consciência e de um pensamento integral, com conhecimento daqueles conteúdos referenciais ao ensino.

**Palavras-chave:** Organização do Ensino; Estágio Curricular Supervisionado; Educação Física.

## ABSTRACT

In this present study, we are based on the assumption of the Historical-Cultural Theory that school education has the task of providing the conditions for the theoretical thinking formation on the students. Therefore, an essential condition is the teaching organization (target of this research) that is disseminated in the teacher's graduation course, with emphasis in the Supervised Curricular Internship class. In this context, we define the research problem: what is the general way of organizing the teaching for the pedagogical activity in the Supervised Curricular Internship class in Physical Education/teacher's graduation courses in southern Santa Catarina? In methodological terms, based on historical materialist and dialectical material, the references were the principles of the experimental genetic method from the author Vygotsky that has its *unit of analysis* the orientations for educational organization, disseminated in the Supervised Curricular Internship for the Pedagogical Activity in courses of Physical Education. This unit is constituted by the *indecomposable elements*: theoretical basis, activity structuring and perspectives of objectification, each of them with their *general properties*. The analysis took place from the guiding documents of the mentioned class: the Course Pedagogical Project and the Teaching Plan of the Supervised Internship professor of three undergraduate Physical Education courses of higher education institutions. The study reveals that the general way of organizing the teaching in two courses is based on traditional principles and the other on the developmental principles, which bring a Pedagogical Activity structuring related to the respective theoretical bases in proposing general tasks with the purpose of appropriation of concepts associated to the teaching organization. They also indicate some actions, among them are the planning, the observation of the school practice, the execution and the evaluation. As a result, *the perspectives of course objectivation* remain faithful to the other two indecomposable elements. In two courses, the possibility is the formation of a conscience and an alienated/dichotomized thought, as well as an action focused on the maintenance/reproduction of what is placed in school and socially. In the other course, the perspective is of a creative formation for overcoming the mode of societal organization when giving the opportunity of the development of a conscience and an integral thought, with knowledge of those referential contents to the teaching.

**Key words:** Teaching Organization; Supervised Curricular Internship; Physical Education.



## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Esquema dos elementos/referências indecomponíveis da unidade de análise e suas propriedades gerais .....	57
Figura 2 – Esquema de Teorias da Educação Física .....	65

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Movimento de análise .....	94
Quadro 2 - Dados complementares de pesquisa.....	96

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
GEPEFE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Escola: conhecimento e intervenção
GPEMAHC	Grupo de Pesquisa Educação Matemática: uma Abordagem Histórico-Cultural
IES	Instituições de Ensino Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRC	Projeto de Reconhecimento do Curso
UNAHCE	Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
GPOM	Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
AMREC	Associação dos Municípios da Região Carbonífera



PROESD	Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional
--------	---

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>37</b>
2.1 DO MÉTODO FILOSÓFICO AO MÉTODO PARTICULAR .....	37
2.2 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO .....	46
<b>3 BASE TEÓRICA .....</b>	<b>58</b>
3.1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS DIFERENTES CONCEPÇÕES TEÓRICAS: BREVES DENÚNCIAS.....	59
3.2 A ATIVIDADE HUMANA E SEUS PROCESSOS DECORRENTES: CONSCIÊNCIA E PERSONALDADE .....	71
3.3 A ATIVIDADE PEDAGÓGICA E A AÇÃO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO .....	75
3.4 FORMAÇÃO INICIAL: O ESTÁGIO COMO <i>LOCUS</i> DE APROPRIAÇÃO DO MODO GERAL DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO.....	83
<b>4 ANÁLISES E SÍNTESES REFERENTES A UM CONTEXTO DE POSSIBILIDADE DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>93</b>
4.1 BASE TEÓRICA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO .....	99
4.2 ESTRUTURAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA .....	133
4.3 PERSPECTIVAS DE OBJETIVAÇÕES .....	158
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSIÇÕES .....</b>	<b>172</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>184</b>

## APRESENTAÇÃO

Um estudo desta natureza tem sua gênese em necessidades. No caso do presente estudo, elas emergiram no envolvimento e nas condições (eventos científicos, estágios curriculares, grupos de estudo, pesquisa e iniciação à docência) propiciadas no curso de formação inicial, licenciatura em Educação Física. Nas diferentes *ações* prévias e concomitantes à *atividade de estudo e profissional*, percebemos os “diferentes” *modos de organização do ensino*.

À primeira vista, a palavra “diferentes” parece que se explicaria pelas diversas pedagogias (LIBÂNEO, 1999). No entanto, o envolvimento em outra atividade de estudo e profissional (Pós-Graduação em Educação), com suas peculiares ações e operações (disciplinas curriculares, participação em grupos de pesquisa, eventos, produção de trabalhos, entre outras), oportunizou-nos apreensões sobre a temática em seu movimento integral, isto é, superou a concepção inicial. Nesse momento de formação inicial, ainda não tínhamos bem definido *o que e como* estudar esses diferentes modos de organização, inclusive a sua não organização, pois não compreendíamos a essência do *por que* desses diferentes modos. Então foi na pós-graduação (*stricto sensu*/mestrado) que avistamos a oportunidade de melhor estudar e determinar o objeto de pesquisa.

Nesse contexto é que se delineou o objeto de estudo, a organização do ensino, delimitada para o modo geral disseminado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Educação Física. Para tanto, o estudo científico desse objeto só faria sentido para a Educação com um determinado referencial teórico que, no mínimo, apontasse argumentos para uma análise que revelasse a sua relação essencial, o seu sistema integral. Essa base teórica, aqui definida, foi a Teoria Histórico-Cultural, cuja matriz é o Materialismo Histórico e Dialético.

A exposição do processo de investigação do referido objeto ocorre, então, em cinco capítulos. No primeiro, buscamos *transformar os dados* (que se apresentavam ainda caoticamente) *referentes ao objeto e às tarefas* de pesquisa, a fim de revelar a relação universal desse objeto. Ou seja, trazemos o caminho percorrido até a investigação, com as delimitações e as definições necessárias. Tem caráter introdutório, em que apresentamos as experiências do percurso acadêmico e algumas das inquietações engendradas nesse processo, que resultaram no problema e no processo da pesquisa. Também expomos alguns estudos que se

aproximam, aparentemente, do objeto de nossa investigação, isto é, uma revisão bibliográfica.

No segundo capítulo, tratamos do método filosófico e do método de investigação/pesquisa, bem como dos procedimentos investigativos utilizados. Enquanto que no terceiro capítulo discutimos a teoria que fundamenta a pesquisa, ou seja, a Teoria Histórico-Cultural, cujos autores de maior referência são Vigotski e alguns de seus colaboradores, como Leontiev e Davídov, sendo estes últimos os de maior expressão na pesquisa. Pontualmente, expomos conceitos como: atividade e seus componentes estruturais, organização do ensino, consciência, personalidade, Atividade Pedagógica, etc. Também apresentamos orientações e conceitos de documentos e de órgãos federais que regulamentam os ECS nos cursos de Licenciatura e o que defendemos para a formação inicial em licenciatura, em especial nessa disciplina.

No quarto capítulo, expomos a *análise* dos documentos (PPC e plano de ensino do professor supervisor) e os resultados obtidos mediante tal processo investigativo. Referido capítulo está dividido em três seções, cujos títulos correspondem a três referências de análise: base teórica, estruturação da Atividade Pedagógica e as perspectivas de objetivação dessa atividade.

Por fim, no quinto e último capítulo, expomos o que de significativo e conclusivo ficou da pesquisa, bem como as possibilidades de avanços em estudos próximos.

## 1 CAMINHO PERCORRIDO ATÉ A CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA, ESPAÇOS E HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO

A compreensão do movimento de produção desta pesquisa passa, em um primeiro momento, pela minha<sup>1</sup> constituição acadêmica no curso de Licenciatura em Educação Física, como um dos espaços de aprendizagem da *atividade*<sup>2</sup> profissional. Nesse sentido, farei uma breve narrativa dos espaços formativos que possibilitaram tal constituição e a atribuição de *sentidos* à *atividade de ensino*, até chegarmos ao conteúdo do objeto de pesquisa. Em outras palavras, trataremos sobre *o que* e o método, *como fazer* (ARAÚJO; MORAES, 2017).

A formação em Educação Física ocorreu na Universidade do Extremo Sul Catarinense, instituição comunitária. Não muito diferente de meus colegas, optei pelo curso por ele ser acessível financeiramente. Portanto, o fator econômico se constituiu em um dos *motivos geradores de sentido* (LEONTIEV, 1978a) para a minha formação inicial de professor. Sendo assim, a opção pelo curso em licenciatura se deu por consequência de minhas *condições objetivas*, uma vez que ocorria em turno contrário ao de meu emprego. Para tanto, tinha como *objetivo* concluir a licenciatura e, posteriormente, fazer a complementação no bacharelado para, então, trabalhar na área da saúde. No entanto, a partir do constante processo de formação – *ações e tarefas* de estudo do curso e *tomada de consciência da atividade de ensino* –, tal *motivo gerador de sentido* se tornou o *motivo compreensível* de minha atividade. Além disso, no decorrer do processo de formação e *elevação do nível de consciência da atividade de ensino e estudo*, esse motivo compreensível passou a não fazer mais parte da *estrutura* de minha *atividade*.

Essa superação de motivo é condizente com a afirmação de Dias e Souza (2017, p. 188) de que, no processo formativo do licenciando, sua imersão nos estudos e conscientização do conteúdo da atividade “[...] poderá trazer elementos novos que propiciem um movimento nos

---

<sup>1</sup> A compreensão de que somos sujeitos singulares em atividade conjunta faz com que, durante o trabalho, ocorra duplo tratamento em relação aos pronomes/verbos: primeira pessoa do singular – quando se tratam das minhas experiências; primeira pessoa do plural – quando extrapolado para uma compreensão galgada em discussões coletivas ou vinculada a ideias da própria base teórica em referência.

<sup>2</sup> Para que o leitor tome conhecimento do significado que algumas palavras têm para esse referencial teórico, ao longo dos capítulos elas serão destacadas em itálico.

seus motivos, de um motivo compreensível para um eficaz, no caso de seu motivo coincidir com os propósitos do curso”.

Vale esclarecer que é recente a divisão entre licenciatura e bacharelado, estabelecida pela Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004b). A expressão dessa divisão pode ser vista na fragmentação que ocorre nos currículos dos cursos (ALVES, 2010), a qual, em alguns momentos de minha formação, expressou-se na *organização do ensino*, em que algumas disciplinas eram tratadas como se fossem “caixinhas” de conhecimento de determinada modalidade/área. Foi então a partir da 4ª e da 5ª fase, nas disciplinas Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física, bem como nos Estágios, que o curso me propiciou a formação de outro *sentido*. A premissa, nesse momento formativo, era de que alguns *elementos* e *conceitos* da atividade de ensino haviam sido internalizados e passados em um nível consciente.

A atribuição de *sentido* a essas disciplinas em especial também é reflexo de minhas experiências como aluna na educação básica, mas foi naquelas disciplinas que percebi algo “diferente” das experiências na educação básica, em que os mais fortes eram prestigiados e legitimados, enquanto os mais fracos e não habilitados eram desprestigiados e excluídos das aulas<sup>3</sup>.

Também tiveram papel essencial nesse percurso os professores formadores. A contribuição deles se constitui em uma das justificativas de pesquisar a formação de professores, visto que eles me oportunizaram o início da tomada de *consciência* do que é a *educação*, mais especificamente a *atividade de ensino* de Educação Física.

Entretanto, não foram apenas as referidas disciplinas que me proporcionaram a compreensão do que se trata a *atividade de ensino*. Outras *ações* desenvolvidas nesse percurso formativo possibilitaram tal compreensão, seja por meio de minha integração em grupo de pesquisa<sup>4</sup>, seja, principalmente, por meio de minha participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), e permitiram a aproximação com a prática de ensino e eventos científicos.

O envolvimento no grupo de pesquisa e de iniciação à docência propiciaram os subsídios para a participação em eventos científicos com apresentações de trabalhos da área de Educação Física Escolar, mais

---

<sup>3</sup> Essa apreensão se deu também, em especial, com a leitura e a discussão da obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, conhecida como Coletivo de Autores (1992).

<sup>4</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física (GPOM).

especificamente referentes à atuação no ECS (Estágio Curricular Supervisionado)<sup>5</sup> ou no PIBID de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse contexto, comecei a perceber e a refletir que ali se expressavam distintas concepções pedagógicas. Consequentemente, que elas traziam bases filosóficas e psicológicas diferentes, as quais, por sua vez, manifestavam-se em modos singulares de *organização do ensino*.

Contudo, foi no curso de Mestrado em Educação que vi a possibilidade de pesquisar sobre a formação de professores e tomar como foco de análise aquilo que sempre me inquietou como acadêmica e estagiária: o *modo de organização do ensino* veiculado pelas diferentes IES, em particular da região sul catarinense.

No ambiente de estudo e pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, intensificou-se o meu entendimento de que esse processo de *organização do ensino* se pauta em uma base ontológica. Desse modo, neste momento, expressaremos algumas sínteses dessas compreensões.

Uma delas é a de que toda organização curricular e, por extensão, do ensino vincula-se a uma concepção teórica e é tema de amplas discussões. Na Educação Física, isso ocorre em decorrência de sua própria gênese, por pautar-se na compreensão de que seu papel era/é a disciplina do “corpo”<sup>6</sup> em prol de uma nação soberana, bem como de um novo modo de organização social emergente (SOARES, 2001; MELLO, 2014).

Essa legitimação do corpo, da saúde, é consequência do processo de expansão do capitalismo, visto que a partir dele a Educação Física surgiu como *necessidade*<sup>7</sup> de produção e reprodução desse novo modo

---

<sup>5</sup> De acordo com a Resolução nº 2, de 2015, “O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.” (BRASIL, 2015a, p. 12).

<sup>6</sup> Compactuamos com o que Mello (2014, p. 114, grifos no original) expõe sobre essa divisão de corpo e mente, ao afirmar que “[...] é comum entre os professores de Educação Física falar em ‘corpo’, e era comum desde a gestação da sociedade capitalista utilizar essa expressão em função da dualidade corpo e mente, que permanece. [...] **O que se educa são os homens**”.

<sup>7</sup> Mello (2014, p. 13) conclama pela busca da compreensão da *necessidade histórica* que a fez emergir. Por conseguinte, levanta “[...] a hipótese de que a legitimidade da Educação Física é dada pelas necessidades de manutenção das relações sociais capitalistas e não pela necessidade de seu conteúdo específico. Portanto, é uma impossibilidade histórica legitimar a Educação Física a partir

de produção e organização social. Esse sistema de produção/reprodução social, no entanto, começou a apresentar *contradições*, pois quanto mais se produzia, mais miseráveis se tornavam os trabalhadores (MELLO, 2014). Diante disso, a educação, paradoxalmente, passou a ter papel de destaque contra as ideias revolucionárias da época. Por consequência das condições precárias *postas* pelo capital, a classe trabalhadora começou a ser considerada ameaçadora para a burguesia. Ao Estado cabia o papel de assumir a responsabilidade de “educar” esses sujeitos.

Eis que mediante essa “necessidade” de educar o povo, afirmou-se a Educação Física como meio para tal “educação”. Assim, logo ela passou a ser valorizada por sua base científica – ciências biológicas/positivista – e por se constituir em um meio importante de higienização em um momento de epidemias e enfermidades (MELLO, 2014; SOARES, 2001). Além disso, como afirma Mello (2014, p. 131, grifos nossos), “[...] contribuía para a formação do caráter, disciplinando a vontade, pois era necessário apaziguar os ânimos, formando o cidadão cada vez mais *responsável por si* e pela manutenção da ordem social”.

De forma geral, essa disciplina veio com a intenção de formar sujeitos/cidadãos disciplinados, de boa índole, bons costumes e hábitos saudáveis. Esse processo educativo dos bons hábitos higiênicos teve como principal função culpabilizar os indivíduos. Por isso a emergência de uma necessidade: educá-los para que assumissem a responsabilidade dos maus hábitos (MELLO, 2014; SOARES, 2001). Portanto, o problema não era questionado na sua essência, ou seja, no novo modo de produção e reprodução social: o capitalismo. Essa breve contextualização da Educação Física, no âmbito das relações de produção capitalista, permite que nos perguntemos: poderia a formação de professores da área ter sido diferente dessa que ainda observamos nas escolas de educação básica?

Observa-se, pois, que a Educação Física surgiu de uma necessidade social: a legitimação do capital e de seus interesses. Portanto, como exposto por Mello (2014), pensar uma concepção para a área com posicionamento crítico e revolucionário, para além dessa legitimação, estaria em descompasso, uma vez que as necessidades do capital eram supridas pela formação técnica e pela produção do conhecimento pautadas no positivismo (MELLO, 2014).

---

dela mesma – seja em seu modelo conservador ou na perspectiva de emancipação – dentro dos limites de uma sociabilidade que não traz como perspectiva nem a emancipação humana nem esse conhecimento específico”.



Isso se intensificou ainda mais com a implantação do regime militar conservador e opressor que se caracterizou pelo seu extremo posicionamento de não rompimento do modo de produção capitalista. Por consequência, assumiu como princípio a formação de professores de Educação Física, com uma perspectiva tecnicista, voltada ao desenvolvimento motor. Sedimentou-se, dessa forma, conforme Vitorio e Ortigara (2016, p. 924), a formação de professores de Educação Física, cuja gênese se sustentava

[...] na ontologia realista empírica das ciências naturais. Os professores formados nesse modelo tinham conhecimento essencialmente técnico, desprovido de um corpo filosófico-sociológico consistente, distanciado de uma ontologia realista crítica, o que está relacionado intrinsecamente com a produção e reprodução do conhecimento na atualidade, haja vista que este ainda se encontra presente nos cursos de formação.

Implicitamente, na citação de Vitorio e Ortigara (2016), está a ideia de que a formação de professores de Educação Física se pauta em diferentes e antagônicas concepções. Dentre elas, por exemplo, destacam-se a *ontologia realista empírica* das ciências naturais, que se distancia da *ontologia realista crítica*<sup>8</sup>.

Por consequência, emergiu o pressuposto de que se existem diferentes concepções de Educação Física e de seu ensino, então elas se apresentam nos cursos de formação inicial de professores. Sendo assim, são decisivas para a formação, nos acadêmicos, de uma concepção de *organização do ensino*. Decorrente disso, a pergunta que se apresenta é:

---

<sup>8</sup> O filósofo Bhaskar aponta três posturas na filosofia da ciência: 1) O *empirismo clássico*, que concebe o conhecimento, e a realidade como que se fundem. Sendo assim, a ciência se constitui em uma resposta comportamental e automática aos estímulos dados, isto é, um epifenômeno da natureza, que se sobrepõe a esta última. 2) O *idealismo transcendental*, fundamentado nas ideias de Kant, admite que os objetos de conhecimento são uma construção ideal, independentes do homem, isto é, o mundo natural é uma construção da mente ou da comunidade científica. 3) O *realismo crítico* considera o conhecimento um produto da atividade social da ciência. Desse modo, os objetos de conhecimento são compreendidos como mecanismos e estruturas que originam fenômenos. Eles são estruturas reais que existem e atuam independentemente do conhecimento do homem, por isso a natureza não é produto do homem e a ciência não é epifenômeno da natureza (VITORIO, 2013).

isso se revelará no momento do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e, por extensão, será aquilo que orientará a atividade profissional futura dos licenciandos?

É diante desse contexto, de diferentes concepções de Educação Física e suas interferências nos *modos de organizações do ensino*, que surgiu a necessidade de se analisar os ECS dos cursos de Educação Física. Contribuem, também, para tal prenúncio as apreensões oriundas de conversas com professores supervisores da rede da educação básica e com colegas de graduação e de minhas experiências como secretária em uma escola da rede municipal. Nesses contatos, escutava depoimentos referentes à organização do ensino, bem como do estágio das instituições formadoras, que remetiam a uma não organização do ensino por parte dos acadêmicos. Por isso, algumas questões são apresentadas, dentre elas: a não organização do ensino não é revelação de um modo de organização do ensino? Em outras palavras, não se trata apenas de uma compreensão elaborada com base na empiria ou na aparência?

Essa questão traz mais um elemento para compor o argumento que justifica o presente estudo. Para tanto, recorremos a Marx quando diz que “[...] toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente.” (MARX, 1974b apud NETTO, 2011, p. 22, acréscimo no original). Nesse sentido, faz-se necessário compreender a *causalidade* de tal prática social.

Nessa direção, Dias e Souza (2017, p. 199) contribuem ao afirmarem que “Tanto a organização do ensino como a seleção dos conteúdos e escolha dos métodos trazem em si concepções da base teórica que justificam a natureza do processo que será conduzido”.

Vale observar que outro fator de relevância para a escolha do tema foi o meu olhar para a realidade das escolas, ainda que de forma empírica. Isso porque nelas se percebe a valorização por uma organização da disciplina em que, muitas vezes, os professores deixam os alunos “livres”, com aulas, aparentemente, sem direcionamento pedagógico. Nesse sentido, outro pressuposto se apresenta: se possibilitado ao acadêmico – em especial nas disciplinas de ECS – a compreensão da atividade de ensino e, em específico, o modo de organização do ensino, é possível que essa prática social se transforme.

Para tanto, como mencionado, não é possível perder de vista que essa realidade é concreta, produzida historicamente, apropriada – mesmo que empiricamente – e objetivada pelos professores e que por isso requer investigações a fim de compreendermos seus nexos causais (DAVÍDOV, 1988). Além disso, como acentua Mello (2014, p. 57),

para entendermos a educação, bem como os problemas enfrentados na área da Educação Física, é necessário “Compreendê-las não como representações/discursos dos seus professores/teóricos, mas como complexos parciais que só possuem significado na relação com a totalidade social”.

Consideramos que a formação inicial, mas não só ela, seja um dos momentos de constituição da consciência do que é a atividade de ensino e, por extensão, de um modo de organização do ensino que promova o desenvolvimento das máximas capacidades dos estudantes (DAVÍDOV, 1988). Isso proporciona fundamentos para a compreensão da prática social concreta do processo de formação inicial do professor.

O exposto até o momento subsidia-nos para a definição do **objeto de estudo** desta dissertação: a organização do ensino. Isso, porém, não significa compreendê-lo como único responsável pela constituição e formação dos professores. Em vez disso, nós o entendemos como uma das partes, de um todo complexo, pois um curso de graduação se insere em uma instituição de ensino superior que, por sua vez, sofre determinações e influências das mais variadas ordens de uma determinada sociedade. A atual conjuntura social, segundo Leontiev (1978a, 1978b), produz indivíduos alienados<sup>9</sup>. O processo de alienação ocorre no âmbito material e psicológico, com a desintegração da consciência dos homens, decorrente da ruptura entre *significado* e *sentido pessoal*, peculiaridade da vigente relação de produção.

Ao se admitir a alienação como uma característica do atual modo de organização/produção social, o entendimento a se expressar é o de que todo indivíduo, por extensão o professor de Educação Física, é um ser de *atividade*. Sendo assim, segundo Leontiev (1978a, 1978b), ele tem uma *necessidade* geradora de *motivo*. Consequentemente, estabelece *ações* ligadas a uma *finalidade*, desenvolvidas por *operações* a partir das *condições postas* objetivamente.

Dentre as *ações* da *atividade do professor* está a *organização do ensino*, que se pauta em uma concepção pedagógica, consciente ou não, por parte do professor. Algumas das normativas referentes à *organização do ensino* a ser propiciado ao estudante se dão com base

---

<sup>9</sup> Sobre a categoria alienação, sugerimos o estudo, dentre outras, das seguintes bibliografias: Marx (2011, 2012), Konder (1999), Duarte (1993a, 1993b), Leontiev (1978a). A categoria alienação é de extrema importância nos estudos de base materialista histórico e dialética de Marx, uma vez que sua preocupação é com a transformação do homem alienado das produções humano-genéricas em homem livre e universal, no seu pleno desenvolvimento.

em documentos de âmbito nacional, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, atendem às orientações prescritas em documentos de âmbito estadual – em especial a Proposta Curricular Estadual e as Municipais.

Essas orientações, acrescidas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP)<sup>10</sup> e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física (DCNEF), possibilitam-nos algumas indagações: se todos esses documentos estabelecem orientações para a organização do ensino e para a formação de professores, particularmente de Educação Física, então todos os cursos da área enfatizam um único modo de organização do ensino? E, no caso específico, se a Proposta Curricular de Santa Catarina tem como base a Teoria Histórico-Cultural, os cursos de Educação Física do estado possibilitam uma formação inicial que dê conta para que os licenciandos se apropriarem de um modo de organização do ensino a partir dos pressupostos teóricos dessa teoria, em especial de Davídov? Alguns indicativos desses questionamentos serão apresentados nos próximos capítulos.

Observa-se, pois, que esses questionamentos reportam a interferências determinadas pelos organismos governamentais nos cursos de formação de professores. Porém, diante das *condições objetivas* de nossa *atividade de pesquisa*, trataremos particularmente da região sul do estado, mais especificamente de três cursos de licenciatura presenciais. Nessa direção, indagamos: mesmo em cursos próximos geograficamente, que têm por base a mesma proposta curricular estadual, existem as mesmas orientações que caracterizam um modo geral de organização do ensino, em particular nos ECS?

Portanto, esse questionamento reafirma o nosso objeto de estudo – a organização do ensino –, que é um dos elementos a ser apropriado pelos estudantes para o desenvolvimento de sua atividade futura e no próprio estágio supervisionado, quando da sua atuação na Educação Básica. Consequentemente, traduzimos como problema de pesquisa o seguinte: **qual o modo geral de organização do ensino veiculado para a Atividade Pedagógica na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em cursos de Educação Física/Licenciatura do sul catarinense?**

---

<sup>10</sup> É importante ressaltar que essas diretrizes foram reelaboradas em 2015. Isso nos leva a considerar a seguinte questão: as antigas DCNFP chegaram a ser compreendidas e efetivadas para que se estabelecessem novas diretrizes?

Vale esclarecer que o exposto até o momento traz em sua subjacência o pressuposto de que na escola se proclama uma atividade de ensino – uma práxis –, seja ela *consciente* ou não. A defesa é por uma perspectiva pedagógica crítica, que desenvolva a *consciência* em nível tal que o futuro professor se perceba como um sujeito em *atividade de ensino*, responsável pela organização do ensino, o qual promova o desenvolvimento do pensamento teórico nos escolares. Nesse sentido, o estudo tem como objetivo **analisar o modo geral de organização do ensino veiculado para a Atividade Pedagógica na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em cursos de Licenciatura em Educação Física no sul catarinense.**

A escolha da disciplina de ECS se justifica pelo fato de ela colocar, de maneira mais explícita, o acadêmico em situação de *apreensão* e *organização* de um modo de organização do ensino. Assim, ao se falar em organização de ensino, importa enfatizar a premissa de que uma formação adequada é aquela que propicia a compreensão da essencialidade da atividade de ensino. Isso porque, conforme Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987), é ela que promove a revelação das propriedades da realidade para a criança na etapa inicial da *apropriação/assimilação*<sup>11</sup>.

Portanto, a organização do ensino é fundamental na *atividade de ensino*, pois refletirá diretamente na *atividade de estudo*. Consequentemente, carece da compreensão de qual a “qualidade” da formação desse adulto/professor para colocá-lo em processo de ensino. Nesse sentido, a questão que se apresenta é: quais são os mediadores (signos, conceitos, instrumentos didáticos, etc.) que o professor utiliza na atividade de ensino e, por extensão, na atividade de estudo? Essas questões também se fazem presentes na pesquisa, pois é possível que suas respostas se apresentem, de algum modo, no envolvimento com a disciplina de ECS. No entanto, como mencionado, temos a clareza de

---

<sup>11</sup> A palavra *assimilação* é carregada de significados. Geralmente, remete à epistemologia genética de Jean Piaget. Na tradução das obras da teoria histórico-cultural do russo para o espanhol ou português, ela também se apresenta. Porém, entendemos que o uso das palavras *internalização*, *apropriação* ou *interiorização* seja mais coerente com o que postula Vigotski, Leontiev e Davídov. Essa diferenciação é de significativa relevância na área da Educação Física que, historicamente, constituiu-se sob a base da concepção biologizante do desenvolvimento humano, na qual a palavra *assimilação* aparece como termo adequado.

que a formação inicial é apenas um dos espaços de formação do professor, de sua personalidade e consciência.

Devido à abrangência dessa temática de pesquisa, algumas delimitações se fizeram necessárias. Uma delas diz respeito ao curso de formação, cuja referência será a Licenciatura em Educação Física, que também se restringe apenas aos cursos presenciais da região sul catarinense, mais especificamente da AMREC (Associação dos Municípios da Região Carbonífera), microrregião na qual estamos inseridos. Assim, mesmo diante do cenário brasileiro, com a expansão da formação de professores à distância, em nosso estudo faremos o recorte de cursos que ainda se mantêm presenciais.

Atrelada ao objeto de estudo, outra delimitação foi a própria definição da unidade de análise – bem como os seus elementos indecomponíveis –, que será apresentada no próximo capítulo, qual seja: as orientações para a organização do ensino veiculadas no ECS para a Atividade Pedagógica em cursos de Educação Física. Isso significa que não daremos atenção a outros componentes pertinentes à disciplina de ECS, como, por exemplo, os procedimentos de avaliação dos estagiários.

Também consideramos pertinente a delimitação do recurso metodológico. Trata-se de uma análise dos documentos que regulamentam referido estágio: PPC (Projeto Pedagógico do Curso) e Plano de Ensino do Professor Supervisor de Estágio.

Acresce-se, ainda, por fim, a opção pela matriz teórica: o Materialismo Histórico/Dialético como *método filosófico*, e a Teoria Histórico-Cultural como *expressão particular* do primeiro (CEDRO; NASCIMENTO, 2017). Nossa assunção desse posicionamento teórico ocorreu por dois ensejos: pelo fato de a Proposta Curricular de Santa Catarina ser pautada, em partes, nos estudos de Vigotski e colaboradores e pela necessidade de mais estudos na área da Educação – no âmbito *geral* da formação de professores, em *particular* de Educação Física, e na singularidade dos cursos do sul de Santa Catarina –, que se utilizem do Materialismo Histórico/Dialético.

A opção por ambas as bases teóricas é sustentada pela nossa despreocupação com a formação de competências, habilidades e atitudes de natureza reflexiva e investigativa, como é o caso de muitas teorias de formação de professores (DERISSO, 2010). Não visamos à formação eficaz às exigências de um mundo em transformação, nem na melhoria dos processos de resolução de problemas, para a maior abertura às mudanças e à flexibilização, como defendem Fialho e Artur (2018), fundamentados em estudos de Nóvoa, Zeichener, Schön, etc.

A preocupação é com a formação de professores conscientes de sua atividade, com responsabilidade quanto à finalidade da sua atividade, isto é, de formação do homem no homem. A aspiração é com a formação de um pensamento teórico, de uma consciência enquanto pertencente a uma classe que, por extensão, cria possibilidades de desenvolver o pensamento teórico dos escolares.

A premência do estudo, no âmbito apontado, ocorreu devido à revisão de literatura/bibliografia ou estado da arte. Esse momento de *apreensão da realidade*, como expõem Araujo e Moraes (2017)<sup>12</sup>, é ponto de partida, mas também de chegada da pesquisa. Nessa revisão, identificamos a ascensão das produções científicas sobre a formação de professores, pautadas nos ideários que apresentam características denominadas por Duarte (2000) como pós-modernas. O que também legitima a assunção dessa formação de professores pautada no Materialismo Histórico/Dialético.

Não cabe, pois, neste capítulo, a discussão sobre esses ideários pertinentes à pós-modernidade, mas vale apontar, mesmo que brevemente, os principais resultados das análises que nos levaram às afirmações anteriormente mencionadas. De pronto, afirmamos coadunar o exposto por Duarte (2000, p. 78) quando critica as teorias neoliberais e pós-modernas ao afirmar que,

Em nome de romper com o cientificismo herdado de paradigmas ultrapassados ou em crise, adotam-se a descrição e a narrativa pseudoliterária de casos e memórias individuais, crônicas pobres e fragmentadas de um cotidiano pobre e fragmentado. Veja-se, por exemplo, a importância cada vez maior que vem sendo dada à chamada troca de experiências em encontros da área educacional: em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado.

Em caráter mais geral, das pesquisas analisadas, apenas uma era do tipo documental (ALVES, 2010). As demais produções, exceto Martins (2017), centravam-se na análise do discurso dos estagiários, por

---

<sup>12</sup> Consultar o capítulo 2 para verificar os procedimentos metodológicos utilizados na revisão bibliográfica.

meio de entrevista semiestruturada e relatórios de estágio. Ou, como diz Duarte (2000) na citação anterior, não passam de memórias individuais de um cotidiano fragmentado, descritas e narradas de forma pseudoliterária. Essa apreensão também justifica nossa opção pela pesquisa de caráter documental.

Dentre os trabalhos analisados, a pesquisa de Moletta et al. (2013) reafirma a necessidade de nossa investigação. A não organização do ensino foi apontada pelos entrevistados como um dos pontos negativos da realização de estágio, além da falta de orientações ou da forma como elas são explicitadas pelos professores orientadores/universitários. O envolvimento dos professores orientadores também aparece como aspecto negativo do estágio apontado pelos entrevistados de Martins (2017).

Dos trabalhos analisados, o deste autor (2017) é o que, aparentemente, mais se aproxima de nossa pesquisa. Porém, ao analisá-lo, constatamos que ele apresenta um “ecletismo” teórico confirmado na análise de suas referências e no uso que fez de autores com bases ontológicas distintas, inclusive críticas de uma a outras. Com isso, reafirma-se em nós a necessidade de clareza da base teórica utilizada, de qual posicionamento, da finalidade e da visão de mundo que a sustenta.

Conforme Mello (2014), no início das denúncias da Educação Física, ou na “crise de identidade”, era aceitável o ecletismo na área – como é o caso do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, de autoria do Coletivo de Autores, publicado em 1992 – haja vista a formação inicial que os professores tinham. Atualmente, porém, é imprescindível a definição por uma base teórica. Nesse sentido, a pesquisa de Alves (2010) tem possibilidade de contribuir para nossa pesquisa, pois trata da formação de professores, em particular de Educação Física, pautada no Materialismo Histórico/Dialético. Contudo, seu objeto de estudo é distinto do nosso.

Importa dizer que os oito trabalhos analisados se pautam em diferentes objetivos e metodologias, mas a análise revela semelhança nos resultados, qual seja: a importância do ECS para a formação dos sujeitos pesquisados. Contudo, a revisão de literatura permite que encontremos indicativos daquilo que já se tem produzido na área e daquilo que ainda carece de maiores estudos, bem como referências para a sustentação teórica de nossa pesquisa.

É com essa intenção que o capítulo a seguir se direciona. Além de fundamentar teoricamente o estudo, ele traz os elementos que constituem o modelo para a pesquisa.



## 2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Neste capítulo, apresentamos nosso entendimento sobre o método de pesquisa, tanto no âmbito filosófico Materialista Histórico-Dialético quanto no método particular de investigação Histórico-Cultural. Decorrente disso, apresentamos os procedimentos investigativos adotados, ou seja, a metodologia pertinente ao estudo de nosso objeto de análise. Para tanto, nós o dividimos em duas seções, intituladas, respectivamente: a) Do Método Filosófico ao Método Particular; b) Procedimentos de Investigação.

### 2.1 DO MÉTODO FILOSÓFICO AO MÉTODO PARTICULAR

Para maior compreensão das *relações essenciais* do objeto de pesquisa, algumas *ações de análise* se fizeram necessárias: 1) a identificação analítica da *base teórica da atividade de ensino* que, implícita ou explicitamente, apresenta-se na disciplina de Estágio, a qual, por extensão, revela determinada compreensão da *gênese e desenvolvimento* do modo geral de organização do ensino adotado; 2) o estudo da *estruturação da Atividade Pedagógica* expressados na organização didática da referida disciplina no que diz respeito à distinção entre a atividade de ensino do professor supervisor e a atividade de estudo e profissional do licenciando (horas de atuação, observação, visitas do orientador, critérios avaliativos, enfim, toda a sua organização da disciplina); 3) a identificação de *perspectivas de objetivações* – desenvolvimento dos sujeitos e elaboração do instrumento pedagógico – da Atividade Pedagógica por meio da ação de organização do ensino.

[...] pesquisar em educação significa investigar questões relacionadas aos seres humanos em seu próprio processo de humanização. Isso faz com que a pesquisa educacional compreenda uma diversidade de questionamentos de variadas conotações que tem em comum a relação com o desenvolvimento humano, das comunidades e da sociedade (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 13).

O processo investigativo no campo educacional, como mencionado por Cedro e Nascimento (2017), perpassa pela compreensão do processo de humanização dos sujeitos. A educação, em

particular o ensino, apresenta-se como uma das possibilidades de desenvolvimento do homem. Partimos da ideia de que o ensino expressa uma concepção de mundo e sociedade e, por extensão, vislumbra a formação de determinado tipo de homem, personalidade e consciência. Nesse sentido, assumimos o entendimento que adota como princípio que organização de uma sociedade tenha como ponto de partida e de chegada a igualdade entre os homens em suas relações. Essas concepções de mundo e sociedade se materializam e expressam nas diferentes teorias/concepções pedagógicas que, necessariamente, possuem uma base, entre outras, filosófica e psicológica. Com clareza quanto a essa afirmação, a seguir, expressamos, sinteticamente, a base filosófica e psicológica que nos orienta.

Em nosso processo de exposição até o momento, fica explícita nossa concepção teórica. Mesmo que não caiba neste capítulo uma explicação detalhada de nosso *método filosófico* e *método particular de investigação*, consideramos importante expor alguns dos seus pressupostos fundamentais. Isso se deve por duas razões. Primeiro, porque nem todo leitor conhece os elementos mínimos para compreensão desse método. Segundo, o qual complementa o primeiro, para o melhor entendimento do leitor sobre alguns termos ou conceitos que apontamos ao longo do trabalho. Isso porque, no método particular e no método geral por nós adotados, as palavras expressam e sintetizam ideias fundamentais para ambas as teorias.

A compreensão do método perpassa pela sua apreensão como totalidade e não de forma isolada. Ele é um problema, tanto da ciência quanto da educação, que não pode ser adotado “[...] como um conjunto de regras e passos sem um entendimento do referencial teórico que lhe sustenta e lhe estrutura o conteúdo da explicação sobre a realidade.” (JESUS; LACKS; ARAUJO, 2014, p. 299).

Nessa direção, após a definição do *objeto de estudo* – a organização do ensino –, indicamos nosso *método de investigação*, pois a definição do objeto de estudo requer a compreensão de qual método e procedimentos é melhor para sua investigação (CEDRO; NASCIMENTO, 2017).

De acordo com Cedro e Nascimento (2017), dentre as teorias do conhecimento, existem diferentes métodos: Materialista Histórico-Dialético, Fenomenológico, Positivista, etc. Um deles, que é amplamente utilizado nas pesquisas educacionais, é a *pesquisa qualitativa* do tipo descritivo, em detrimento da explicação (CEDRO; NASCIMENTO, 2017), a qual se opõe à pesquisa quantitativa. Poderíamos defender essa abordagem como nossa orientação

metodológica. No entanto, consideramos um equívoco, pois ela expressa uma concepção de *pesquisa*, *análise* e *conhecimento* divergente do método filosófico e, por extensão, do método particular que optamos para na pesquisa.

Para Cedro e Nascimento (2017, p. 24, grifos no original), essa opção pela descrição ocorre devido à compreensão de que a realidade é “[...] produto da *subjetividade* de cada um de nós. O que cabe à pesquisa é a tarefa de explicar – o mais exato possível – o que a realidade é, naquilo que se *apresenta* para nós; precisamente descrevê-la”.

Diferentemente dessa concepção subjetivista de pesquisa, nossa opção filosófica e teórica parte do princípio de que a realidade é uma totalidade que se apreende em diferentes *níveis de consciência*, de acordo com a *atividade* do sujeito (LEONTIEV, 1978a; 1978b; DIAS; SOUZA, 2017). Ela é um complexo de complexos, por isso cabe à ciência apreender as determinações do objeto.

Hungaro (2014) pontua que quanto mais determinações forem encontradas e saturadas do objeto maior será o conhecimento que se produzirá a respeito dele. Com isso, compete à investigação científica revelar a essência dos objetos e convertê-los em processo de investigação de “[...] sua *gênese*, superar a *descrição* pela *explicação* científica e, assim, a *aparência* pela *essência* e permeiar o estado cristalizado dos processos psíquicos.” (ARAUJO; MORAES, 2017, p. 49, grifos nossos).

Chegar à essência do fenômeno é a característica fundamental do Materialismo Histórico/Dialético, método que possui algumas leis e categorias que possibilitam a compreensão e a apreensão da realidade objetiva, bem como a reprodução desta no plano mental.

Dentre as categorias, encontram-se o singular e geral; essência e fenômeno; causa e efeito; necessidade e casualidade; possibilidade e realidade; além de conteúdo e forma. Sua compreensão, em unidade dialética,<sup>13</sup> permite que o processo de produção do conhecimento se constitua em representação do real (AFANASIEV, 1963). Portanto, categorias essenciais no movimento de pesquisa, a fim de *identificar* e *explicar* o modo geral de organização do ensino veiculado para a

---

<sup>13</sup> Cabe destacar a unidade na qual as categorias se apresentam entre si, não podendo uma existir sem a outra, pois “[...] as categorias da dialética marxista são o resultado, a generalização da experiência multissecular dos homens, de sua atividade laboral e conhecimento.” (AFANASIEV, 1963, p. 151, grifos no original).

Atividade Pedagógica na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos em análise.

O conhecimento, ou seja, a reprodução do real no plano ideal, tem como fonte de conhecimento o mundo objetivo, que influencia e determina, no sujeito, suas sensações, representações e conceitos. É na prática social concreta que se encontra a essência do fenômeno e objeto, a qual não se apresenta explícita no objeto ou é perceptível apenas pelos órgãos dos sentidos, pelas sensações. Em vez disso, sua apreensão ocorre no processo de conhecimento, de pesquisa.

Na lógica dialética, a compreensão do movimento entre universal<sup>14</sup>/geral-particular-singular é fundamental, uma vez que permite a apreensão da relação entre os fenômenos. Portanto, essas três formas de manifestação dos fenômenos mantêm relação de interdependência.

Os componentes dessa relação de interdependência recíproca (universal/geral/singular/particular) não se apresentam na aparência do fenômeno ou do objeto; eles se explicitam pela análise peculiar da ciência. Por se tratar de algo humano, é cultural e, como tal, é histórico (VIGOTSKI, 2000). Por isso, a História é referência para a Ciência no estudo de uma dada determinação humana.

A *essência* e o *fenômeno* também são categorias do Materialismo Histórico/Dialético, que mantém relação dialética; eles são inseparáveis. De acordo com Afanasiev (1963, p. 163, grifos no original), “[...] *essência* é o aspecto *principal, interno, relativamente estável* do objeto (o conjunto de aspectos e relações dele). A *essência* determina a natureza do objeto; dela se derivam todos os demais aspectos e traços”. O fenômeno, porém, também é constitutivo da *essência*, pois ele é “[...] a expressão externa, imediata, da *essência*: a forma em que esta se manifesta.” (AFANASIEV, 1963, p. 164).

Outra categoria fundamental no processo de conhecimento do objeto é a *causa*. Ela tem caráter universal, é objetiva. Sem ela não seria possível a existência do fenômeno. Não se trata de uma categoria idealista, posta pela cabeça do homem ou por forças sobrenaturais, pois ela é intrínseca à realidade. “Descobrir as principais causas nos

---

<sup>14</sup> O universal e o geral ainda são categorias que necessitam de discussões teóricas para que possamos melhor compreendê-las. Nós, participantes dos grupos de estudo e pesquisa GEPEFE e GPEMAHC, compreendemo-las como categorias em movimento, em unidade. Nossa hipótese é que o universal seja a relação que contempla o singular-particular-geral. Por extensão, o geral é a substância essencial do objeto, que se manifesta em singularidades, mediada por uma particularidade.

permitem compreender corretamente a *origem* e a *essência* de um ou outro fenômeno, o lugar que ele ocupa entre outros e compreender as leis que regem seu *desenvolvimento*.” (AFANASIEV, 1963, p. 173, grifos nossos).

A *causa* é a categoria que precede um dado fenômeno – *efeito*; ela é responsável pela *origem* de outro fenômeno. “A dependência causal entre dois fenômenos vem, unicamente, quando um deles não somente precede ao outro, mas que *origina*, inevitavelmente, o outro.” (AFANASIEV, 1963, p. 169, grifo no original). O outro, originado pela causa, é o *efeito*.

A compreensão da origem, da essência e do desenvolvimento do objeto permite a elaboração do conhecimento teórico. Essa elaboração desse conhecimento perpassa pela análise do objeto nas dimensões *diacrônica* – gênese e desenvolvimento – e *sincrônica* – sua estrutura e função na organização atual. Esse processo investigativo permite que o pesquisador supere a aparência empírica e imediata do fenômeno. Dito de outro modo, possibilita a apreensão da essência, pois essa estrutura e dinâmica do objeto orienta os procedimentos a serem utilizados pelo pesquisador (NETTO, 2011).

O estudo da gênese e desenvolvimento do objeto expressa a concepção do processo de desenvolvimento da humanidade defendida pelo Materialismo Histórico/Dialético. Para isso, é fundamental a análise da sua *historicidade* e das *condições materiais*, pois isso permite ao pesquisador compreender o processo histórico de desenvolvimento do objeto, bem como as condições objetivas para a emergência de determinada *necessidade* que levou ao seu surgimento.

A categoria *necessidade*, de acordo com Afanasiev (1963), é decorrente da essência do fenômeno em desenvolvimento, ou seja, da sua natureza interna, que é constante e estável em um dado fenômeno. Essa categoria mantém relação dialética, de interdependência, com a categoria *casualidade*.

Assim, mesmo que a necessidade se apresente como tendência principal do surgimento e do desenvolvimento de determinado objeto, ela também sofre influência de outra categoria, a *casualidade*, a qual se apresenta como complementar da categoria necessidade, pois “[...] é a *forma de sua manifestação*. Atrás da multidão de casualidade se oculta sempre a necessidade objetiva, a sujeição à lei.” (AFANASIEV, 1963, p. 176, grifos no original), também externa ao objeto. E toda casualidade apresenta uma causalidade.

Portanto, um mesmo acontecimento pode se dar em decorrência de uma necessidade ou de uma casualidade, ou o contrário também. Nas

palavras de Afanasiev (1963, p. 175), “Um mesmo acontecimento ocorre por necessidade e é casual ao mesmo tempo, ocorre por necessidade sob um aspecto e é casual sob outro”.

O desenvolvimento do novo, bem como a origem de outros fenômenos, não demanda apenas da causa e efeito, necessidade e casualidade, mas também das categorias *possibilidade* e *realidade*. De acordo com Afanasiev (1963), para o desenvolvimento do novo fenômeno ou objeto, são necessárias algumas premissas ou fatores que amadurecem e se desenvolvem, por consequência, das leis objetivas. Sendo assim, as premissas são implícitas no existente, denominadas *possibilidades*, as quais podem ser classificadas como *reacionárias* e *progressivas, reais e abstratas*.

As *possibilidades abstratas* são aquelas que não surgem nas condições históricas dadas, e a probabilidade de sua ocorrência é pequena. Vale esclarecer que a *possibilidade abstrata* não pode ser confundida com *impossibilidade*, isto é, que jamais se objetiva. Ela se apresenta em decorrência do amadurecimento das condições objetivas.

As *possibilidades reais* são aquelas que possuem as premissas necessárias para a sua realização em determinadas condições históricas. Elas têm mais chances de tornar a *possibilidade* em *realidade*. Esta, de acordo com Afanasiev (1963, p. 179), “É a possibilidade levada a vigor”. Isso significa que as possibilidades não garantem a objetivação do fenômeno.

Na objetividade do fenômeno ou objeto se encontram, além daquelas citadas, as categorias *conteúdo* e *forma*. A análise do *conteúdo* e da *forma* do objeto requer do pesquisador a identificação da relação do singular e do geral, a essência do fenômeno, sua causa e efeito, a necessidade que a emergiu e quais as suas possíveis casualidades. Também demanda a constatação de quais possibilidades levaram ao surgimento do fenômeno, até que se torne realidade. Portanto, o fenômeno ou objeto é composto por um conjunto de elementos e processos que constitui o seu *conteúdo*. Este tem uma organização e estruturação, isto é, apresenta intrinsecamente uma *forma*.

Assim como as categorias – que se dão de maneira dialética, em unidade –, a análise do objeto ou fenômeno não pode ser diferente. A apreensão do fenômeno perpassa pela compreensão dele na sua *totalidade*, como uma parte de um todo complexo ou de um *complexo de complexos*. Nas palavras de Netto (2011, p. 56), trata-se de “[...] um ‘todo’ constituído por ‘partes’ funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade”.

Para a análise do todo de menor complexidade, ou seja, de um dos complexos, Marx (2011) aponta a possibilidade do *método inverso*. As pesquisas até então se pautavam apenas na determinação abstrata do objeto e não faziam o processo inverso, de ascensão do abstrato ao concreto, no qual “[...] as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento.” (MARX, 2011, p. 54). O método inverso é um modo de o pensamento se apropriar do concreto e reproduzi-lo como concreto pensado, concreto mental.

Davídov (1988), um dos colaboradores da Teoria Histórico-Cultural, discorre sobre esse processo como o movimento do pensamento, de *redução e ascensão*. Vale reafirmar que a referida teoria tem por base filosófica o Materialismo Histórico/Dialético, por isso se constitui em argumento das razões e justificativa de optarmos por esse método particular de investigação. Mas tal afirmação não significa que utilizamos o mesmo método elaborado por Vigotski, o genético-experimental, que se voltava à investigação do objeto da Psicologia: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (CEDRO; NASCIMENTO, 2017).

Diferente disso, conforme Cedro e Nascimento (2017) e Araujo e Moraes (2017), a Educação tem por objeto a *Atividade Pedagógica*, entendida como uma prática social e coletiva que se insere no processo de desenvolvimento psíquico dos sujeitos e, por extensão, no desenvolvimento da personalidade e consciência. Tal desenvolvimento ocorre em um processo no qual entra em cena uma particularidade, a Atividade Pedagógica, que estabelece uma relação mediadora entre o sujeito (singularidade) e as produções do gênero humano (universal/geral).

Nesse sentido, podemos indagar: qual a relação entre a Atividade Pedagógica e o método Materialista Histórico-Dialético? A relação está na compressão do *trabalho* como *atividade vital* do homem, que *medeia* o processo de *humanização* do homem, isto é, ele se constitui em uma dimensão *ontológica do ser humano*.

Nessa lógica, a Atividade Pedagógica se caracteriza como uma *atividade intencional e consciente*, portanto se insere no contexto daquelas que produzem o “homem no homem” (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991). Contudo, assumir a Teoria Histórico-Cultural não significa adotar apenas alguns procedimentos metodológicos. Nas palavras de Cedro e Nascimento (2017, p. 41), “[...] fundamentar-se na Teoria Histórico-Cultural significa assumir sua posição científica, que é também, necessariamente, política”.

É na busca pelo conhecimento de ações formativas (ARAUJO; MORAES, 2017) – necessárias para se efetivarem as bases do desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos na Atividade Pedagógica – que nos direcionamos no presente estudo. Também nos inserimos na busca de *possibilidades reais* “[...] para que cada indivíduo se aproprie da ‘força social’ produzida pelo homem e objetivada nos signos, particularmente nos conceitos teóricos.” (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 41). Nesse sentido, partimos da premissa de que o modo de organização do ensino deve priorizar essencialmente a apreensão desses signos e conceitos em nível teórico.

Exposta nossa opção teórica, é importante apontar qual sua perspectiva e compreensão quando a referência de estudo é a formação de professores. Assim, recorreremos à pesquisa em educação, que toma como opção a Teoria Histórico-Cultural, por ela buscar

[...] parâmetros que possibilitem apreender os fenômenos no processo formativo, a partir da dimensão humana de formação de indivíduos que, como seres socialmente determinados, estruturam sua atividade nas relações subjetivas e objetivas presentes nas ações humanas (DIAS; SOUZA, 2017, p. 183).

Uma das principais contribuições dessa teoria – como exposto por Vigotski, Leontiev e colaboradores – está na tese de que o homem é um sujeito que se desenvolve no meio social, por meio da atividade. Isso significa que o desenvolvimento biológico esteve, e está, condicionado ao desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. Portanto, tem uma natureza social e histórica (CEDRO; NASCIMENTO, 2017).

Além das *necessidades superiores de caráter social*, o homem também tem as *necessidades naturais* (LEONTIEV, 2017). O cerne da questão, no modo de produção capitalista, consiste em que as *necessidades naturais* acabam por tomar maior tempo da vida do homem, o que torna as *necessidades superiores de caráter social* secundárias. Por decorrência, isso também se manifesta no processo de formação do professor, uma vez que se constitui no âmbito das relações e condições sociais, em um determinado modo de organização social.

Mas podemos questionar: qual o motivo de crítica ao modo de produção capitalista? Compreendemos que este modo de produção obstaculiza a formação omnilateral do homem, pois não permite a apropriação da cultura humana – material e espiritual –, produzida



coletivamente. Nele, o acúmulo de riquezas se torna finalidade, o que se manifesta na formação dos estudantes. Portanto, compactuamos da ideia de Davídov e Slobódchikov (1991) de que a essência e finalidade do ensino seja a formação do homem no homem, de uma formação omnilateral, ou seja, de que o homem seja ponto de partida e ponto de chegada.

Em se tratando de método, ambos – filosófico e particular – permitem a investigação de um objeto da prática social que se manifesta no âmbito da educação escolar: o modo de organização do ensino. No entanto, as condições objetivas impedem um estudo de aprofundar as múltiplas faces desse objeto. Desse modo, fez-se necessário um recorte dessa prática social ou, como diz Vigotski (2000), o estabelecimento de uma *unidade de análise* (em nosso caso, uma delimitação para uma determinação social que mais adiante explicitaremos).

Visto que a realidade, o mundo social, é um complexo de complexos (NETTO, 2011), isso requer a adoção de um método que apreenda essas características da realidade. É nessa direção que assumimos como método particular de investigação a Teoria Histórico-Cultural, mais especificamente Vigotski (2000). De acordo com o autor (2000), deve-se utilizar um método de investigação que desmembre o fenômeno ou objeto em unidades, cuja análise

[...] pode ser qualificada como análise que decompõe em unidades a totalidade complexa. Subentendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas indecomponíveis dessa unidade (VIGOTSKI, 2000, p. 08).

A definição da *unidade de análise* é o primeiro produto da *análise* que, de acordo com Araujo e Moraes (2017), passa a ser o novo ponto de partida da investigação. Disso decorrem as condições para que voltemos à análise do fenômeno ou objeto, com uso “[...] das mediações abstratas necessárias para a sua compreensão como fenômeno na qualidade de concreto pensado. Neste segundo movimento da análise, o produto converte-se em resultado da exposição.” (ARAUJO; MORAES, 2017, p. 67).

No presente estudo, delimitamos como *unidade de análise* **as orientações para a organização do ensino veiculadas no ECS para a Atividade Pedagógica em cursos de Educação Física**, a qual possui

*elementos inerentes*, indecomponíveis (VIGOTSKI, 2000), que se tornaram nossas *referências de análise* – **estruturação da atividade**, **base teórica** e **perspectivas de objetivações** – e serão definidos na próxima seção.

Todo esse referencial teórico foi a base para estabelecermos a metodologia – ou procedimentos de investigação –, que será exposta na próxima seção, bem como a exposição da análise. A seguir, apresentamos alguns procedimentos, instrumentos e técnicas de pesquisa. Para tanto, subsidiamo-nos na compreensão de que são apenas meios para “apoderarmo-nos da matéria”, não o método propriamente dito, uma vez que tais instrumentos e técnicas são passíveis de utilização em diferentes concepções metodológicas (NETTO, 2011).

## 2.2 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Entendemos que toda pesquisa, antes de qualquer coisa, requer uma definição de sua base teórica. Por isso, nossa atitude inicial foi anunciar e aprofundar nossos estudos sobre o Materialismo Histórico/Dialético, a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental. Esses fundamentos orientaram a definição do objeto, do problema e do objetivo da pesquisa. Contudo, outras *ações* foram necessárias para tal demarcação.

Uma delas parte do entendimento de que a formação de professores, no geral, e, em particular, na Educação Física escolar, é objeto de muitas pesquisas científicas. Por isso, recorreremos aos estudos científicos correlacionados com a temática de nossa pesquisa. Para a identificação dessas produções, a fim de tomá-la como *ponto de partida* e *chegada* (ARAUJO; MORAES, 2017), desenvolvemos uma revisão bibliográfica.

Para a efetivação dessa *ação investigativa* de *apreensão da realidade*, delimitamos alguns procedimentos metodológicos a fim de encontrar produções acerca da temática. Para isso, delimitamos como referência de busca o *Google Acadêmico*, com a pretensão de identificar artigos, dissertações e teses. Delimitamos como *critérios/descriptores de busca* as palavras-chave “educação física escolar” e “estágio curricular obrigatório”. Foram identificados 129 (cento e vinte e nove) trabalhos. Para a seleção destes, estabelecemos *dois critérios de seleção* das pesquisas, a saber: 1) as que tivessem como objeto o ECS em cursos de Educação Física presenciais e a sua contribuição na formação inicial; 2) as que apresentassem nos objetivos as palavras *estágio curricular*

*supervisionado, estágio curricular obrigatório* ou algum termo que remetesse a elas.

Com tais critérios, oito trabalhos foram selecionados e analisados – três artigos, três dissertações e duas teses<sup>15</sup>. Para a análise das dissertações e teses, nós nos centramos nos objetivos de pesquisa, na metodologia e nos instrumentos de coleta de dados, bem como nas considerações finais. No caso dos artigos, nós os analisamos por completo por serem trabalhos menos extensos.

Após essa primeira ação – revisão bibliográfica –, outras ações se fizeram pertinentes. Uma delas foi a delimitação pelo caráter de nossa pesquisa, ou seja, quais os meios para a obtenção de respostas ao nosso problema de pesquisa. Poderíamos tomar como fontes de dados entrevistas, questionários, observação participante, entre outras. No entanto, elas poderiam nos dar somente compreensões fragmentadas, com base em respostas empíricas, que também são importantes, mas não o suficiente para uma explicação teórica. Por causa disso, estabelecemos como *procedimento investigativo* a análise documental, a fim de *apreender da realidade a unidade de análise*, anteriormente mencionada. Esse procedimento possibilita a realização da *primeira ação investigativa (apreensão da realidade)*, essencial para as demais, quais sejam: *análise da realidade e exposição dos resultados* (ARAUJO; MORAES, 2017). Tratam-se, pois, de procedimentos (meios) para a obtenção de dados que possibilitem a elaboração de respostas ao problema, os quais

[...] nos permitem produzir um determinado material que representa um *momento* do fenômeno investigado, e é baseado nele que podemos analisar esse fenômeno a fim de determinar<sup>16</sup> os seus nexos conceituais: determinar suas relações essenciais e necessárias que o constituem (ARAUJO; MORAES, 2017, p. 62, grifo no original).

---

<sup>15</sup> Disponível em: <[<sup>16</sup> Compreenda-se o termo “determinar” como expor ou revelar, haja vista que o fenômeno já está \*posto\*.](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=%22educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica+escolar%22+and+%22est%C3%A1gio+curricular+obrigat%C3%B3rio%22&btn_G=>. Acesso em: 30 set. 2017.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

Outra ação de pesquisa, de caráter delimitativo, foi a escolha das instituições e dos cursos de referência para a análise dos documentos relativos ao ECS. A decisão foi pelos cursos de três instituições localizadas na região sul do estado de Santa Catarina. No momento da exposição, esses cursos foram denominados por C1, C2 e C3.

A delimitação dos cursos foi fundamental para a ação seguinte de conseguir os documentos a serem analisados: PPC (Projeto Pedagógico do Curso) dos cursos e planos de ensino dos professores supervisores. A forma de obtenção desses documentos se deu por endereço eletrônico da Instituição de Ensino Superior ou por solicitação dos pesquisadores. Os endereços eletrônicos foram importantes meios para a obtenção de informações complementares, como quadro de professores, matriz curricular, dentre outros, que não constavam no PPC.

A adoção dos PPC's como um dos instrumentos de análise do objeto gerou algumas indecisões, pois, em 2015, foram lançadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) – Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a) – que têm como um dos impactos, nos cursos, a alteração da carga horária. Até essa resolução ser aprovada, os cursos tinham uma carga horária de 2800 horas. Com as novas DCNFP, passaram para 3200 horas, que deveriam ser implementadas em dois anos (segundo semestre de 2017). Porém, a partir da Resolução nº 1, de 09 de agosto de 2017, estabeleceu-se um novo prazo, segundo semestre de 2018. Dada essa fase de transição, a opção foi pelo estudo do PPC em vigor, em vez daquele em processo de implementação. Tal decisão se justifica pelo fato de ser o PPC em fase de extinção o documento que explica e fundamenta a prática concreta dos estagiários na atualidade.

Para a análise desses instrumentos, estabelecemos três referências para a *ação investigativa de análise* (ARAUJO; MORAES, 2017) em consonância com o objetivo geral. São elas: 1) a identificação analítica da *base teórica da atividade de ensino* que, implícita ou explicitamente, se apresenta na disciplina de Estágio e, por extensão, revela determinada compreensão da *gênese e desenvolvimento* do modo geral de organização do ensino; 2) estudo da *estruturação da Atividade Pedagógica*, que se expressam na organização didática da referida disciplina no que diz respeito à distinção entre a atividade de ensino do professor supervisor e a atividade de estudo e profissional do licenciando (horas de atuação, observação, visitas do orientador, critérios avaliativos, enfim, toda a sua organização da disciplina); 3) perspectivas de objetivações – o desenvolvimento dos sujeitos e a

elaboração do instrumento pedagógico – da Atividade Pedagógica por meio da ação de organização do ensino.

Decorrente dessas ações e dos fundamentos teóricos da pesquisa, conforme exposto, estabelecemos nossa unidade de análise: *as orientações para a organização do ensino*. Essa unidade se constitui em três *elementos indecomponíveis* (VIGOTSKI, 2000), a *base teórica* que a fundamenta, a *estruturação da atividade* e a *perspectiva de objetivação*, os quais se constituíram nas três referências para a ação investigativa de análise.

A preocupação foi de não caracterizar o processo de análise como algo linear, mas uma unidade em que os componentes *da ação investigativa de análise* se inter-relacionam e revelam a essência que move um modo de organização de ensino e suas consequências na formação do futuro professor e, por extensão, dos estudantes da educação básica.

A base teórica como um dos componentes da unidade de análise se justifica pelo pressuposto de que em todo o curso de formação de professores a disciplina de Estágio procura formar nos acadêmicos uma ou outra concepção de um modo geral de organização do ensino. E, por extensão – conforme Libâneo (1999), Davídov e Slobódchikov (1991) – ela está fundamentada em uma determinada teoria. Esse modo de organização de ensino se constitui em elemento mediador na Atividade Pedagógica a ser exercida quando da inserção do futuro professor no contexto escolar. Em outras palavras: as atividades de ensino (professor) e de estudo (aluno) são integradas dialeticamente pela organização do ensino, fundamentada em uma base teórica, que constitui, assim, a Atividade Pedagógica (BERNARDES, 2017).

Do mesmo modo, justifica-se o segundo elemento da unidade de análise, a estruturação da atividade, a qual possui uma estrutura cujos componentes essenciais – necessidade, motivo, finalidade, condições, tarefa – e seus correlatos – atividade, ação e operação (DAVÍDOV, 1988) – estão inter-relacionados.

O terceiro elemento da unidade de análise tem sua razão de ser, uma vez que toda a atividade visa à produção de algo. Por meio dele se subentende que a organização do ensino – como um modo humano – é uma produção histórica que possui um processo de gênese e desenvolvimento. Trata-se, pois, de uma prática social apropriada pelos sujeitos (professores) históricos em atividade. Sendo assim, em um determinado momento, ocorrerá a objetivação desse modo de organização do ensino que, por hipótese, tem uma orientação no curso, mais enfaticamente na disciplina de Estágio. Essa objetivação é o

produto da *ação de organizar o ensino*, expresso em um instrumento pedagógico que possibilita a mediação do conhecimento a ser ensinado aos estudantes em atividade de estudo (BERNARDES, 2017).

Portanto, os elementos indecomponíveis são fatores dominantes que se apresentam em unidade, inter-relacionados, os quais influem no objeto de estudo e em sua unidade de análise. Suas manifestações, *a priori*, ocorrem nos documentos que orientam a disciplina de Estágio (PPC's, plano de ensino do professor supervisor e documentos regulamentadores do Estágio). Mas tais documentos não são produzidos do nada, pois trazem orientações oriundas de órgãos governamentais, as DCNFP e DCNEF, por isso também serviram como um dos meios no processo de análise, pois os segundos (DCNEF) são, ou deveriam ser, expressão particular dos primeiros (DCNFP).

Esses três elementos/referência de análise revelam o conteúdo *interno* da organização do ensino – nosso objeto de pesquisa –, o que possibilita a revelação do movimento lógico histórico do objeto. Isso porque toda a organização do ensino se fundamenta em determinada *base teórica*, que expressa aquilo que de mais desenvolvido se tem sobre a concepção de ensino e educação. Portanto, para chegar a esse estágio atual, houve um processo de *gênese e desenvolvimento*. Tal concepção traz, implícita ou explicitamente, determinada *estruturação* da Atividade Pedagógica, pois se direciona por uma finalidade, pelo estabelecimento e pela execução de tarefas, ações e operações. Essa estruturação se objetiva a partir de uma determinada organização de ensino que colocará os escolares em atividade de estudo. É nisso, segundo Bernardes (2017), que consiste um dos produtos da Atividade Pedagógica, qual seja, a organização das ações de ensino que se objetivam em um instrumento pedagógico.

Sendo assim, no presente estudo, consideramos que o modo de organização do ensino é *elemento de manifestação* da Atividade Pedagógica que, por sua vez, revela seus componentes: tarefas, finalidade, motivo e necessidade. Estes se efetivam a partir de ações e operações. A análise de tais componentes e de sua estruturação nos possibilita a reflexão acerca de questões como *para que, do que e para quem* se voltam esses elementos estruturais, em especial sua finalidade? Além disso, como podemos *ir além* do que está posto atualmente na educação, em particular no ensino?

O ensino e a educação, como toda construção humana, emergem de determinada necessidade social. Logo, não estão “livres” de interesses, finalidades, motivos, etc. A organização do ensino é reveladora de determinada concepção de homem, de mundo e de

sociedade (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991; LIBÂNEO, 1999), portanto, volta-se sempre *para algo, para alguém, para determinada finalidade*, esteja o sujeito consciente disso ou não.

Após expressar essas definições e articulações entre os três elementos referenciais centrais de análise, urge a explicitação de seus respectivos conteúdos. Assim, ao nos referirmos à *base teórica*, queremos explicitar a premência da análise do processo de gênese e desenvolvimento da educação, que mais tarde se estabelece no ensino e em sua *organização*, o que permite a compreensão e a revelação das reflexões e questionamentos anteriores. Antes de tudo, não se pode perder de vista o exposto por Talizina (1985): o ensino não pode ser analisado à margem da sociedade.

Nesse sentido, a leitura de Ponce (2001) contribui para a ideia de que a *gênese e desenvolvimento* da educação – que mais tarde se sistematiza na escola por meio do *ensino* e de sua *organização* – está ligada à divisão social de classes. De acordo com o autor (2001), inicialmente, nas comunidades primitivas, a educação das crianças era *espontânea*, pois não havia uma instituição específica para inculcá-las. Além disso, também era *integral*, haja vista que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem aquilo que era possível receber e elaborar. Contudo, tinha-se como ideário pedagógico *adquirir o sentimento profundo de que não havia nada mais importante do que os interesses e necessidades da tribo*.

Esse conceito de educação perdeu sua vigência lentamente com as transformações ocorridas na nova organização social, que era dividida em classes. Com essa divisão – que se objetiva na divisão do trabalho, dos conhecimentos, das possibilidades e das posições sociais –, os *interesses comuns* dos membros iguais do grupo foram substituídos pelos *interesses distintos*, que pouco a pouco se tornaram antagônicos. Por decorrência, houve uma partição na educação dos grupos dirigentes dos bens sociais e dos grupos executores do trabalho (PONCE, 2001).

O grupo das famílias dirigentes passou a organizar e a distribuir – de acordo com seus próprios interesses – os rituais, as crenças, as técnicas e os conhecimentos que os demais membros da tribo deveriam receber. Dito em outras palavras: os membros organizadores, libertos do trabalho manual, para manter sua situação, optaram por não divulgar seus conhecimentos “[...] para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes.” (PONCE, 2001, p. 26).

Desse modo, a transmissão desses conhecimentos passou a ser hereditária, e eles foram passados a jovens seletos em um evento

denominado *cerimônia de iniciação*, o que expressa uma educação não mais espontânea – como ocorria nas comunidades primitivas –, mas coercitiva. Essas cerimônias representam o rudimento do que mais tarde viria a ser a escola (PONCE, 2001). Aqui está um dos germes (gênese) da escola, do ensino e do seu modo de organização.

A conservação do *status quo* da classe dominante e da divisão de classes passa a ser um *dogma pedagógico*. Por consequência, à classe dominante destinavam-se a riqueza e o saber, enquanto que para a classe explorada eram destinados o trabalho e a ignorância. Portanto, nessa transição da sociedade primitiva para a sociedade dividida em classes, a educação passou a ter fins específicos de manutenção da ordem social.

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas (PONCE, 2001, p. 36).

Esse ideário permaneceu e se complexificou nos modos de produção escravagista, feudal, bem como adquiriu novos mecanismos de controle nas relações de produção capitalista. Por decorrência, tal *concepção teórica* de educação e ensino se manifestou nas pedagogias denominadas tradicionais por Davídov (1988). De acordo com o autor (1988), são aquelas pedagogias que conservam o modelo de sociedade dividida em classes, fundada na propriedade privada, ou seja, reprodutoras do modo de produção capitalista.

No Brasil, de acordo com Libâneo (1999), a educação escolar conviveu com pedagogias *liberais* e *progressistas* que se constituíram em expressão sistematizada de determinada concepção de mundo, de homem e de sociedade que se pretende formar. Em uma aproximação de ideias, poderíamos considerar que as pedagogias liberais apresentadas por Libâneo trazem como finalidade aquilo que Ponce (2001) já atribuía aos três fins essenciais da educação a favor das classes dirigentes. Por sua vez, as progressistas se manifestam em oposição a isso, pois se apresentam como “[...] um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.” (LIBÂNEO, 1999, p. 32).

Diferentemente da educação primitiva espontânea (PONCE, 2001), a educação, atualmente, é intencionalmente sistematizada e organizada. Por decorrência, a objetivação desse ideário pedagógico



necessidade de determinada organização do ensino, que traz um modo geral. É nele que encontramos possíveis respostas para as indagações feitas sobre *para que, do que e para quem* serve esse ensino.

Entendemos que esses questionamentos não podem ser analisados à margem do outro *elemento de referência da nossa unidade de análise, estruturação da atividade*, que se manifesta na necessidade, no motivo, na finalidade e nas condições, a qual se efetiva por meio das ações (uma delas é a organização do ensino) e das operações. Como essa estruturação será tratada no próximo capítulo, aqui faremos uma rápida alusão a ela. Basicamente, deve-se compreender que a *necessidade* encontra sua satisfação no *objeto*; o *motivo* se expressa no objeto da atividade; a *finalidade*, em unidade com as *condições*, conforma a *tarefa*. Para a execução de tais tarefas, delimitam-se algumas *ações*, que nem sempre coincidem com o *motivo*. Por fim, as *operações* são os modos de executar o ato, sendo ações que foram internalizadas pelo sujeito (LEONTIEV, 1978a, 1978b; DAVÍDOV, 1988; LEMOS, 2014).

Por conseguinte, esses componentes estruturais também compõem a Atividade Pedagógica. Por exemplo, uma de suas ações é a *organização do ensino*, que possibilita a relação dialética entre a atividade de ensino e a atividade de estudo. Essa organização de ensino – que de um ou outro modo, conforme a concepção do professor ou estagiário – manifesta-se no momento da sua atuação. É nesse âmbito que se insere a nossa terceira referência de análise, as *perspectivas de objetivações*, por meio da ação de organização do ensino que, como especificado anteriormente, traduz-se em desenvolvimento dos sujeitos e elaboração do instrumento pedagógico.

A determinação dessa referência de análise teve por base o nosso pressuposto de que os acadêmicos/estagiários estão em atividade de “estudo profissional<sup>17</sup>” (DAVÍDOV, 1988) e, particularmente no estágio, em apropriação de um modo geral de organização do ensino. Tal modo de organização do ensino é apropriado a partir da orientação do professor universitário – que está em atividade de ensino – que, por

---

<sup>17</sup> Nesta atividade, de acordo com Davídov (1988, p. 75), desenvolvem-se “[...] a necessidade de trabalhar, os interesses profissionais, começam a formar-se as atitudes investigativas, a capacidade de construir planos vitais, as qualidades ideológico-morais e cívicas e uma concepção estável de mundo [...]”. Mas, é importante considerar o exposto por Dias e Souza (2017) de que não se trata da mesma atividade que os escolares menores, pois o conhecimento a ser apropriado nesta atividade relaciona-se diretamente com a profissão escolhida.

sua vez, guia-se pelos documentos regulamentadores do curso e da referida disciplina. Dito com outros termos, é na atividade de estudo e profissional que o estagiário se apropria das significações de um modo geral de organização do ensino.

Isso não significa dizer que o estagiário permanecerá com essas mesmas significações ao exercer a docência na sua atividade profissional. Como exposto por Dias e Souza (2017), os *elementos da significação*, da formação inicial e da formação docente têm a mesma essência, mas variam dialeticamente os *universos de significações*.

Partimos do pressuposto de que, apesar da essência dos elementos da significação, do que é ensinado, nas duas modalidades de formação ser a mesma, os universos de significação de cada uma delas variam dialeticamente, e, à medida que isso ocorre, também variam as atividades dos sujeitos que a compõem. Consequentemente, os motivos, sentidos, significações e a relação de apropriação de conceitos para o ensino são distintos na atividade dos sujeitos em formação e na dos que já estão em exercício na docência (DIAS; SOUZA, 2017, p. 186).

O exposto leva ao entendimento de que o estagiário se situa na interface de duas atividades: de estudo profissional e de ensino, com predominância da primeira e estado de devir da segunda. Sendo assim, uma se constitui em espaço gerador de necessidade para a outra (LEONTIEV, 1978b; DAVÍDOV, 1988). Disso decorre que a organização do ensino possibilita a geração, no acadêmico, da *necessidade* de ensinar em sua futura atividade. Nesse âmbito, é possível dizer que o modo geral do ensino proporcionado pelo professor universitário propicia o engendramento da necessidade de uma nova atividade no estagiário, a atividade de ensino.

Há, nesse sentido, uma das objetivações da Atividade Pedagógica: a *transformação do desenvolvimento atual dos sujeitos* em atividade. De acordo com Bernardes (2017, p. 114), tal transformação acontece pela mediação e apropriação da cultura elaborada historicamente, “[...] ocorre como produto da ação do professor na atividade de ensino, quando atua de forma consciente, organizando as ações que visam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito que aprende”.

Porém, como a própria autora menciona, o produto dessa objetivação – a transformação do estudante e professor, bem como a apropriação do conhecimento – não é passível de controle da sua materialidade, no entanto, objetiva-se socialmente. Por esse motivo, trataremos das *perspectivas de objetivação* dessa transformação do sujeito, dos possíveis modos de pensar o ensino, em particular sua organização.

A segunda objetivação da Atividade Pedagógica também está diretamente ligada à ação de organização do ensino; trata-se da elaboração de um *instrumento pedagógico* que, segundo Bernardes (2017), constitui-se em elemento de mediação da relação entre o conhecimento a ser apropriado – pelos estagiários – e o conhecimento a ser ensinado – na atividade de estágio na escola da educação básica.

A segunda objetivação da Atividade Pedagógica relaciona-se à *organização das ações na atividade de ensino*. A seleção, a identificação do conhecimento teórico-científico a ser ensinado na escola e a definição das condições adequadas para organização das ações de ensino na Atividade Pedagógica requerem que o professor tenha se apropriado de conhecimentos no campo da didática, da psicologia da educação e das metodologias de ensino em uma determinada área epistêmica. O produto da *ação de organizar o ensino*, mediado por conhecimentos necessários para que a finalidade da educação seja objetivada, é a elaboração de um instrumento pedagógico que medeia o conhecimento a ser ensinado aos estudantes em atividade (BERNARDES, 2017, p. 114, grifos nossos).

Portanto, partimos da premissa de que é possível, nesse instrumento, encontrarmos indicativos da estruturação das atividades que compõem a Atividade Pedagógica. Além disso, que nele se manifeste objetivamente o modo geral de organização do ensino.

Assim, podemos questionar: o que buscamos nesses elementos/referências indecomponíveis da unidade de análise? A premissa é a de que neles encontraremos suas *propriedades gerais*. Assim, na referência de análise “base teórica”, é possível que se revelem as seguintes propriedades gerais: *princípios orientadores* tradicionais ou desenvolvimentais; a *concepção teórica* ou *referências* nas quais se

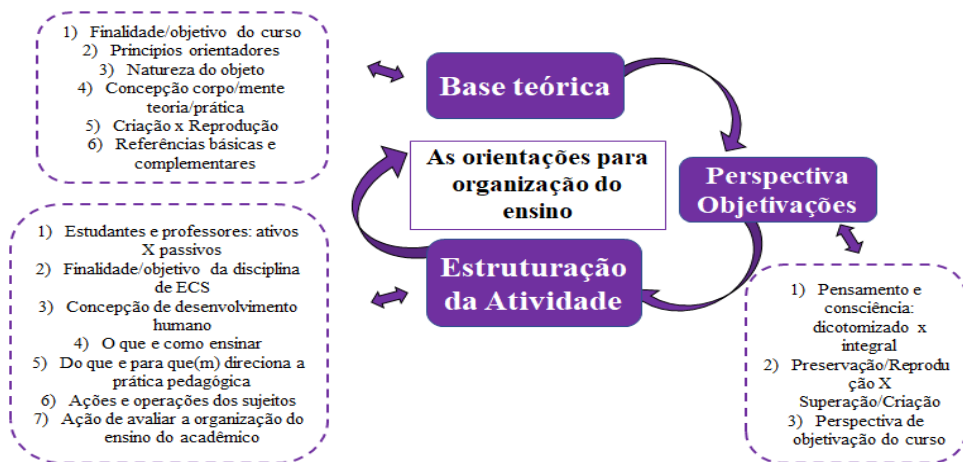
pautam; a *natureza do objeto* da Educação Física; a *finalidade/objetivo* do curso; a concepção de *corpo/mente* e *teoria/prática*; a possibilidade de *criação* ou *reprodução*.

Além disso, na análise do elemento “*estruturação da atividade*”, é passível a explicitação das seguintes propriedades: estudantes e professores em um processo *ativo* (em atividade) ou *passivo*; a *finalidade/objetivo* do curso com a disciplina de ECS; a *concepção de desenvolvimento humano*; o *que* (conteúdo) e *como* (forma) ensinar; *do que e para que(m)* se direciona a prática pedagógica; a *finalidade/objetivo*, especificamente, do plano de ECS no ensino médio; as *ações* e *operações* realizadas pelos sujeitos da Atividade Pedagógica; e, por fim, *a ação de avaliar*.

Decorrente disso, é possível a identificação de outro elemento indecomponível: “*as perspectivas de objetivação*”. Tais perspectivas são passíveis de apreensão quando da análise de suas propriedades gerais: *consciência* e *pensamento*: integrais ou dicotomizados; *preservação/reprodução* ou *superação/criação*; *expectativas de objetivação dos cursos*, isto é, habilidade e competências que almejam formar nos futuros professores.

A figura a seguir esquematiza essa relação entre a unidade de análise, os elementos/referências indecomponíveis da unidade de análise e suas propriedades gerais.

Figura 1 - Esquema dos elementos/referências indecomponíveis da unidade de análise e suas propriedades gerais



Fonte: Autoria nossa.

Todos os pressupostos e indicativos referentes ao método e à metodologia centrados na unidade de análise, nos elementos indecomponíveis e em suas propriedades gerais (figura 1) visam à manifestação das conexões essenciais de nosso objeto, para que assim possamos estudá-lo de “forma pura” (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991). Mesmo assim, vale ressaltar que a pesquisa traz o compromisso com um novo ensino, pautado em uma nova ideologia, voltada para a formação humana, que vise à possibilidade de outra relação de produção. Nesse sentido, recorremos à afirmação dos autores antes mencionados de que para a objetivação desse novo ensino é exigida a resolução de algumas tarefas novas para a ciência e para a prática pedagógica, dentre elas a de explicitar “a determinação de critérios de conteúdo para avaliar a atividade da escola” (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p. 121) que, em nossa pesquisa, constitui-se no conteúdo da formação inicial.

Para dar consistência ao processo de investigação e exposição, o próximo capítulo apresenta as bases teóricas até então anunciadas.

### 3 BASE TEÓRICA

Este capítulo se constitui em espaço de explanação de conceitos e fundamentos essenciais para o processo de análise. Vincula-se, pois, à necessidade de pesquisar o modo geral de organização do ensino veiculado para a Atividade Pedagógica na disciplina de ECS em cursos de Licenciatura em Educação Física, mais especificamente aqueles de Instituições de Ensino Superior situadas no sul do estado de Santa Catarina.

Nessa explanação, elucidamos a concepção de professor coerente com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural que, por sua vez, indica o que se espera na formação do aluno de qualquer nível de ensino no qual o futuro professor atuará. Vale salientar que a opção teórica converge para alguns indicativos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

Na exposição, a preocupação foi com a aproximação de uma compreensão teórica acerca do objeto de investigação. Porém, sem a pretensão de dogmatização ou de tomá-la como verdade única, uma vez que nossas concepções não são estáveis, isto é, são passíveis de transformações conforme as determinações históricas. No entanto, mesmo com as condições objetivas – dois anos de mestrado –, não perdemos de vista a orientação de Araujo e Moraes (2017), ao afirmarem que, durante esse tempo, o pesquisador fará algumas aproximações do fenômeno em seu aspecto geral e produzirá algumas abstrações substanciais do objeto.

O presente capítulo está dividido em seções, muito mais por organização didática, a fim de sinalizar reflexões e apontamentos referentes a determinados conceitos. No entanto, o esforço voltou-se para a explicitação de nossa compreensão em unidade dialética entre eles, haja vista que os entendemos como constituintes de um sistema de conceitos, isto é, intrínsecos uns aos outros. Nesse âmbito, abordaremos alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural, tais como: atividade humana e sua vinculação com a formação da consciência e personalidade, Atividade Pedagógica, organização do ensino, dentre outros. Basicamente, cada um deles foi tratado em uma seção específica, em que receberá a mesma denominação.

A seção primeira visa fazer uma breve denúncia sobre as concepções teóricas que fundamentam a educação e a Educação Física na organização do ensino escolar em uma perspectiva tradicional. Mas, com a intenção de expor outras possibilidades, expõem-se as pedagogias

progressistas e, por extensão, as tendências da Educação Física que se propõem a superar essa visão tradicional do ensino.

A segunda seção trata da atividade humana como categoria geral, mediadora do homem com a natureza, além de dois de seus processos formativos, a consciência e a personalidade.

Por decorrência, na terceira seção, a referência são os pressupostos e definições da Atividade Pedagógica como particularidade da atividade prática humana, isto é, como mediadora entre sujeito singular e as produções humano-genéricas.

Além disso, a fim de superar os moldes da educação que sustentam o modo de produção atual, o qual enfatiza a formação do pensamento empírico, destacamos a possibilidade de uma organização do ensino fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Por fim, a quinta seção expõe sobre o possível *locus* de apropriação dessas concepções pedagógicas por decorrência da organização do ensino. Trata-se, também, da exposição da compreensão a respeito da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e da sua regulamentação nos documentos oficiais.

### 3.1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS DIFERENTES CONCEPÇÕES TEÓRICAS: BREVES DENÚNCIAS

O exposto nos capítulos anteriores, em especial na seção anterior, possibilita alguns indicativos de uma determinada compreensão de homem, mundo e sociedade. Por extensão, oportuniza o entendimento de como se forma esse homem, ou seja, como sujeito ativo, que transforma a natureza e transforma a si mesmo. Porém, nem todas as concepções teóricas, filosóficas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas têm esse entendimento, o que também se expressa na organização do ensino.

Nesse sentido, a presente seção visa expor uma breve denúncia das concepções que fundamentam a educação e a Educação Física, pautadas em ideários distintos desse entendimento de sujeitos ativos e transformadores. Além disso, também pretende expor algumas superações e até mesmo oposições a essas concepções denominadas tradicionais por Davydov (2017).

Nosso entendimento parte da premissa de que a educação, como uma prática social, isto é, uma produção humana, decorrente de determinada *necessidade social e condições*, é fundamentada – implícita ou explicitamente – por uma ideologia, por uma finalidade que se objetiva em uma teoria.

Ponce (2001) corrobora, indiretamente, essa afirmação. Como visto em capítulo anterior, a partir do exposto por esse autor, é possível afirmar que a *gênese* e *desenvolvimento* da educação está ligada à divisão social de classes, o que se manifesta atualmente de forma veementemente explícita nas sociedades divididas em classes com escolas públicas e privadas. A manifestação objetiva disso é a troca de ideários pedagógicos.

Inicialmente, nas comunidades primitivas a educação era espontânea e integral, direcionada pelo ideário de *adquirir o sentimento profundo de que não havia nada mais importante do que os interesses e necessidades da tribo*. No entanto, com a divisão do trabalho técnico e, por decorrência, mais tarde, dos conhecimentos, o ideário passou a ser *a conservação da divisão de classes e do “status quo” da classe dominante*. Por decorrência, os *interesses comuns* foram substituídos pelos *interesses distintos*, que pouco a pouco se tornaram antagônicos.

O exposto por Ponce (2001) traz apenas a gênese daquilo que viria se desenvolver de forma mais elaborada nos tempos atuais, capitalista. O ideário de manutenção do *status quo* permanece nas atuais concepções e teorias pedagógicas, até mesmo naquelas que se dizem “críticas” – de forma *implícita* para aqueles que não conseguem ver as múltiplas determinações desse fenômeno, e de maneira *explícita* para aqueles que compreendem seus nexos essenciais e as determinações. A forma articulada e sistematizada dessa finalidade se manifesta nas diferentes concepções/tendências da educação, no que Davydov (2017) a denomina Escola Tradicional.

A Educação Física, como uma especificidade da educação, emerge também dessa necessidade social, ou seja, da manutenção do capital. Especialmente no Brasil, ela surge da necessidade de formar cidadãos de boa índole, disciplinados, de bons costumes e hábitos. Mas, em última análise, como exposto por Mello (2014) e Soares (2001), a Educação Física teve papel de educar os cidadãos para que assumissem a responsabilidade dos maus hábitos.

Portanto, não é possível uma prática pedagógica neutra, pois sua essência está determinada por uma finalidade histórica. Logo, toda Atividade Pedagógica – constituída pela atividade de ensino (professor) e estudo (aluno), conforme Moura, Sforini e Lopes (2017) – sempre estará pautada em uma concepção de mundo, homem, sociedade e educação que, conseqüentemente, expressar-se-á na organização do ensino. Nesse sentido, podemos questionar: a não organização significa uma “neutralidade” sobre essas concepções de homem e sociedade a



formar? Uma pretensa não organização do ensino pode ser considerada um modo de ensino?

Essas questões podem ser vistas na *tendência liberal renovada não diretiva* (LIBÂNEO, 1999), quando propõe que o professor desenvolva um estilo próprio de ensino, facilite a aprendizagem do estudante e se ausente em respeito e aceitação do estudante. Consequentemente, o ensino não será organizado sistematicamente, pois “Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem.” (LIBÂNEO, 1999, p. 28).

Mesmo assim, conforme o autor supracitado, fica claro que a forma como os professores realizam seu trabalho – selecionar, organizar, avaliar o conteúdo de ensino – fundamenta-se em pressupostos teóricos metodológicos. Há, pois, implicitamente, determinada base teórica, organização da atividade e, por decorrência, determinada perspectiva de objetivação.

Aqui destacamos a importância desses três elementos mencionados, que são nossas referências de análise. A premissa é que toda Atividade Pedagógica é constituída por esses elementos, os quais, por isso, são tratados como *indecomponíveis* em nossa pesquisa, pois são *intrínsecos à Atividade Pedagógica* e, por extensão, às orientações para a organização do ensino, em especial as veiculadas no ECS.

Portanto, podem ser orientações regidas por princípios das pedagogias denominadas *liberais* por Libâneo (1999) ou, então, pelas pedagogias *progressistas*, expressas em diferentes *tendências educacionais*. No entanto, de acordo com o autor, nas escolas é mais evidente a *pedagogia liberal*, pois é expressão do modo de produção capitalista no qual a escola está inserida. A pedagogia liberal é, pois, “[...] uma manifestação própria desse tipo de sociedade.” (LIBÂNEO, 1999, p. 21), que surgiu para justificar esse sistema de produção, defender a “liberdade” e os interesses individuais na sociedade.

Davydov (2017, p. 211, grifos no original) considera essa pedagogia como aquela que fundamenta a escola tradicional.

Com o termo *escola tradicional*, designamos um sistema relativamente único de educação europeia, que, em primeiro lugar, formou-se no período de nascimento e florescimento da produção capitalista e ao qual serviu; em segundo lugar, foi fundamentado nos trabalhos de Y. Komenski, I. Pestalozzi, A. Diesterweg, K. Ushinski, além de outros destacados pedagogos do período; e, em terceiro lugar, conservou até agora seus princípios

iniciais como base para a seleção do conteúdo e métodos de ensino na escola atual.

Compreendemos, a partir de Davídov e Slobódchikov (1991), que esse tipo de pedagogia liberal se fundamenta naquilo que os autores expõem como *princípios didáticos da escola tradicional*: a sucessão do ensino, a acessibilidade, o caráter consciente, o caráter visual e concreto<sup>18</sup> (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991; DAVYDOV, 2017). Tais princípios são essenciais na análise das teorias pedagógicas, inclusive daquelas que se dizem críticas. Por isso, abaixo expomos brevemente cada um desses princípios, uma vez que serão essenciais na análise dos cursos posteriormente.

O princípio da *sucessão* faz com que, na organização das disciplinas escolares, *sejam conservados os conhecimentos cotidianos* que a criança recebeu fora da escola, isto é, não diferencia os conceitos científicos dos cotidianos. A transição de graus de ensino não muda substancialmente em nada, não há a modificação interna do *conteúdo* e *forma* de ensino, pois ocorrem apenas mudanças quantitativas. Conseqüentemente, o estudante não diferencia os conhecimentos empíricos dos conhecimentos teóricos.

Isso se manifesta em outro princípio, o da *acessibilidade*. Em cada nível de ensino, somente é dado para a criança aquilo que lhe é acessível na idade dada, o que contradiz a ideia da educação e do ensino como meios para o desenvolvimento do sujeito.

O terceiro princípio, do *caráter consciente*, reduz os conhecimentos adquiridos pelos homens aos enlaces entre significados da palavra e seus correlatos sensoriais. Para a escola tradicional, o termo compreender está atrelado à concepção de que todo conhecimento se apresenta inicialmente na forma de abstrações verbais, que são correlacionadas com uma imagem sensorial precisa, por meio de ilustrações, de exemplos concretos. Isso leva à compreensão de que os conhecimentos são separados dos procedimentos de seu emprego, ou seja, teoria e prática estão isoladas, havendo a necessidade de “uni-las” (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991; DAVYDOV, 2017).

O último princípio da escola tradicional é o do *caráter visual e concreto*, que apresenta aspectos como: o conceito se dá pela *comparação* entre a diversidade sensorial; o resultado dessa comparação possibilita separar as características *semelhantes* gerais do objeto; esse

---

<sup>18</sup> O concreto exposto aqui diz respeito ao que é “palpável” e não ao conceito de concreto defendido por Marx (2011).

geral é fixado na *palavra* e coloca a *abstração* como o conteúdo do conceito; há necessidade de estabelecer *dependências* entre o *gênero* e a *espécie* desses conceitos. Esse princípio – que tem por base o sensualismo clássico, o nominalismo e o associacionismo – tem como consequência a formação do pensamento empírico (DAVYDOV, 2017).

Esses princípios, de acordo com Davydov (1988), obstaculizam a formação do verdadeiro pensamento a ser formado na escola: o *pensamento teórico*. Por decorrência, levam à formação do *pensamento reprodutivo e não criador: empírico*. Para Davydov (1999a, p. 147, grifos no original), o pensamento empírico tem atitude utilitária, nele “Se aponta somente para uma caracterização e classificação dos objetos. Isto ajuda a gente a resolver problemas *comuns* quando é necessário *reconhecer* alguns elementos e qualidades de objetos”. Ou seja, esse tipo de pensamento é importante para a vida, mas não corresponde ao entendimento do *conhecimento teórico* a ser, prioritariamente, ensinado na escola, levando à sua obstacularização. Em oposição à pedagogia liberal – que pressupomos ser pautada nos princípios da escola tradicional –, Libâneo (1999) expõe a *pedagogia progressivista*. Essa se manifesta em diferentes tendências, que, “[...] partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.” (LIBÂNEO, 1999, p. 32). Essas tendências são contrárias ao que está posto no modo de produção capitalista, uma vez que visam à transformação da organização social e, por extensão, dos sujeitos. Por isso, não conseguem se institucionalizar, o que se constitui em instrumento de lutas dos professores, juntamente com outras práticas sociais.

Importante ressaltar que os entendimentos de Libâneo (1999) e Davydov (2017) sobre o conceito de tradicional são diferentes. O primeiro aponta como tendências da pedagogia a tradicional, a renovada progressivista, a renovada não diretiva e a tecnicista. No entanto, a partir do exposto por Davydov (2017), o entendimento de tradicional abrangeria todas essas que Libâneo (1999) denomina tendências liberais, uma vez que todas servem ao capitalismo.

Para Davydov (2017), a escola tradicional está alicerçada em três características fundamentais: 1) emergem do nascimento e do florescimento do capital, portanto servem a este; 2) está fundamentada em pedagogos que legitimaram essa forma de organização societária; 3) conserva os mesmos princípios de seleção do conteúdo e métodos de ensino desde seu surgimento.

Exposto isso, gostaríamos de chamar a atenção também para as pedagogias, tendências ou concepções que se intitulam críticas.

Assumindo o postulado por Davydov (2017), questionamos: elas rompem com as três características da escola tradicional? Fundamentam-se em quais princípios didáticos? E a Educação Física escolar, onde se insere nesse contexto? Esta, como especificidade da educação, também se organizou, e ainda se organiza, a partir desse ideário denomina por Davídov (2017) escola tradicional ou daquilo que Libâneo (1999) intitula de pedagogia liberal. Nosso entendimento é que, com o decorrer de seu desenvolvimento, a área aderiu a diferentes bases teóricas e filosóficas, com grande predomínio nas ciências positivistas e biológicas, atendendo aos princípios e às necessidades do capital (FRIZZO, 2013; SOARES, 2001; NASCIMENTO, 2014; MELLO 2014).

A adesão às diferentes bases teóricas, filosóficas, sociológicas, psicológicas teve como resultado a elaboração de diferentes teorias e concepções pedagógicas da área. Dentre elas, particularmente no Brasil, é possível encontrar cinco grandes tendências que influenciaram – e ainda influenciam<sup>19</sup> – o agir pedagógico dessa disciplina escolar. Dentre elas encontra-se: a higienista (até 1930); a militarista (1930-1945); a pedagogicista (1945-1964); a competitivista (após 64); e a popular (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003).

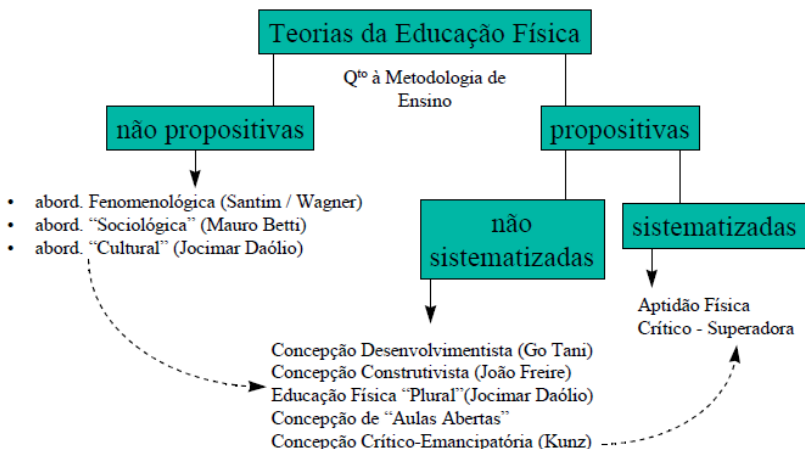
Ainda de acordo com o autor antes mencionado, as teorias da Educação Física podem ser agrupadas – no que concerne à questão da metodologia de ensino – em abordagens e concepções *não propositivas* e *propositivas*. Esta última o autor divide em *não sistematizadas* e *sistematizadas*. A seguir, expomos o esquema explicativo (figura 2)<sup>20</sup> dessas teorias.

---

<sup>19</sup> As datas aqui expostas são apenas momentos em que mais enfaticamente essas tendências se apresentaram, pois “[...] tendências que se explicitam numa época estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desaparecem foram, em verdade, incorporadas por outras.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 16).

<sup>20</sup> Destacamos outros autores que fazem a sistematização dessas teorias, como Taffarel (1997), Albuquerque et al. (2007), dentre outros, mas que não foram utilizados em nossa pesquisa.

Figura 2 – Esquema de Teorias da Educação Física



Fonte: Castellani Filho (1999, p. 151).

Dentre as **teorias não propositivas** encontram-se as abordagens *Fenomenológica*, de Santim/Wagner; *Sociológica*, de Mauro Betti; e *Cultural*, de Jocimar Daólio. Elas são caracterizadas como “abordagens” por *abordarem* a Educação Física sem o estabelecimento de princípios ou parâmetros metodológicos, ou, então, metodologias para o seu ensino (CASTELLANI FILHO, 1999).

Decorrente da última abordagem – Cultural –, Daólio propõe a **concepção propositiva não sistematizada**, denominada *Plural*. Ainda nessa divisão de concepções propositivas não sistematizadas encontram-se a Desenvolvimentista, de Go Tani; a Construtivista, de João Freire; as Aulas Abertas, de Reiner Hildebrandt; e a Crítico-Emancipatória de Elenor Kunz.

Por fim, o autor menciona duas **concepções propositivas sistematizadas**. A primeira é a Aptidão Física, respaldada em parâmetros biológicos que reduzem “[...] o estudo das práticas sociais *Educação Física* e *Esporte* ao seu sentido restrito, incorrendo em abordagens funcionalistas de índole tecnicista, instrumental e utilitária.” (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 14, grifos no original). A segunda concepção propositiva sistematizada é a Crítico-Superadora, que assume como objeto da área a Cultura Corporal (CASTELLANI FILHO, 1999; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O que importa da exposição de todas essas concepções e abordagens da Educação Física é entender que cada uma delas é

orientada por uma ou outra base teórica, filosófica, psicológica ou sociológica, e que cada uma delas define determinada especificidade para área, bem como o objeto a ser adotado.

De acordo com Bracht (1999a), as três principais ideias sobre a especificidade da Educação Física são expressas pelas seguintes expressões: 1) Atividade física ou atividades físico-esportivas e recreativas; 2) Movimento humano; movimento corporal humano; motricidade humana; movimento humano consciente; 3) Cultura corporal; cultura corporal de movimento; cultura de movimento.

Todas essas expressões manifestam determinada compreensão da natureza do objeto da Educação Física. De acordo com Nascimento (2014), basicamente duas compreensões sobre a natureza desse objeto têm se evidenciado ao longo dos anos: a compreensão *biologicista* e a *cultural*. A primeira toma como objeto da Educação Física o “movimento humano”, a “atividade física”, a “aptidão física”, entre outros. A segunda leva em consideração o papel influenciador da cultura na formação humana, portanto, visa romper com a visão naturalizante até então defendida pelas teorias biologicistas.

Sendo assim, o exposto por Nascimento (2014) possibilita considerar como concepções biologizantes o primeiro e o segundo grupo apresentado por Bracht (1999a). De acordo esse autor, os dois primeiros grupos concebem o objeto da área de maneira acrítica, como elemento natural e universal, portanto, não cultural. Diferentemente, o terceiro grupo – cultura corporal; cultura corporal de movimento; cultura de movimento – considera a cultura como elemento essencial na definição do objeto.

Nesse sentido, podemos nos questionar: qual a importância da definição do objeto da área? Para responder a isso recorreremos à afirmação de Bracht (1999a, p. 43) de que “É importante termos claro que a definição do objeto da EF está relacionada com a função ou papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação”.

É no âmbito da superação dessas concepções tradicionais da pedagogia liberal que surge a *pedagogia progressista*. O ideário dessa pedagogia está atrelado a mudanças de ordem social, sendo que o termo progressista “[...] é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.” (LIBÂNEO, 1999, p. 32). De acordo com o autor, essa pedagogia se manifesta em três tendências educacionais: 1) *libertadora*, de Paulo Freire, com ênfase no diálogo; 2) *libertária*, cuja autogestão é conteúdo e método dessa tendência,

abrangendo as tendências antiautoritárias, como a anarquista, a psicanalista e a dos sociólogos; 3) *crítico social dos conteúdos*, que defende como tarefa principal da escola difundir os conteúdos historicamente elaborados, rejeitando a ideia de não diretividade do ensino.

Esta última tendência – Crítico-Social dos Conteúdos – e a Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, partem da premissa de que a escola faz o processo de mediação entre indivíduo e sociedade, que possibilita a transmissão dos conteúdos e a apropriação *ativa*, pelos estudantes, desses conhecimentos (LIBÂNEO, 1999).

Na área da Educação Física, essa pedagogia fundamenta a organização de uma proposta didático-metodológica chamada Crítico-Superadora, explicitada no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Trata-se de uma obra que possibilitou avanços significativos na área, mas que devido às condições objetivas e ao período histórico de sua elaboração apresenta limites teóricos (MELLO, 2014). Isso não significa “descartá-la”, mas nos impõe a tarefa de incorporá-la e superá-la, bem como requisita o aprofundamento dos estudos de suas bases teóricas.

É nessa direção, de superação por incorporação, que Nascimento (2014, p. 13, grifos no original) propõe sua tese de que “[...] a Educação Física tem por finalidade ensinar os conhecimentos humano-genéricos produzidos e encarnados nas atividades da cultura corporal”. A autora toma como ponto de partida as elaborações dessa perspectiva teórica (Crítico-Superadora) para propor avanços teóricos no que diz respeito aos objetos de ensino da Educação Física.

No entanto, como visto anteriormente, a adoção da *cultura corporal – como forma particular e genérica do desenvolvimento e manifestações das práticas corporais* (NASCIMENTO, 2014) – como objeto da área, não é tomada em todas as perspectivas teóricas. No processo de desenvolvimento da Educação Física, constituíram-se diferentes explicações do objeto de estudo e de ensino da área (NASCIMENTO, 2014). Decorrentemente, isso implica em diferentes *conteúdos e formas* de ensino, isto é, em distintos objetos e modos de organização do ensino. A defesa de cada um desses diferentes objetos carrega em si determinada *compreensão e interpretação* do fenômeno estudado. Eles *explicam* o fenômeno mediado por determinados interesses ou posições políticas, por um conjunto de conceitos, por determinada perspectiva teórica.

Dentre todas essas concepções e objetos apresentados, destacaremos, a seguir, os cinco principais que são mais mencionados

atualmente, em especial nos cursos analisados. Tratam-se dos seguintes objetos: cultura corporal, cultura corporal de movimento, movimento humano, cultura do movimento e aptidão física. É importante destacar que não se trata apenas de trocadilho ou jogo de palavras, mas de diferentes formas de compreender e explicar a realidade (FRIZZO, 2013).

Iniciamos com a discussão e a apresentação da **Aptidão Física**. Esse objeto tem sua fundamentação na área das ciências naturais, biológicas, levando a abordagens instrumentalistas, tecnicistas e utilitaristas. A perspectiva que adota esse objeto tem contribuído para a manutenção do capital, apoiando-se nos fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e, em especial, biológicos, para formar homens fortes, empreendedores, aptos à sociedade capitalista competitiva.

Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoiar-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36).

Portanto, cabe à Educação Física escolar desenvolver a aptidão física dos escolares nas suas máximas potencialidade de rendimento, por meio de exercícios de atividades físicas. Para tanto, os esportes hegemonicamente conhecidos ganham destaque, uma vez que permitem o exercício de alto rendimento.

Com o decorrer das pesquisas na área, começou a se absorver o discurso da aptidão física, da aprendizagem motora, da psicomotricidade, do desenvolvimento motor, resultando na mudança da denominação do objeto, embora nem sempre do paradigma ou da concepção adotada. Há, assim, a defesa pelos termos “**Movimento Humano**” ou “motricidade humana” (BRACHT, 1999a).

As perspectivas que adotam esse objeto têm bases na psicologia do desenvolvimento, o que resulta na ênfase pelo desenvolvimento motor ou cognitivo, ou de ambos, o que leva às defesas do domínio, pelo estudante, das *dimensões cognitivo e afetivo-social*. A defesa é da educação *do e pelo movimento*, o que resultou na conhecida polarização na área da educação *pelo movimento* ou *do movimento*, ou seja, a



dicotomização de teoria e prática. Entre os principais autores que defendem esses objetos estão Manoel, Tani, Kokubun & Proença, Freire, dentre outros (BRACHT, 1999a).

Em oposição às concepções biologizantes, naturalizantes e acríticas, surgem teorizações sobre o objeto da área que consideram a *cultural* essencial nesse processo, tais como: cultura corporal, cultura corporal de movimento e cultura do movimento.

A **Cultura do Movimento** é defendida por autores amplamente reconhecidos, como Elenor Kunz. Dentre as grandes influências teóricas em seus trabalhos, estão as análises fenomenológicas do movimento humano e de estudiosos da Escola de Frankfurt. Para ele, o movimento humano é uma forma de *comunicação* com o mundo, sendo uma concepção de movimento dialógica, portanto, uma *linguagem* (BRACHT, 1999b). Destacamos as palavras comunicação e linguagem por serem essenciais ao entendimento das ideias desse autor. Kunz (2004) busca, além das fontes antes mencionadas, respaldo teórico em Habermas, sendo este último defensor da categoria *linguagem* como fundante do ser humano. De acordo com Mello (2014, p. 22-23),

Em Habermas, a dimensão política, as relações intersubjetivas é que são definidoras; o trabalho relacionado com a “racionalidade técnica” é posto em um plano secundário, no qual a categoria fundamental é a “linguagem” e a “razão comunicativa”. Isto impõe uma compreensão específica do que seja o homem, a sociedade, a cultura etc., que é radicalmente impossível de ser compartilhada pelo materialismo histórico.

O exposto por Mello (2014) nos dá indicativos de que a teoria assumida por Kunz (2004) não pode ser considerada igual ao que se propõe o Coletivo de Autores (1992) com a defesa do objeto como Cultura Corporal, pois este tem seus fundamentos no materialismo histórico.

Assim como Kunz (2004), Bracht (1999a) utiliza-se de fundamentos habermianos para defender como objeto da Educação Física a **Cultura Corporal de Movimento**.

Para o autor (1999a), o movimentar-se humano permite a *comunicação* com o mundo. Portanto, assim como Kunz (2004), a comunicação é constituinte e construtora de cultura. Por decorrência, sentido e significado é que qualificam o movimento como humano.

Nosso entendimento é que esse posicionamento do autor coloca suas teorizações como idealistas, pois, caso o homem não conheça o objeto, isso significaria que ele não existe.

A manifestação dessa concepção idealista e subjetivista pode ser apreendida quando o autor afirma que o objeto não está dado na realidade, mas que ele é *criado*. Para tal asserção, fundamenta-se em autores como Saussure, defensor de que o ponto de vista cria o objeto. O autor (1999a) defende a proposta de uma “fenomenologia/hermenêutica do movimento”. Nesse sentido, para Bracht (1999a, p. 45, grifos nossos),

[...] o objeto de uma prática é uma *construção* – e não uma dimensão inerte da realidade – para a qual pressupostos teóricos são fundantes e/ou constitutivos. Não é possível dissociar o fenômeno do discurso *da teoria que o constrói* enquanto objeto (pedagógico).

Além disso, Bracht (1999a) entende que a Educação Física não possui um único objeto, pois o movimento humano, enquanto objeto, não é o mesmo na sociologia do esporte, na biomecânica, na fisiologia do esforço, na aprendizagem motora, etc. Posto isso, cabe-nos a pergunta: se a área não possui um objeto de estudo e, por extensão, de ensino, o que consideraríamos na organização do ensino?

Nosso entendimento é que a Educação Física tenha um único objeto, a cultura corporal, cuja finalidade obtida nos diferentes âmbitos de atuação será diferente. Entretanto, diferentemente dessa defesa da individualidade, da subjetividade, o Coletivo de Autores (1992) defende a **Cultura Corporal** como uma produção humana, portanto, *histórica* e *objetiva*. Assim, de acordo com os autores dessa obra, ao assumir a cultura corporal como objeto, a dinâmica curricular

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o *homem tem produzido* no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como *formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e*

*culturalmente desenvolvidas* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38, grifos nossos).

Destarte, os autores compreendem que essas produções foram *objetivamente desenvolvidas pelos homens* e não uma produção idealista, de acordo com o ponto de vista de quem a vê, como exposto por Bracht (1999a). Portanto, elas são resultado de *necessidades humanas*, em determinadas épocas históricas, e, como produção humana, são um patrimônio cultural da humanidade que deve ser possibilitado aos estudantes.

O exposto até então possibilita subsídios para adotarmos a premissa de que, ao admitir determinado objeto da Educação Física (movimento humano, cultural corporal, aptidão física, etc.), assume-se determinada Teoria da Educação Física. Por extensão, revela-se em uma ou em outra abordagem ou concepção pedagógica – propositivas e não propositivas. Portanto, a adoção pelos cursos de determinado objeto da área revela a teoria que os orienta, bem como alguns indicativos dos elementos estruturais da Atividade Pedagógica: finalidade, motivo, necessidades, etc., que se poderão se objetivar ou não.

Dentre as teorias da área expostas, por coerência com nossa base filosófica e teórica (Materialismo Histórico-Dialético e Teoria Histórico-Cultural), fundamentamo-nos na compreensão de Educação Física do Coletivo de Autores (1992). Entretanto, como mencionado por Mello (2014), essa proposta apresenta limites teóricos devido às condições objetivas e ao período em que foi elaborada. Nesse sentido, fica-nos a tarefa de incorporá-la e superá-la, o que demanda aprofundar os estudos de suas bases teóricas e filosóficas. É nessa direção que utilizamos, em especial no que diz respeito à organização do ensino, um dos autores mencionados na referida obra, Davydov.

O postulado pela Teoria Histórico-Cultural e, em especial, a Teoria da Atividade e a Teoria do Ensino Desenvolvimental, reitera que somos sujeitos em atividade, produtores e produtos desta. É nessa direção que a seção a seguir se apresenta, ou seja, a intenção é expor a Atividade como categoria geral, mediadora do homem com a natureza, além de dois de seus processos formativos, a consciência e a personalidade.

### 3.2 A ATIVIDADE HUMANA E SEUS PROCESSOS DECORRENTES: CONSCIÊNCIA E PERSONALIDADE

A Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade são referências em estudos na Proposta Curricular de Santa Catarina. Suas presenças nas escolas públicas estaduais e municipais, mesmo que apenas nos documentos e não em sua efetivação, fazem com que pelo menos uma pergunta seja apresentada, principalmente no primeiro contato com elas: o que é a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade?

Antes de suas conceituações, entendemos que é necessária a explicitação das *condições objetivas* em que elas foram desenvolvidas, bem como as suas *finalidades*.

A Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade se apresentam no contexto de constituição da sociedade socialista soviética, que requeria a formação de um novo homem. Nesse contexto, surgiu a *necessidade* de compreender a psique humana, haja vista que se pretendia o desenvolvimento de uma nova consciência e personalidade para a sociedade emergente naquele momento (DAVÍDOV, 1988).

A Teoria Histórico-Cultural toma por base o Materialismo Histórico e Dialético. A partir dessa base filosófica, os pesquisadores adotam como objeto de estudo as *funções psicológicas superiores* no seu processo de gênese e desenvolvimento, não mais apenas no estágio atual, como faziam as antigas psicologias. Isso significa dizer que Vigotski *introduziu a psique no tempo*, compreendendo-a no processo de humanização do homem (SHUARE, 1990) no contexto da atividade de trabalho.

A base Materialista Histórico-Dialética, de Karl Marx, foi fundamental para as elaborações teóricas de Vigotski e colaboradores, pois o entendimento entre os estudiosos soviéticos era de que Marx superou as concepções idealistas de formação do ser humano. Adota, pois, como categoria essencial de *explicação* do desenvolvimento humano o *trabalho*. Para Marx, o homem é concebido como sujeito ativo que, diante das necessidades sociais, relaciona-se com a natureza a fim de satisfazê-las, mediado pelo trabalho (LEONTIEV, 1978a, 1978b). Marx (2012, p. 2011) afirma que,

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo –

braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

A atividade de trabalho é tomada como a base da existência humana, portanto fundamental para a compreensão do desenvolvimento do homem (psique, consciência, reflexo psíquico, personalidade, entre outros) que, como *ser social*, interage com o meio, transforma a natureza e a si mesmo.

Vigotski foi quem estabeleceu as primeiras ideias da Atividade para a compreensão da psicologia do homem. Foi a partir dessas elaborações que Leontiev desenvolveu a Teoria da Atividade que, posteriormente, seria a base para Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davidov.

Em suas pesquisas, Leontiev (1978a, 1978b) expõe que a atividade possui uma *estrutura geral*, formada por componentes que se correlacionam dialeticamente, ou seja, transformam-se. Para tanto, a estrutura básica da atividade é constituída por seus componentes estruturais correlatos: *atividade*  $\rightleftharpoons$  *ação*  $\rightleftharpoons$  *operação*, e pelos componentes essenciais: *necessidade*  $\rightleftharpoons$  *motivo*  $\rightleftharpoons$  *finalidade*  $\rightleftharpoons$  *condições*. Tais correlações expressam a unidade da atividade, seu movimento, uma vez que sua organização está sempre em transformação (LEONTIEV, 1978a, 1978b; DAVIDOV, 1988).

Tais componentes estruturais articulam-se, o que torna impossível a análise deles em contexto isolado. Mas isso não significa dizer que se tratam da mesma coisa. Cada componente tem especificidades importantes na organização e na efetivação da atividade.

Ao partir da premissa de que o homem está sempre em atividade e que isso leva à transformação da natureza e do próprio homem, Leontiev (2017) aponta que a atividade se complexifica com o desenvolvimento da humanidade. De acordo com o autor, com o desenvolvimento do homem por meio do trabalho e a correspondente satisfação das necessidades, estas últimas também se complexificaram e se desenvolveram.

Significa que o homem passa a ter *duas formas de necessidades*. A primeira diz respeito àquelas que o autor denomina *necessidades naturais*, mas que não são apenas humanas, uma vez que os animais também as têm. No entanto, a forma de satisfazê-las é diferente entre o

homem e o animal, pois são satisfeitas por objetos, formas e modos *humanizados*. O segundo tipo são as *necessidades superiores de caráter social*, que são unicamente humanas. Elas se expressam em *necessidades materiais superiores* – que correspondem à produção de objetos materiais – e as *necessidades espirituais* – que dizem respeito a objetos ideais, como o conhecimento (LEONTIEV, 2017).

Na presente pesquisa, mesmo que não seja sua centralidade de análise, será tratada de maneira mais específica as necessidades de caráter espiritual, que correspondem aos *motivos espirituais*. Mas ambas as necessidades, espiritual e material, ocorrem em unidade, pois há interdependência entre elas em suas respectivas satisfações.

Tais necessidades encontram sua satisfação no objeto, que assume a função orientadora e as objetivam. Leontiev (1978a, p. 148, grifo no original) concebe que “[...] a mudança mais importante que caracteriza a transição ao nível psicológico consiste no surgimento dos vínculos *dinâmicos* entre as necessidades e os objetos que respondem a elas”. Esses vínculos dinâmicos são os motivos.

Assim como os motivos não coincidem, na maioria das vezes, com as ações, elas também não coincidem com as operações, pois suas gêneses estão no processo de desenvolvimento da atividade. Diferentemente, a gênese da operação ocorre em função da transformação da ação em operação, na *fossilização* da ação (LEONTIEV, 1978a). Esse processo decorre da plasticidade da atividade, do processo de transformação dos componentes estruturais correlatos – *atividade*  $\rightleftharpoons$  *ação*  $\rightleftharpoons$  *operação* –, por consequência das transformações dos componentes essenciais, *necessidade*  $\rightleftharpoons$  *motivo*  $\rightleftharpoons$  *finalidade*  $\rightleftharpoons$  *condições* (LEONTIEV, 1978a, 1978b).

O objeto da atividade, que se transforma em seu motivo, aparece de duas maneiras. Primeiro como existência independente, subordinando e transformando a atividade do sujeito, ou seja, quando o sujeito ainda não se apropriou dele (LEONTIEV, 1978a, 1978b). Isso se expressa na atividade de estudo quando o escolar ainda precisa da ajuda dos colegas mais experientes e do professor para a execução das suas operações pertinentes às diferentes ações. Segundo como objeto apropriado, como imagem do objeto, como reflexo psíquico, resultado da atividade do sujeito. Ou seja, momento em que há a apropriação do conceito pelo estudante, em que as ações passam à *forma de operação*.

Desse modo, a atividade tem dupla objetivação: quando o sujeito a produz objetivamente como produto e ao produzir subjetivamente a imagem desse produto. Em outras palavras, o sujeito produz materialmente, de modo que se expressa na sua subjetividade, o que

conforma sua consciência, bem como a personalidade (LEONTIEV, 1978a). É importante entender esse movimento dialeticamente, em um único ato, sem hierarquia entre essas duas objetivações, pois, como Marx (2012) menciona, o homem transforma a natureza e nesse mesmo ato transforma a si próprio.

Esse movimento exposto por Marx (2012) se dá pela unidade de dois conceitos essenciais, a apropriação e a objetivação. Toda nova objetivação requer a apropriação de objetivações existentes. Para que o indivíduo objetive-se como ser humano, ser genérico, precisa inserir-se na história ativamente. Nas palavras de Duarte (1993a, p. 40), “[...] o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados ‘órgãos de sua individualidade’”.

A partir dessa apropriação, o sujeito pode objetivar o produto da sua atividade. No entanto, isso só ocorre pela vinculação aos motivos, que se apresentam de duas maneiras: como *motivos geradores de sentido* e como *motivos estímulos*. Os primeiros se referem àqueles que impulsionam a atividade de forma predominante, enquanto os segundos, impulsionam a atividade de forma menos direta e determinante. Por exemplo: um obreiro que vive em uma sociedade socialista teria como motivo gerador de sentido a realização de um trabalho social que traga benefícios à sociedade. Como motivos estímulos teria a recompensa salarial ou material, tendo estes apenas uma função estimulante ligada a questões emocionais e afetivas (LEONTIEV, 1978a).

Nesse sentido, podemos nos perguntar: qual a relevância desses componentes da atividade expostos até o momento para a organização do ensino, objeto de nossa investigação?

Ao partir do postulado da Teoria Histórico-Cultural de que a escola é lugar privilegiado de apropriação teórica dessa cultura objetivada e encarnada nas atividades humanas (na Educação Física, nas atividades da Cultura Corporal), compreende-se que a Atividade Pedagógica cumpre papel central para tal objetivação/apropriação. Nessa direção, a seção seguinte se apresenta, com a exposição da Atividade Pedagógica como mediadora entre a atividade de ensino e a atividade de estudo, bem como o momento de organização do ensino.

### 3.3 A ATIVIDADE PEDAGÓGICA E A AÇÃO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Feita a breve explanação da atividade humana, de seus elementos, aspectos e produtos, nesta seção, apontamos algumas aproximações da

atividade (como geral) com a Atividade Pedagógica (como particularidade da atividade prática).

O trabalho, como expressão da relação entre o homem e a natureza e como categoria genérica e abstrata, tem como resultado a produção de *recursos úteis* à vida humana, à produção de *valores de uso* (MARX, 2012; ANTUNES, 2005). Essas produções fixam práticas sociais e experiências humanas, carregam em si modos de vida galgados em conhecimentos elaborados historicamente, a fim de satisfazerem determinadas necessidades do homem (DAVÍDOV, 1988).

Esse processo de objetivação da atividade não decorre da relação direta do homem com a natureza; ele é mediado por instrumentos materiais e/ou simbólicos que possibilitam ao homem a produção de sua vida material e espiritual (MARX, 2012; DAVÍDOV, 1988).

No entanto, como menciona Leontiev (1978a, 1978b), a apropriação dessas objetivações humanas não ocorre de maneira espontânea pelos indivíduos. As novas gerações, as crianças, quando chegam ao mundo, encontram *postas* essas objetivações e necessitam se apropriar delas a fim de desenvolverem e enriquecerem sua personalidade e consciência. Mas, para se apropriar dessas riquezas humanas, é necessária a mediação entre o sujeito e a genericidade, isto é, o singular e o geral. É nessa relação de mediação que a educação tem papel fundamental, pois ela se dá em um processo de apropriação das produções humano-genéricas, que possibilita a humanização dos indivíduos. Em outras palavras, é por meio da educação “[...] que é um processo de apropriação, que o homem se desenvolve, se humaniza, se torna cada vez mais homem.” (BERTOLDO, 2010, p. 201).

É nesse contexto que se apresenta a Atividade Pedagógica, ou seja, como integradora das atividades escolares, que possibilita a relação dialética entre o estudante (singular) com as produções humanas (geral), cumprindo o papel de mediadora (particular) (BERNARDES, 2017).

Ainda de acordo com a autora supracitada (2017), essa forma particular de atividade se caracteriza como atividade prática consciente que possui duas dimensões: *cognoscitiva* e *teleológica*. A primeira é uma realidade presente, que busca conhecer, sem a necessidade de uma ação prática efetiva para ser realizada. Esta atividade está atrelada à ideia marxista de existência do objeto independentemente de o sujeito conhecê-lo. Nesse sentido, o sujeito ter consciência significa ter se apropriado de seu significado social. Portanto, a consciência constitui-se como atividade cognoscitiva, isto é, que busca conhecer o objeto.

De acordo com Bernardes (2017), a segunda se refere a uma realidade ainda inexistente, futura. Diferentemente da atividade



cognoscitiva, a atividade teleológica necessita de sua realização como ação real. Ela é responsável por orientar o homem a um objeto para transformá-lo, tendo previamente idealizado um resultado que deve ser objetivado, isto é, materializado como produto da atividade. Tem, portanto, duas objetivações, como produto ideal e como produto real.

A colocação de uma finalidade, isto é, de um pôr teleológico, pode ser expressa de duas formas: 1) pelo *pôr teleológico primário*, por meio do qual ocorre a transformação direta da natureza pelo trabalho; e 2) pelo *pôr teleológico secundário*, por meio do qual o trabalho não se limite à transformação direta da natureza, pois atua sobre outros seres sociais com vistas à sua transformação, portanto, atua sobre a sua subjetividade (BERTOLDO, 2010; ANTUNES, 2005).

Vale destacar que não se trata de uma hierarquização – grau de maior ou menor importância – entre ambas as formas de atividade. Nas palavras de Antunes (2005, p. 146, grifos no original),

São *secundárias*, portanto, não quanto à sua importância, uma vez que a esfera da intersubjetividade é decisiva e dotada de maior *complexidade* nas formações sociais contemporâneas, *mas são secundárias* tão somente em seu sentido *ontológico-genético*.

Então qual seria o pôr teleológico dessa forma particular de atividade humana, qual sua finalidade de objetivação?

De acordo com Bernardes (2017), a Atividade Pedagógica é uma atividade prática consciente, que requer as dimensões cognoscitivas e teleológicas, sendo uma particularidade da práxis. Para a autora, as *ações de ensino* suscitadas pelo *motivo* da atividade, correspondem à *necessidade* de criar condições para transformações na constituição dos sujeitos por meio da apropriação do conhecimento mediado na escola. Nesse movimento, tem-se a *finalidade* da criação de condições para que os sujeitos possam se apropriar da produção cultural elaborada historicamente e, assim, humanizar-se. De acordo com Davídov e Slobódchikov (1991, p. 01), essa é a *finalidade* e *essência* do novo ensino, que leva à formação do homem no homem ao “[...] desenvolvimento das capacidades gerais, genéricas do homem; a aquisição, por parte deste, dos procedimentos universais da atividade”.

Sendo assim, a Atividade Pedagógica e a educação em geral vinculam-se ao comportamento humano fossilizado, isto é, às sínteses de múltiplas objetivações humanas. Como práxis *consciente*,

*cognoscitiva e teleológica*, essa atividade produz dois objetos: 1) o desenvolvimento dos sujeitos que estão em atividade – professor e estudante; e 2) a produção de um instrumento pedagógico que visa à organização das ações dos sujeitos em atividade. Isso significa que ela tem dupla objetivação.

A *primeira objetivação* se refere à transformação do sujeito, de suas funções psicológicas superiores, sendo essa a finalidade da educação escolar, isto é, a transformação do *desenvolvimento atual* dos escolares por meio da apropriação e mediação da cultura elaborada historicamente pela humanidade. De acordo com Bernardes (2017, p. 114), essa objetivação é “[...] produto da ação do professor na atividade de ensino, quando atua de forma consciente, organizando as ações que visam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito que aprende”. Ou seja, o professor organiza as ações do estudante para que ele possa se apropriar dos conceitos teóricos e, por consequência, desenvolver as funções psicológicas superiores.

Porém, como exposto por Marx (2012), é no processo de trabalho que o homem transforma a natureza e a si mesmo. Isso também se revela na Atividade Pedagógica. Ao compartilhar significados com os estudantes, formando-os, o professor também se forma. Desse modo, os sujeitos da Atividade Pedagógica, incutidos de novos conhecimentos, passam a atuar de modo diferente com os objetos de conhecimento. De modo particular, o professor “[...] ressignifica sua atividade de ensino e desenvolve sua consciência profissional.” (DIAS; SOUZA, 2017, p. 197).

A *segunda objetivação* está relacionada à organização das ações da atividade de ensino. Para que o professor selecione e identifique o conhecimento teórico-científico a ser ensinado, bem como as corretas condições para organizar as ações de ensino, requer que se aproprie de conhecimentos no âmbito da psicologia da educação, da didática e das metodologias de ensino em determinada área epistêmica. A partir dessa organização, apoiada em *conhecimentos de diferentes áreas*, o professor tem a segunda objetivação da Atividade Pedagógica. Nas palavras de Bernardes (2017, p. 114, grifos nossos),

O produto da *ação de organizar o ensino*, mediado por conhecimentos necessários para que a finalidade da educação seja objetivada, é a elaboração de um *instrumento pedagógico* que medeia o conhecimento a ser ensinado aos estudantes em atividade.

Essas duas objetivações ocorrem conjuntamente, pois sem a organização do ensino, elaborada em um instrumento pedagógico, as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes nas suas máximas capacidades são mais difíceis de serem objetivadas. Nesse movimento de organização do ensino, de elaboração do instrumento pedagógico, o professor também transforma seu estado atual de desenvolvimento.

A afirmação acima, referente à dupla objetivação, é reveladora da dependência entre as atividades de estudo e ensino. Mas isso não significa igualar os sujeitos de ambas as atividades, colocá-los em pé de igualdade, e sim compreendê-los como sujeitos ativos, que ocupam determinado lugar no conjunto de relações sociais (LEONTIEV, 1978a, 1978b).

De acordo com Bernardes (2017), o lugar que o professor ocupa na Atividade Pedagógica está atrelado às suas ações, vinculadas ao *ato de ensinar* os conceitos científicos que, por vezes, não é ensinado na educação em geral. O lugar que o estudante ocupa se refere à sua posição como estudante na *atuação de estudo*.

Por decorrência, a colocação de objetivos e finalidade de ensino e estudo correspondentes é fundamental para a objetivação da Atividade Pedagógica, isto é, para que as ações de estudo e de ensino visem à apropriação do conhecimento elaborado historicamente e levem ao movimento de humanização.

Para que a Atividade Pedagógica aconteça como humanizadora, torna-se objetivo do professor *ensinar* o conhecimento elaborado e então promover a humanização dos sujeitos. Por sua vez, o objetivo do estudante é a *apropriação* do conhecimento elaborado historicamente, mediado no contexto escolar, e, portanto, humanizar-se (BERNARDES, 2017). Essa afirmação da autora nos faz refletir e ter como hipótese que a humanização é o produto principal da Atividade Pedagógica. Essa hipótese converge com o que Davídov e Slobódchikov (1991) esclarecem por finalidade e essência do novo ensino.

Bernardes (2017) complementa que a *consciência* dos sujeitos da Atividade Pedagógica é essencial para essa dupla objetivação. Quando o estudante e o professor têm consciência do lugar social que ocupam, de que o motivo e a necessidade de suas atividades são correspondentes, as ações que emergem na atividade de ensino são compreendidas por ambos os sujeitos como decorrência dessa necessidade e desse motivo correspondentes.

Lemos (2014) aponta como conteúdo interno da atividade de ensino a consciência do professor. De acordo com o autor, ela se

expressa por meio das *ações*, *operações* e *tarefas* que o professor organiza e é a base dos componentes que impulsionam e orientam a atividade de ensino, ou seja, os motivos, as finalidades e as necessidades. Contudo, faz a mediação da atividade de ensino no plano interno, o que conseqüentemente se reflete no plano externo quando o sujeito atua (LEMOS, 2014).

A consciência sobre a atividade possibilita que o professor organize o ensino, que tome por base os nexos que proporcionam a aprendizagem do aluno, isto é, a criação pelo professor de “[...] condições para que o aluno entre em atividade de estudo [...]” (LEMOS, 2014, p. 33). Isso significa dizer que o professor não produz diretamente a aprendizagem no estudante; ele possibilita os meios para a efetivação da aprendizagem (LEMOS, 2014).

A definição dos nexos que possibilitam a aprendizagem pelo aluno não é posta pela “ideia” do professor, por algo que ele próprio definiu. Tal afirmação é resultado da compreensão Materialista Histórico-Dialética de que as atividades são produções humanas socialmente desenvolvidas. A atividade de ensino é uma constituição histórica do homem, carregada de significados, necessidades e finalidades que não se constituem a partir do professor enquanto indivíduo singular, mas como produção histórica da sociedade. No processo histórico, estabelecem-se necessidades sociais (LEONTIEV, 1978a), como no caso da educação escolar, que depois se torna necessidade da atividade de ensino.

A premissa na Teoria Histórico-Cultural é que, para ocorrer o desenvolvimento do homem nas máximas capacidades, isto é, nas formas mais desenvolvidas produzidas pelo homem, à escola compete desenvolver, em seu ensino, os conceitos teóricos, aqueles que o cotidiano não possibilita ao sujeito. Esse tipo de conceito reflete as propriedades internas, essenciais do objeto, e seu processo de gênese e desenvolvimento caracterizado por abstrações e generalizações teóricas expostas no processo de atividade de estudo. Esta atividade demanda, isto é, estrutura-se da seguinte forma: resolução de tarefas gerais, tarefas particulares, ações de estudo e ações de controle e avaliação (DAVÍDOV, 1988; DAVÍDOV, 1985).

Dado que a atividade de ensino e a atividade de estudo apresentam algumas especificidades distintas em seus elementos estruturais e, por decorrência, os sujeitos delas ocupam posições diferentes nas relações sociais, seria possível analisá-las separadamente?

Concordamos com a ideia de Bernardes (2017), Moraes e Araujo (2017), dentre outros colaboradores, de que ambas as atividades se dão

de maneira dialética, isto é, elas se inter-relacionam em uma unidade, pois uma padecerá de sentidos se não se apresentar. Isso também é expresso pelo próprio Davídov (1985, p. 93) quando afirma que

Durante o processo de ensino é preciso que o professor tenha muito claro todo o conjunto de ações de estudo, tanto gerais como particulares, mediante cujo cumprimento as crianças se apropriem cabalmente de uns ou outros conceitos e procedimentos para resolver tarefas, uns ou outros tópicos do assunto.

Por decorrência, como toda atividade, a atividade de ensino demanda outras ações por parte do professor. Dentre algumas, Davídov (1985) as situa, ainda que de maneira indireta, ao afirmar que o professor deve *formar* nos escolares as ações de estudo; *desenvolver* ações de controle e avaliação das ações dos escolares e, posteriormente, de autocontrole, autoavaliação e autorregulação pelo próprio estudante; *corrigir, controlar, esclarecer e precisar* essa nova atividade de estudo para a criança; *estabelecer* situações de estudo, isto é, tarefas de estudo; etc.

O autor supracitado ainda expõe a importância de o professor compreender as ações de estudo para a internalização dos conceitos teóricos, haja vista que o *objetivo fundamental* e o *principal resultado* da atividade de estudo são a apropriação dos conhecimentos científicos e das atitudes correspondentes a eles.

Mediante o exposto, podemos brevemente compreender e responder à pergunta antes formulada sobre a relevância dos componentes da atividade para a organização do ensino. Para tanto, partimos da compreensão de que esses componentes são fundamentais para o propósito da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, isto é, o desenvolvimento de um novo homem, de uma nova consciência e personalidade. E, particularmente, da Teoria do Ensino Desenvolvimental, de que o entendimento de como o homem se desenvolve por meio da atividade principal é fundamental para a organização do ensino a fim de objetivar a essência do novo ensino: o desenvolvimento das capacidades genéricas do homem, a formação do homem no homem (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Desse modo, a formação da personalidade e da consciência – aspectos e produtos da atividade – dar-se-ão a partir da apropriação das produções humano-genéricas, isto é, da produção cultural e material

elaborada historicamente pela humanidade. Essas produções carregam significados historicamente elaborados pela humanidade, são sínteses de múltiplas determinações que possibilitam a apreensão e a compreensão da realidade social concreta.

Destarte, a linguagem e o conhecimento – instrumentos humanos que oportunizam a comunicação – carregam em si tais objetivações humanas, contribuindo para a formação da personalidade e da consciência dos sujeitos singulares. Portanto, o processo de constituição da personalidade e da consciência se dá no movimento do geral para o particular, ou seja, da consciência social a individual (LEONTIEV, 1978a, 1978b). Por decorrência, a organização do ensino deve considerar essa comunicação entre os sujeitos em atividade, ou seja, proporcionar a organização da atividade de estudo de forma coletiva na qual haja a repartição das ações.

É a partir dessa compreensão de atividade, consciência e personalidade que Davíдов propôs a Teoria do Ensino Desenvolvimental. Esta visa apresentar um modo de organização de ensino que possibilite o desenvolvimento das capacidades genéricas, gerais do homem, daquilo que mais desenvolvido a humanidade produziu, desenvolvendo uma personalidade rica de produções humano-genéricas (DAVÍDOV, 1988), pois, como menciona Leontiev (1978a, p. 167), “[...] quanto mais à sociedade se revela a personalidade, mais abundante se torna seu mundo interior”.

Em tal modo de organização de ensino, é necessário que o aluno entre em *atividade de estudo*, execute ações e operações (DAVÍDOV, 1988) a fim de satisfazer a necessidade de aprendizagem e execução das obrigações escolares (LEONTIEV, 2017).

Essa necessidade de estudo, entretanto, não está implícita ao estudante, é necessária uma organização do ensino que o leve a formá-la. Como exposto por Davíдов e Slobódchikov (1991), é preciso educar a necessidade de estudo nos escolares. A partir dessa necessidade, emerge no estudante motivos para o estudo. Portanto, é importante que o professor se imponha a tarefa de criar motivos gerais significativos para os estudantes, pois, caso contrário, essa tarefa não terá sentido. Na visão de Leontiev (2017, p. 50), “[...] a tarefa pedagógica consiste em criar motivos gerais significativos, que não somente incitem à ação, mas que também deem um sentido determinado ao que se faz”.

Nesse novo ensino, a educação é compreendida como um valor social, que tem por finalidade o desenvolvimento das capacidades gerais, genéricas do homem. Porém, para isso, é necessário pensar novas *formas e conteúdos* de organização do ensino. Trata-se de *um novo*

*pensamento pedagógico*, pautado no posicionamento teórico e filosófico Materialista Histórico/Dialético e no *método ativo de ensino*, o que possibilita desenvolver o pensamento ativo e criador do homem (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991; DAVYDOV, 2017).

Desse modo, tem-se um ensino que se pauta nos princípios da *cientificidade/caráter científico*, da *educação capaz de desenvolver*, da *atividade*, do *caráter objetivo*, em oposição aos princípios da escola tradicional de *sucessão do ensino*, de *acessibilidade*, de *caráter consciente*, de *caráter visual e concreto*.

Diante do exposto, fica-nos a síntese de que a atividade de ensino e a atividade de estudo não podem ser analisadas uma à margem da outra. Ambas constituem a Atividade Pedagógica, que possibilita uma dupla objetivação, a *transformação do desenvolvimento atual dos sujeitos* e a *elaboração de um instrumento pedagógico que medeia o conhecimento a ser ensinado aos estudantes em atividade*.

### 3.4 FORMAÇÃO INICIAL: O ESTÁGIO COMO *LOCUS* DE APROPRIAÇÃO DO MODO GERAL DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Essa seção tem como finalidade expor brevemente a constituição da Educação Física, bem como nossa compreensão de formação inicial e do ECS como locus de apropriação de um modo geral de organização do ensino.

- Ao partir do postulado de Leontiev (1978a, 1978b) de que o homem em atividade desenvolve a si e a própria atividade, compreendemos que a formação do professor não se dá apenas na formação inicial, na graduação. Nesse sentido, Dias e Souza (2017) diferenciam a formação do professor na licenciatura/inicial e no exercício da docência, isto é, na atividade de estudo e profissional (DAVÍDOV, 1988) e na sua atividade principal de ensino (BERNARDES, 2017). Assim, para as autoras, esses dois momentos formativos têm significações diferentes para os sujeitos, embora a essência dos seus elementos sejam os mesmos.

Quando o licenciando se torna professor e inicia sua atuação na escola, os elementos da sua experiência enquanto era estudante da educação básica e os conhecimentos específicos que fizeram parte de sua formação na universidade adquirem novos significados. A atuação na escola propicia a

manifestação de novas relações entre aquilo que ele aprendeu na universidade e a realidade escolar (DIAS; SOUZA, 2017, p. 187).

No entanto, as condições objetivas que regulam as ações formadoras dessas duas atividades de formação – na licenciatura e na docência – são diferentes, uma vez que as ações desenvolvidas no estágio, por exemplo, são estabelecidas com a intencionalidade das orientações dos professores supervisores (DIAS; SOUZA, 2017). Partimos, então, da hipótese de que essas orientações do professor supervisor *podem* se tornar referência para organização do ensino para os licenciandos quando estes estiverem em atividade de ensino, isto é, quando eles mudarem sua atividade principal, o lugar social que estiverem ocupando (LEONTIEV, 1978a; 1978b; DAVIDOV, 1988).

A partir dessa compreensão, a presente pesquisa direciona-se ao primeiro momento formativo, a formação inicial. Mas se trata de um entendimento de formação específico, em uma dada concepção teórica. Nesse sentido, partimos de uma compreensão de educação, particularmente de Educação Física, em uma perspectiva Materialista Histórico/Dialética e a partir da Teoria Histórico-Cultural, compreendendo ambas, educação e Educação Física, como construção social humana. Como tal, buscam a satisfação de *necessidades* sociais e individuais. Consequentemente, a forma como elas se organizam e se desenvolvem é expressão da sociedade que a constitui. Portanto,

[...] a Educação Física tal qual a conhecemos hoje expressa, de alguma maneira, a forma como os seres humanos se relacionam no modo societário capitalista. As modificações do seu conteúdo e da forma de aplicá-los, bem como *as disposições legais dessa disciplina no âmbito escolar, tendem a obedecer à lógica das modificações dessa organização social* (MELLO, 2014, p. 10, grifos nossos).

É a partir dessa concepção Materialista Histórico-Dialética que compreendemos a constituição de uma disciplina curricular na formação de professores. Trata-se, portanto, da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Esta, como exposto em sua própria denominação, é de caráter obrigatório na formação inicial e, por decorrência, possui diretrizes que a regulamenta.



A premissa é que será no ECS que os elementos constituintes da organização do ensino serão apresentados aos acadêmicos. Em outras palavras, esse é um dos momentos da formação inicial que, de maneira mais explícita, apresentar-se-á aos licenciandos: a *base teórica*, que expressa determinada gênese e desenvolvimento do modo geral de organização do ensino, os *elementos estruturantes da Atividade Pedagógica*, bem como as suas *objetivações* na formulação de um instrumento pedagógico, plano de ensino.

Mello (2014) induz que tais diretrizes direcionam a uma adaptação ou modificação da Educação Física escolar, mas nunca à sua transformação. Isso porque estão direcionadas aos interesses e necessidades do atual modo de organização social, ou seja, estão a serviço do capital. É a partir dessa leitura de mundo que avaliamos os documentos legais que regulamentam a área, sejam eles as DCNFP ou as DCNEF.

Em nossa pesquisa, em especial, analisamos o que esses documentos instituem sobre os ECS – mas não apenas isso –, pois são eles que regulamentam a formação de professores. Logo, não seria diferente o que se percebe atualmente, na maioria das vezes, uma formação tecnicista, voltada ao desenvolvimento do “corpo” saudável. Essa formação técnica, reflexo da Educação Física e de seu processo histórico, corresponde à necessidade do capital (MELLO, 2014; GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003; SOARES, 2001).

Os documentos (BRASIL, 2004a, 2004b), se analisados a partir da compreensão de Mello (2014), Duarte (2000) e Derisso (2010), aproximam-se das concepções pós-modernas. Isso é percebido nesses documentos quando fazem questão de defender algo que, para os autores, seria uma obviedade, a indissociabilidade entre teoria e prática. No entanto, de acordo com Mello (2014, p. 198), as teorias pós-modernas, no intuito de romperem com a “distância” entre teoria e prática, acabam dando ênfase às experiências cotidianas, práticas, e para a resolução do “[...] problema da distância das discussões teóricas em relação à prática, propõem a formação continuada, fundando-se no conhecimento limitado ao cotidiano e que prioriza os relacionamentos interpessoais”. Portanto, secundariza o que Dias e Souza (2017, p. 198) propõe “[...] como uma contínua formação vinculada às necessidades que se integram ao seu exercício profissional”.

Nesse sentido, Derisso (2010, p. 57-58) expõe criticamente que essas teorias enfatizam o pensamento do “aprender a aprender” em detrimento dos conteúdos disciplinares na educação básica. Por

extensão, isso também se manifesta na formação inicial dos professores. Nela,

[...] o resultado que interessa não é a absorção do conhecimento em si, mas a forma como o indivíduo irá utilizar esses conhecimentos na vida prática. Diante disso, torna-se perfeitamente explicável a valorização excessiva da metodologia em detrimento dos fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e econômicos nos cursos de formação de professores.

É na desnecessária afirmação de indissociabilidade entre teoria e prática (MELLO, 2014) que o estágio curricular supervisionado é apresentado por Brasil (2004a, 2004b). Nos documentos oficiais, esse componente curricular é compreendido como momento de vivência e consolidação das competências e habilidades exigidas aos acadêmicos, no exercício da profissão e em diferentes campos de intervenção (BRASIL, 2004a).

No entanto, a análise desses documentos não pode ser feita à margem do processo histórico de constituição e, também, de disputa da Educação Física. No parecer sobre as diretrizes de 2004 (BRASIL, 2004a), é possível constatar em suas formulações e reformulações os conflitos de interesses e certas “incoerências” no próprio documento. Portanto, compreender o processo histórico de desenvolvimento da área, em especial no Brasil, é chave para a compreensão do processo de formação dos professores dessa área de conhecimento.

A formação na área da Educação Física, em seu processo histórico, teve influência de dois personagens: os médicos higienistas e os militares. Estes últimos tiveram expressão significativa na formação da Escola de Educação Física do Exército no estado de São Paulo (MARTINS, 2017). Por decorrência, “Essas influências contribuíram decisivamente sobre a identidade profissional do docente de Educação Física, já que a profissão docente é constituída pelas ações dos sujeitos e grupos que formam a sociedade [...]” (MARTINS, 2017, p. 78).

Conforme exposto em outra seção, a Educação Física trazia, até o final do século XX, a compreensão da *natureza do objeto* da área pautada em concepções *biologicistas*. Foi apenas no final desse século que novas discussões emergiram na área, pautadas em uma concepção *cultural* (NASCIMENTO, 2014).

A compreensão dessa natureza do objeto da área, que também é objeto de ensino, é manifestada e sistematizada nas tendências da

Educação Física expostas por Ghiraldelli Júnior (2003). Nesse processo de desenvolvimento da Educação Física, é possível encontrar cinco grandes tendências que influenciaram – e ainda influenciam<sup>21</sup> – o agir pedagógico dessa disciplina escolar. Dentre elas a higienista (até 1930); a militarista (1930-1945); a pedagogicista (1945-1964); a competitivista (após 64); e a popular (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003).

Cada uma dessas tendências toma um determinado objeto de pesquisa e de ensino. Dentre os objetos, está a promoção da saúde; a formação de disciplina; a educação do movimento; o desporto de alto rendimento; a ludicidade e a cooperação. Nosso entendimento é que essas tendências – exceto a Educação Física Popular – visam à manutenção da ideologia dominante, isto é, constituem-se a partir do ideário das pedagogias denominadas por Libâneo (1999) como liberais.

Do exposto se compreende que a adoção de uma ou de outra tendência pedagógica pelos cursos de formação inicial é reveladora do objeto que se assume no ensino da disciplina. Portanto, traz implícita ou explicitamente uma compreensão de mundo, de homem e de sociedade que pretendem formar. Essa concepção trata teoria e prática a partir de sua determinação, a qual se revelará na organização do ensino dos estágios.

Por isso, conforme Alves (2010), não é possível, no processo formativo, que os conceitos e teorias sejam vistos como neutros, pois são carregados de intencionalidade, de determinada concepção de sociedade e de formação. Além disso, acrescenta o autor (2010, p. 16), as “[...] concepções distintas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado demonstram maneiras diferentes de pensar a realidade e as possibilidades ou não de transformação da mesma”.

De acordo com Moura, Sforini e Lopes (2017), a discussão na área da formação de professores oscila entre dois polos, aquele que considera as formações puramente teóricas *versus* aquelas excessivamente práticas. A pesquisa desse tema, com base na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, busca

[...] discutir a formação de professores como um processo contínuo no qual esses dois polos

---

<sup>21</sup> As datas aqui expostas são apenas momentos em que, mais enfaticamente, essas tendências se apresentaram, pois “[...] tendências que se explicitam numa época estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desaparecem foram, em verdade, incorporadas por outras.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p. 16).

constituem uma unidade, o que só se efetiva quando se concebe o “teórico” como a sistematização objetiva do real cujo critério de validade reside, justamente, na “prática social” (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 71).

Por conseguinte, diante da atual realidade, para que a finalidade e essência do novo ensino – desenvolvimento do homem no homem, das capacidades gerais, genéricas do homem (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991) – desenvolva-se, são necessárias algumas condições. Uma delas, e não só ela, é que a formação inicial forneça possibilidades de constituição de uma consciência nos acadêmicos de que essa é a finalidade e essência do ensino.

Isso significa uma formação inicial que proporcione possibilidades para que o professor compreenda o conteúdo de sua atividade, sua estrutura. Trata-se, pois, de uma formação de professores conscientes de sua atividade, da finalidade da educação escolar, de um ensino no qual os alunos desenvolverão o pensamento teórico por meio do conhecimento científico. A premissa é “[...] quanto mais o professor conhecer os nexos complexos da atividade de ensino, mais ele entenderá o processo das ações que dirigem para a sua finalidade.” (LEMONS, 2014, p. 81).

Desse modo, a *atividade de estudo e profissional* (DAVÍDOV, 1988) dos licenciandos “[...] revela-se na apropriação de procedimentos generalizados de ação compreendidos tanto na especificidade *do que irá ensinar* quanto no *modo de realizar* tal tarefa.” (DIAS; SOUZA, 2017, p. 193, grifos nossos).

Essa relação entre *o que* e *como* ensinar também depende de concepções que o sujeito tem na sua formação acadêmica e pessoal, como as concepções de homem, educação, ensino, humanização e indivíduo. Além desses elementos, outras relações da profissão são fundamentais, como as leis educacionais; o Projeto Político Pedagógico; as relações com outros professores, alunos, pais; o currículo etc. Por isso a importância de o curso definir sua base teórica nos âmbitos ontológicos, filosóficos e pedagógicos para que os alunos tenham bem definido do que se trata (DIAS; SOUZA, 2017). Caso contrário, poderá levar àquilo que Ghiraldelli Júnior (2003, p. 16) afirmou acontecer na prática escolar, os professores incorporarem os pressupostos das tendências da Educação Física (higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e popular), que resultaram em um “[...] ecletismo pouco produtivo”.

Em uma perspectiva Histórico-Cultural, o conteúdo principal da atividade de estudo e profissional dos licenciandos são os procedimentos generalizados de ação *do que e como* ensinar (DIAS; SOUZA, 2017). Para tanto, as autoras entendem que

[...] os processos de formação docente devam *disponibilizar aos sujeitos conteúdos culturais referenciados no ato de ensinar e condições específicas à sua internalização*, visto que, na perspectiva por nós adotada, os processos de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados se dão mediados por instrumentos do meio externo (DIAS; SOUZA, 2017, p. 187, grifos nossos).

Esse conteúdo da atividade de estudo e profissional do licenciando, posteriormente, tornar-se-á o conteúdo da atividade de ensino. De acordo com Bernardes (2017), a organização das ações na atividade de ensino requer que o professor *selecione e identifique o que ensinar e defina as condições adequadas à sua organização*.

Esse entendimento de que os conhecimentos apropriados ainda enquanto estudantes na licenciatura tornar-se-ão o conteúdo da atividade de ensino é expresso, ainda que de forma “implícita”, nas diretrizes que regulamentam a formação inicial em Educação Física. No parecer de 2004, expõe-se que “O estágio profissional curricular é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de intervenção acadêmico-profissional que *tornar-se-á [sic] concreto e autônomo quando da profissionalização do(a) graduando(a)*.” (BRASIL, 2004a, p. 01). Ou seja, no ECS, o estudante de licenciatura tem acesso a conhecimentos que, posteriormente, servirão de base para sua atuação em sua atividade de ensino. Por decorrência, esse é um momento de extrema importância na formação inicial, pois é nele que os acadêmicos terão como objeto de estudo a organização do ensino, bem como os seus diferentes modos.

Nesse âmbito, a dualidade teoria e prática pode ser superada pela assunção da categoria trabalho (ALVES, 2010; FREITAS, 2006). A compreensão é que a docência, assumida como trabalho, visa à transformação da natureza e as condições sociais que envolvem sua existência (FREITAS, 2006). Isso significa tomar o estágio como *locus* de aprendizagem desse trabalho, isto é, da atividade de ensino, e nele compreender “A concepção da prática docente como *trabalho* que produz conhecimento e, em tal movimento, cria possibilidades de

transformação das condições em que se realiza [...]” (FREITAS, 2006, p. 19, grifo no original).

Especificamente na formação inicial em licenciatura, a categoria trabalho pode ser compreendida, a partir da concepção de Atividade Pedagógica, como atividade prática consciente, portanto, cognoscitiva e teleológica.

Como atividade prática, portando, deve ser entendida como atividade consciente que requer a *transformação da realidade* gerando um *produto real*, que se objetiva ou se materializa por meio da *mediação dos significados e dos instrumentos sociais* (BERNARDES, 2017, p. 113, grifos nossos).

Mas, para tal objetivação – transformação da realidade e transformação psíquica dos sujeitos da atividade –, é necessário que os acadêmicos tenham consciência do lugar social que ocupam na sociedade. Isto é, de que o lugar social que o professor ocupa está relacionado ao conteúdo histórico das ações que executa e que esse lugar se vincula diretamente ao ato de *ensinar* os conceitos científicos, não espontâneos. O lugar social vincula-se ao ato de *estudo* visando à apropriação dos conhecimentos teóricos que o curso possibilita.

Portando, a consciência do professor é formada no conjunto das relações sociais, em especial na formação profissional vivenciada ao longo de sua vida. Ou seja, a consciência do professor é formada ainda quando estudante em formação profissional e no exercício da docência.

Contudo, existe a hipótese de que o ECS seja *locus* de formação da consciência nesses dois lugares – enquanto estudante e professor –, apropriando-se de conhecimentos específicos da área profissional, em especial de um modo geral de organização do ensino que leve à formação do pensamento teórico dos sujeitos da Atividade Pedagógica.

No entanto, a análise do curso, em especial do ECS, não pode ser feita à margem dos documentos que regulamentam a formação de professores. No processo de elaborações de anteprojetos, projetos, pareceres e resoluções, algumas reivindicações feitas podem ser vistas nos PPC's e na prática escolar. Nesses documentos, dentre as reivindicações, consta o pedido de maior autonomia, liberdade e flexibilidade para que os próprios cursos possam estabelecer seus currículos. Isso para atender às características, necessidades e interesses da comunidade, bem como às peculiaridades regionais. Tais

reivindicações podem ser vistas no Parecer de 2004 (BRASIL, 2004a), que, a partir de nossa análise, apresenta aspectos positivos e negativos, dialeticamente analisados. Isso porque ao mesmo tempo que deixam possibilidades para se pensar uma Educação Física crítica – para além da ideia do rendimento esportivo escolar e questões voltadas à saúde –, dão margem para diferentes interpretações e assunção de perspectivas de curso, formação acadêmica e humana.

Nesse sentido, lançamos as seguintes questões: até que ponto essa “liberdade” concedida às IES é passível de considerações positivas? Que liberdade é essa dentro de um sistema que impõe que os cursos tenham que se manter a qualquer custo, o que demanda se sujeitar às exigências do mercado, do capital? Além disso, de que autonomia tratam esses documentos? A partir do exposto pelo Parecer de 2004, podemos dizer que de uma autonomia em favor do capital.

Essa autonomia institucional pode favorecer a conciliação da realidade de um *mercado de trabalho diversificado, cada vez mais competitivo e em expansão*, com a formação de um profissional que alie os conhecimentos e instrumentos específicos da sua área a uma ampla e consistente visão da realidade humana, social, política e econômica do país (BRASIL, 2004a, p. 07, grifos nossos).

Isso não significa negar a importância do desenvolvimento econômico do País, mas compreender de qual desenvolvimento se está falando, *para que e para quem* ele está dirigido. Nessa direção, a nova pedagogia exposta por Davídov e Slobódchikov (1991) também visa ao desenvolvimento econômico do País, mas os princípios que a regem são outros. Escola e sociedade são compreendidas como indivisíveis, assim, a sociedade se desenvolve e vive tal como aprende.

O ensino deve e começa a atuar como um dos fatores fundamentais do progresso econômico e social, da renovação espiritual do gênero humano; como condição da dinâmica, do aceleração dos processos transformadores nas diferentes esferas da vida social; como instrumento de formação de uma sociedade instruída, em que o processo mesmo de ensino se converte em pessoal e socialmente significativo e a educação em um

valor social (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p. 118).

Como se percebe, o ensino é concebido como fator fundamental no progresso econômico e social, como instrumento para formação de uma sociedade instruída. A educação é entendida como um valor social, que visa ao *desenvolvimento do homem no homem* e não uma mercadoria voltada aos interesses do capital. Portanto, que determina o tipo de homem, sociedade que pretende chegar, isto é, uma base ideológica definida.

Uma das incoerências a se apontar no Parecer de 2004 e na Resolução do mesmo ano é a referência de que a formação em Educação Física deva se orientar pelas determinações destes documentos (BRASIL, 2004b) e pela legislação do Conselho Nacional de Educação. Em outro trecho, a Resolução de 2004 expõe que

[...] a definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004b, p. 03).

Nosso entendimento é que as competências e habilidades expostas no Art. 6º, parágrafo 1º, são atribuídas apenas aos graduados em Educação Física, ou seja, direcionam-se à formação de bacharelado.

Outro elemento a ser considerado na Resolução é se essas duas dimensões da área – licenciatura e bacharelado<sup>22</sup> – têm o mesmo objeto de estudo e intervenção profissional. Nossa hipótese é que elas têm em comum o mesmo objeto, mas que estes são (devem ser) tratados de maneira diferente, isto é, com finalidades distintas. Como o documento não expõe isso de forma clara, acreditamos que possa direcionar a uma formação com ênfase na promoção e prevenção da saúde ou para uma formação cultural e educacional do sujeito.

---

<sup>22</sup> A divisão entre licenciatura e bacharelado ainda é tema de discussões na área. Autores como Celi Nelza Zulke Taffarel (1997) e Alves (2010), dentre outros, defendem uma formação ampliada, desfragmentada. No âmbito nacional, essa discussão tem sido apresentada pela minuta lançada em 2015 (BRASIL, 2015b).



#### **4 ANÁLISES E SÍNTESES REFERENTES A UM CONTEXTO DE POSSIBILIDADE DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

No presente capítulo, expomos as análises orientadas pelo contexto da *unidade de análise*: **as orientações para a organização do ensino veiculadas no ECS para a Atividade Pedagógica em cursos de Educação Física**. Para tanto, orientamo-nos pelos seus *referenciais de análise*, definidos por *três elementos indecomponíveis*: 1) a identificação analítica da *base teórica da atividade de ensino* que, implícita ou explicitamente, é apresentada na disciplina de ECS; 2) o estudo da *estruturação da Atividade Pedagógica*, que se expressam na organização didática da referida disciplina; 3) as *perspectivas de objetivações* (o desenvolvimento dos sujeitos e a elaboração do instrumento pedagógico) da Atividade Pedagógica por meio da ação de organização do ensino.

Para uma melhor orientação sobre o movimento de análise, apresentamos a seguir o quadro 1, que evidencia a inter-relação entre o *objeto* de pesquisa, a *unidade de análise* e as *referências de análise/elementos indecomponíveis*, com as respectivas *propriedades gerais* desses elementos.

Quadro 1 - Movimento de análise

Objeto	Unidade de análise	Elementos indecomponíveis	Propriedades gerais dos elementos
Organização do Ensino	As orientações para a organização do ensino veiculadas no ECS para a Atividade Pedagógica em cursos de Educação Física	<b>BASE TEÓRICA</b>	Finalidade/objetivo do curso
			Natureza do objeto da Educação Física
			Concepção de corpo/mente e teoria/prática
			Criação x Reprodução
			Princípios orientadores
		<b>INTER-RELAÇÃO DOS COMPONENTES DA ATIVIDADE</b>	Estudantes e professores: ativos x passivos
			Finalidade/objetivo da disciplina de ECS
			Concepção de desenvolvimento humano
			O que (conteúdo) e como (forma) ensinar
			Do que e para que(m) se direciona a prática pedagógica
			Ações e operações dos sujeitos da Atividade Pedagógica
			Ação de avaliar a organização de ensino do acadêmico
		<b>PERSPECTIVAS DE OBJETIVAÇÃO</b>	Consciência e Pensamento: dicotomizado x integral
			Preservação/Reprodução x Superação/Criação
			Expectativas de objetivação do curso

Fonte: Autoria nossa.

Feitas essas considerações iniciais a respeito do foco da análise, ainda importa o esclarecimento que, de modo algum, tem a intenção de

julgar os professores supervisores e os acadêmicos. A preocupação é com a análise daquilo que os orientam, com fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Afinal, é essa a base teórica que orienta a educação formal de nosso Estado e dos municípios da região sul de Santa Catarina, espaços onde os licenciandos atuarão, quer em situação de estágio supervisionado, quer profissionalmente após a conclusão do curso. Não se trata, pois, de mais um estudo similar àqueles encontrados por Freitas (2006) nos trabalhos de eventos de âmbito nacional que culpam os sujeitos singulares sem levar em consideração as condições e as circunstâncias que os levaram a uma determinada prática. Portanto, não se trata de enfatizar a vontade individual dos docentes, seus aspectos subjetivos, responsabilizando-os em detrimento da análise das condições históricas produtoras dessas situações,

[...] [dos] mecanismos internos e externos que mantêm condições tais como a fragmentação dos cursos e dos currículos, a estrutura das universidades, as políticas educacionais governamentais (ou a ausência delas) para a formação de profissionais da educação, e sua submissão às exigências colocadas pela produção e pelas novas formas de organizar o processo e a força de trabalho (FREITAS, 2006, p. 26, acréscimo nosso).

Convém registrar que o C1<sup>23</sup> disponibilizou somente o *Regulamento de Estágio* e o plano de ensino, não o PPC, conforme nossa solicitação. O mesmo também ocorreu com o C2, que disponibilizou apenas o plano de ensino e o *Projeto de Reconhecimento do Curso* (PRC), mas permitiu a análise daquilo que buscamos na pesquisa. O C3 foi o único que disponibilizou todos os documentos solicitados.

Na busca por indicativos que auxiliassem na *compreensão e explicação* do problema de pesquisa, por meio das referências de análise, encontramos algumas de suas propriedades gerais. Além disso, observamos outros elementos (dados complementares) considerados como possíveis interferências na organização dos cursos, em particular na disciplina de ECS. Mais especificamente, estamos nos referindo ao tipo de instituição – privada, comunitária, pública –, ao tempo de existência do curso, à formação do corpo docente, às condições dadas

---

<sup>23</sup> Convém lembrar que os cursos foram denominados por C1, C2 e C3.

aos professores, etc. Por isso, expomos alguns de seus dados no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Dados complementares de pesquisa

<b>Tipo de instituição</b>	CURSO 1	CURSO 2	CURSO 3
	Privada	Comunitária	Comunitária
<b>Turmas anuais</b>	02	01	02
<b>Tempo de existência</b>	2000 (instituição)	2007	1973
<b>Formação do Corpo docente</b>	Total 24: 03 doutores 14 mestres 07 especialistas	Total 16: 03 doutores 10 mestres 03 especialistas	Total 28: 05 doutores 17 mestres 06 especialistas
<b>Formação do professor de estágio de EM/dedicação</b>	Mestre/não disponibilizado	Especialista/tempo integral	Doutor/tempo integral
<b>Tempo de dedicação dos professores</b>	Não disponibilizado	07 em tempo integral 04 em tempo parcial 05 horistas	08 em tempo integral 06 em tempo parcial 14 horistas

Fonte: Autoria nossa.

Com base no quadro 2, são possíveis *apreensões e reflexões sobre a realidade* na qual se inserem os sujeitos envolvidos na disciplina de ECS, bem como das condições de envolvimento na ação de supervisionar o estágio (por parte do professor) e de organizar a atuação na educação básica (por parte do estagiário), como requer a mencionada disciplina. Apreendemos que o C2 possui uma quantidade menor de professores, o que poderia sobrecarregá-los. No entanto, a matrícula desse curso é anual, não semestral como ocorre nos demais, o que implica em menos turmas. O C1 e o C3 não apresentam entre si, uma diferença brusca em relação à quantidade de professores. A discrepância

mais evidente diz respeito à qualificação, pois o C1 apresenta um número menor de doutores e mestres.

Outra consideração é quanto ao tempo histórico e de consolidação dos cursos. Do C1 não foi possível encontrar a data de criação, apenas a da instituição à qual ele pertence – fundada no ano 2000. Isso permite a afirmação de que se trata de um curso de no máximo 18 anos, caso tenha iniciado suas atividades assim que a instituição foi fundada. A jovialidade caracteriza o C2, uma vez que iniciou em 2007, isto é, possui apenas 11 anos. O pouco tempo de existência e solidificação do curso nos remete à premissa de Leontiev (1978) de que as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas requerem um processo educativo, pois elas estão postas nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam. Nesse sentido, é possível que a recentidade do curso influencie na sua organização e funcionamento, pois há poucas possibilidades de constituição de um corpo docente organizado e sistematizado, consolidação de grupos de estudos e pesquisas, recursos financeiros, etc. Esse pressuposto, no entanto, não tem a mesma intensidade para o C3, cuja atuação se estende desde 1973. Isso permite a suposição de que, ao longo destes 45 anos, o C3 teve mais oportunidade de estabelecer grupos de estudos e pesquisas, receber fomentos para esses grupos, bolsas para os estudantes, etc. Tais condições dão suporte para que a disciplina de ECS se insira em fundamentos que articulem ensino/pesquisa/extensão. Isso aparece no PPC do C3 quando faz referência a vários grupos de estudo e pesquisa, dos quais três estão ligados e alocados diretamente ao curso. O C2 também se encontra vinculado a um grupo de pesquisa, o qual não está diretamente ligado ao curso, visto que nele se integram cursos de diferentes áreas de conhecimento. O grupo define sua finalidade articulada a uma perspectiva teórica que é auxiliar em estudos, “[...] desenvolvimento de teorias pedagógicas e estratégias metodológicas articuladas com o paradigma ecossistêmico, com a teoria da complexidade, com a abordagem inter e transdisciplinar e com a educação criativa e ecoformadora.” (PRC 02, s/d, p. 38-39). Vale observar que os documentos analisados do C3 não declaram qual a base teórica de seus grupos de pesquisa e estudos. O importante é que eles se constituem em condições objetivas para uma prática pedagógica condizente com uma universidade.

Nessa direção, outro aspecto de relevância na presente análise é a natureza das instituições às quais esses cursos estão vinculados. Dois cursos são de instituições comunitárias e um de instituição privada,

característica indicadora de que os primeiros podem desfrutar de maior autonomia na organização e na elaboração de suas ações. Por sua vez, as instituições privadas, explicitamente – como argumentaremos mais adiante –, estão direcionadas à manutenção e à formação técnica para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica para as relações de organização social atual.

Por decorrência, ocorre a influência nas condições dadas aos professores e às suas respectivas cargas horárias de dedicação, em especial do ECS. Por causa do pouco material disponibilizado pelo C1 – apenas o regulamento de estágio e plano de ensino –, não encontramos esses dados. O C2 é composto por um quadro docente com sete professores contratados em tempo integral, quatro em tempo parcial e cinco são horistas. O C3 tem em seu quadro docente oito professores contratados em tempo integral, seis em tempo parcial e quatorze são horistas.

Dado o objeto de estudo, importa-nos destacar a titulação e o tempo de dedicação dos professores para a sua atividade de ensino, em particular para o desenvolvimento da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Para tanto, consideramos apenas o professor responsável pelo plano de ensino do ECS no ensino médio. O C1, como mencionado, não disponibilizou o PPC do curso, o que não permite a identificação da titulação de seus professores. À vista disso, localizamos os dados no *site* do curso, local de recolhimento da informação de que o professor responsável pelo plano de ensino é mestre, o que permite a premissa de que haveria mais contribuições na formação dos licenciandos, em especial sobre a organização do ensino. No entanto, tal possibilidade é passível de interrogações, uma vez que os seus estudos de conclusão de curso (Especialização e Mestrado), conforme seu Currículo *Lattes*<sup>24</sup>, centram-se em aspectos antropométricos.

Diferente do C1, no C2, o professor responsável é apenas especialista, o que revela perspectivas de uma menor elaboração teórica sobre o conteúdo da atividade de estágio: *o que e como ensinar*. Tal professor é contratado em tempo integral, o que lhe permite mais dedicação ao curso e à formação dos licenciandos. Da mesma forma, o professor do C3 também tem contrato de tempo integral e tem o título doutor, além de estágio pós-doutoral. Sua tese de doutorado, projetos de pesquisa e publicações<sup>25</sup> se fundamentam na perspectiva da ontologia crítica, Teoria Histórico-Cultural e Teoria do Ensino Desenvolvimental.

---

<sup>24</sup> Acesso em 21 de novembro de 2018, às 17h15.

<sup>25</sup> Fonte: Currículo *Lattes*. Acesso em 21 de novembro de 2018, às 17h35.

Além disso, é possível encontrar no PPC do C3 a vinculação deste professor como membro de grupos de estudo e pesquisa referentes à Educação Física escolar. Compreendemos como essencial ao professor, em especial o do ensino superior, inserir-se na pesquisa científica. A premissa é que tal envolvimento permita aos professores reverem, reafirmarem e se apropriarem de concepções de ensino, de organização do ensino e questões ligadas à educação em geral. Por consequência, haverá mais probabilidades e condições para uma *atuação criativa e investigativa*, em contraposição a uma postura de apenas reproduzir as produções da área (DIAS; SOUZA, 2017).

Feitas essas exposições iniciais de dados, que pressupomos como fatores influenciadores na formação dos licenciandos, a seguir apresentamos as três seções intituladas pelas três referências de análise expostas no quadro 1: base teórica, estruturação da atividade e perspectivas de objetivação. A exposição em seções se justifica por questões didáticas de apresentação, pois as três referências de análise/elementos indecomponíveis e suas propriedades gerais estão intrinsecamente ligadas, como diria Davídov (1988), a um sistema integral. De acordo com o autor, ao tomar o objeto fora e sem este sistema chega-se apenas a um exame empírico do objeto e, por extensão, à formação de conceitos e pensamentos empíricos. Ou seja, para a formação de conceitos teóricos e, conseqüentemente, do pensamento teórico, é necessária a análise do objeto ou fenômeno em sua totalidade, em movimento, na sua inter-relação, em um sistema integral, a partir das categorias materialistas histórico-dialéticas.

#### 4.1 BASE TEÓRICA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO

Ao assumir o postulado de que a assunção de determinada base teórica leva a diferentes interpretações – mais ou menos verdadeiras – das determinações sociais, nesta pesquisa não poderia ser diferente. A adoção dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural como referência para as análises direciona para interpretações, em consonância com seus pressupostos do objeto de estudo. Uma dessas premissas é que o processo de formação docente disponibiliza aos sujeitos em formação aqueles conteúdos que são referência no ensino, bem como as condições específicas que levam à sua internalização (DIAS; SOUZA, 2017). Dito de outro modo, a formação prepara para a docência desde que promova as condições objetivas para a apropriação dos conteúdos essenciais ao ensino, historicamente constituídos.

Tais conteúdos são aqui considerados como aqueles que se constituíram historicamente e se tornaram especificidades da disciplina de ECS. É nela que se manifestam as objetivações das pretensões maiores do curso, sua finalidade. A hipótese é que a finalidade e o objetivo indicam quais referências teóricas direcionam a prática pedagógica do curso. No âmbito da contraditoriedade, mesmo que os professores tenham possibilidade de organizar e expor diferentes concepções de ensino, ainda assim serão direcionados por essa finalidade.

O C1 tem por objetivo a formação de professores qualificados para intervir, de maneira acadêmica e profissional,

[...] em instituições educacionais, no componente curricular de Educação Física da Educação Básica, com preparo para implantar práticas inclusivas e projetos sócio-educativos [sic] na comunidade escolar, com *foco na promoção da saúde e na qualidade de vida* do educando e sua família. (PLANO DE ENSINO C1, 2017, p. 01, grifos nossos)<sup>26</sup>.

Esse extrato<sup>27</sup> é revelador de que o curso está em consonância com as orientações das DCNEF, mais especificamente com *uma* das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos graduandos em Educação Física:

Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da *prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde*, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004b, p. 02, grifos nossos).

---

<sup>26</sup> Para preservar o anonimato e a imagem das IES e dos cursos citados neste estudo, especialmente por meio da citação de alguns documentos, optamos por referenciar a autoria desses textos pelo nome dos documentos e ano.

<sup>27</sup> Chamaremos de extratos as passagens significativas nos documentos, sejam elas de forma direta ou indireta.



Ao explicitar como finalidade a promoção da saúde e da qualidade de vida, o curso dá indicativos de seu entendimento de qual é o objeto da Educação Física. Como argumento dessa afirmação, recorreremos a Nascimento (2014), ao considerar que, basicamente, duas compreensões sobre a natureza do objeto da Educação Física foram estabelecidas ao longo do desenvolvimento da área, as biologicistas e a cultural. A partir delas é possível dizer que o referido extrato explicita a identificação com a compreensão de natureza biologizante, cujo objeto é a “atividade física”, a “aptidão física” (NASCIMENTO, 2014).

Por consequência, o C1 se fundamenta em dualidade e dicotomia, pois, segundo Mello (2014), as concepções biologizantes admitem a dualidade corpo e mente. Além disso, dicotomizam teoria e prática, que é considerada uma relação essencial na organização e no desenvolvimento da disciplina de ECS. Essa postura se explica, pois, em seu processo histórico, a disciplina de ECS foi compreendida como contrapartida prática da disciplina Didática, isto é, o momento de aplicação dos conhecimentos aprendidos durante o curso (FREITAS, 2006).

O C3 também deixa claro o seu objetivo, bem como o seu objeto. Porém, diferentemente da compreensão de natureza biologizante do C1, adota a cultura corporal do movimento. Isso está explícito em seu plano de ensino:

Habilitar profissionais para *atuarem como docentes na educação básica*, apropriando e socializando o conhecimento científico da *cultura corporal do movimento* acumulado historicamente pela humanidade, produzindo novos saberes que possam contribuir com a *transformação social, cultural, a melhoria da qualidade e sustentabilidade do ambiente de vida* (PLANO DE ENSINO C3, 2018, p. 01, grifos nossos).

Observa-se que as definições dos três cursos têm relação com as duas categorizações de Nascimento (2014), *biologizante e cultural*. Como dito anteriormente, os C1 e C3 explicitam seus entendimentos com posicionamentos diferentes: C1, biologizante, e C3, cultural. Por sua vez, o C2 faz uma opção de ordem pedagógica (ecoformadora e teoria da complexidade), mas não se posiciona explicitamente sobre a natureza do objeto da Educação Física. Cabe aqui um retorno à literatura, movido pelo questionamento: o que é uma concepção cultural

e o que ela defende? Dentre os autores que legitimam este objeto está Valter Bracht, que entende o movimentar-se como uma forma de comunicação com o mundo, construtora de cultura e que tem como base epistemológica a fenomenologia (BRACHT, 1999a, 1999b).

Ao assumir esse objeto, o C3 contraria a sua própria posição filosófica, que postula como finalidade última da educação a transformação social, fundada na apropriação dos conceitos científicos. Isso porque ao expor a “sua visão de mundo” e a “função da instituição de ensino no contexto da realidade social”, assume teorias como Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural, proposta Crítico-Superadora e educação progressista, que visam ao rompimento com o modo de produção atual, capitalista. A manifestação desse posicionamento se dá no extrato a seguir: “O Curso de Educação Física entende por sociedade ideal uma sociedade que supere a organização societária do capitalismo.” (PPC CURSO 03, 2015, p. 36).

Portanto, a contradição anunciada está, pois, no fato de o objeto que assume não corresponder aos fundamentos filosóficos das teorias antes mencionadas. De acordo com Frizzo (2013), a cultura corporal de movimento fundamenta-se em concepções idealistas, que concebem o movimento apenas no *espaço* (meio ambiente, cenário, lugar e contexto geográfico), mas desconsidera o *tempo* (duração da existência das formações materiais e a relação de cada uma delas com as formações anteriores e posteriores) e a *historicidade* (origem, evolução e transformação). A fim de legitimar tais alegações, expomos o que Frizzo (2013, p. 197, grifos no original) expõe enquanto crítica a esse objeto de estudo:

Uma primeira consideração a ser feita a esta abordagem – da cultura corporal do movimento – diz respeito ao fato de que: se é necessário explicitar o “movimento” na cultura corporal, significa dizer que pode existir algum tipo de cultura ou de cultura corporal que não *tem* ou *não está* em movimento. O movimento do ser humano (portanto, do corpo também) não se realiza somente no espaço, mas também no tempo e em transformação dado o seu caráter histórico, e essas possibilidades não são opções de recortes teóricos, elas são inerentes à existência de qualquer fenômeno material, ou seja, não é possível existir um corpo que não esteja em movimento no tempo

e que este tempo não tenha influências sobre o desenvolvimento do ser humano.

Se a intenção era primar pela coerência e o não ecletismo entre a base filosófica assumida e a concepção de objeto da Educação Física, então o mais adequado seria o C3 ter adotado como objeto a Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992; NASCIMENTO, 2014). No entanto, esse posicionamento se dissipou, em especial nos ECS, que se direcionam para duas concepções críticas da área da Educação Física: 1) a Crítico-Superadora, que assume como objeto a Cultura Corporal; e 2) a Crítico-Emancipatória, que assume como objeto a Cultura do Movimento que, por sua vez, diferencia-se do que é assumido no objetivo do curso (PPC, 2015), a cultura corporal do movimento. A pergunta que fica é se o PPC do curso, em sua extensão, explicita a opção por três objetos – cultura corporal, cultura corporal do movimento e cultura do movimento –, por que no plano do ECS ele se restringe apenas a dois deles? Além disso, se o objetivo do curso indica uma concepção – a cultural corporal do movimento –, por que em outros momentos assume outros objetos?

Em virtude dessas contradições do C3, outros questionamentos são: o curso não se torna eclético ao assumir essas três possibilidades de objetos? Será que os licenciandos conseguem compreender na prática pedagógica as diferenças entre essas concepções e objetos da área? E ao não conseguirem diferenciar, não se torna ecletismo teórico?

Todas essas dúvidas reforçam o exposto por Mello (2014) de que é imprescindível a definição por uma base teórica. Sendo assim, é essencial a delimitação coerente do Materialismo Histórico-Dialético como instrumento teórico-metodológico de transformação social e compreensão da situação atual, a fim de buscar ações e operações para objetivação dessa transformação. Caso contrário, trata-se apenas de um enfoque reprodutivista.

Esses diferentes posicionamentos se evidenciam, por exemplo, em nota de rodapé do PPC, que não tem intenção de apoiar-se apenas na perspectiva de Bracht, mas também na de outros autores como Coletivo de Autores (1992), Kunz (2004), Soares (2001), Reiner Hildebrandt (1986; 2003), Caparróz. Mas, cabe destacar que, embora o curso deva apresentar diferentes perspectivas teóricas, uma delas deve ser fiel, direcionar a formação dos acadêmicos, caso contrário, a finalidade se contradiz com aquilo que se propõe e anuncia.

Ao não optar por uma delas – Cultura do Movimento, Cultura Corporal do Movimento e Cultura Corporal – abre a possibilidade de os

professores, ainda que limitados por certas orientações, moverem-se no espaço de atuação por suas concepções teóricas. Além disso, caso assumisse determinado objeto, estaria ferindo o artigo 6º do Estatuto da instituição, que defende o ensino pautado na flexibilização de métodos e concepções pedagógicas e na valorização dos seus profissionais.

Por decorrência disso, no ECS se abriu a possibilidade de os professores assumirem três objetos de ensino (a cultura corporal, a cultura corporal do movimento e a cultura do movimento), os quais, embora distintos, estão pautados todos no entendimento de cultura como essencial para a concepção de objeto da área, ou seja, de natureza cultural (NASCIMENTO, 2014).

Em síntese, o C3 indica seu posicionamento por uma concepção de natureza cultural, mas não faz a opção explícita por uma das três possibilidades. Mesmo assim, anuncia uma postura em relação ao ensino que não contempla os interesses do capital. A esse respeito, encontramos em seu PPC o seguinte:

Na Licenciatura em Educação Física a perspectiva do capital se objetiva na exortação da necessidade de se ensinar um estilo de vida ativo e saudável, na acentuação exclusiva dos aspectos positivos da prática esportiva (e seu conseqüente modelo olímpico) e de uma nunca bem explicada importância da educação física para educação integral do indivíduo (PPC CURSO 03, 2015, p. 36).

A crítica ao modelo de Educação Física voltado à prática esportiva e competitiva também é apontada pelo C2. Em seus documentos, há preocupação com a formação de profissionais que superem o entendimento do trabalho escolar centrado nos conteúdos esportivos competitivos. O que causa certo estranhamento é que adota uma das facetas rejeitadas pelo C3, que é o papel da Educação Física para uma educação integral do indivíduo. O que deixa margem para a dúvida, conforme o excerto anterior, é a falta de explicação dessa finalidade, uma vez que a educação integral pode ter diferentes entendimentos. Por exemplo, Ghiraldelli Junior (2003) diz que a tendência pedagógista, fundamentada na Pedagogia Nova de Dewey e na Fenomenologia, concebe como finalidade educativa a formação integral dos indivíduos. A Educação Física é concebida como atividade educativa, considerada útil socialmente por propiciar uma educação integral. Suas manifestações (dança, ginástica e desporto) são meios que

contribuem para a aceitação, por parte dos jovens, das regras de convívio democrático, formação de sujeitos altruístas e culto às riquezas nacionais, portanto, ela se fundamenta nos ideários liberais.

O integral, nessa perspectiva, significa que há uma junção entre uma formação intelectual possibilitada pelas outras disciplinas curriculares e a do corpo, peculiaridade da Educação Física. Trata-se, pois, de uma visão acrítica de educação integral, pois a Educação Física se caracteriza como promotora de saúde física e mental, caráter e qualidades mínimas de um bom cidadão e membro familiar, preparação vocacional e bom uso do tempo livre (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003). Portanto, há uma visão dicotomizada entre corpo e mente.

Em contraposição a esse entendimento dualista do homem, a Psicologia Histórico-Cultural e seus desdobramentos para o ensino compreendem o indivíduo integralmente, como sujeito de atividade que transforma a natureza e a si mesmo. É nessa atividade integral que o indivíduo forma pensamento, consciência e personalidade. Sendo assim,

[...] o conceito de indivíduo se baseia na indivisibilidade, na integridade do sujeito e na presença de particularidades que lhe são próprias. Sendo um *produto de desenvolvimento filo e ontogenético* em determinadas condições externas, o indivíduo, não obstante, não é em absoluto um mero “traçado” dessas condições; é justamente um *produto do desenvolvimento da vida, da interação com o meio* e não o meio tomado por si mesmo (LEONTIEV, 1978a, p.136-137, grifos nossos).

Isso significa que a formação da personalidade não se dá simplesmente no âmbito da educação formal, mas no conjunto das relações sociais que o sujeito estabelece em atividade. Portanto, de acordo com Leontiev (1978a), a personalidade é uma *formação integral* que *se faz*, e não mera *atividade adaptativa*. Trata-se, pois, de automovimento decorrente “[...] das relações sociais que o indivíduo estabelece em sua atividade.” (LEONTIEV, 1978a, p. 138). Especificamente no âmbito escolar, os estudantes desenvolvem uma atividade que lhes permite desenvolver uma personalidade, o estudo, que possibilita a apropriação das máximas produções humanas, em especial daquelas de ordem espiritual. Tal desenvolvimento só ocorre quando lhes é permitida uma educação harmoniosa, isto é, integral, uma vez que “[...] pressupõe a realização plena, pelas crianças e jovens, de

todos os tipos fundamentais de atividade consciente (lúdica, laboral, artística, de estudo, desportiva, social e organizativa)” (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p. 119).

Portanto, a partir dessa teoria, a Educação Física pode ser compreendida como uma disciplina que possibilita aos sujeitos se apropriarem das produções humano-genéricas por *meio* das atividades da cultura corporal (NASCIMENTO, 2014).

Diferentemente do C3, o C2 não assume claramente em seu objetivo um objeto para o ensino da Educação Física. O seu PRC 2 (s/d, p. 57) estabelece como objetivo geral: “[...] formar profissionais com capacidade crítica, reflexiva e criativa, atentos ao seu papel na sociedade, respeitando os preceitos éticos legais do exercício de suas funções”. Apenas em algumas passagens isoladas e nos objetivos específicos é que encontramos indicativos desses objetos. Isso se revela ao defender a universalidade dos *movimentos corporais* (p. 49); a Educação Física como a arte e a ciência do *movimento humano* (p. 50); as *atividades físicas* como recurso para a formação integral (p. 57); a conquista de uma *vida equilibrada e saudável*, rica em *experiências* (p. 46; 58-59); a prática pedagógica vinculada às questões de *qualidade de vida e saúde* (p. 47); profissionais atentos à valorização dos conhecimentos relativos ao *cuidado do corpo*, da *construção da autoestima*, implicações relativas à *saúde coletiva* (p. 57); o brincar como pré-requisito para a *saúde* na educação infantil e séries iniciais do fundamental (p. 58).

Esses excertos nos levam a admitir que o C2 assume uma postura eclética em relação à prática pedagógica e, por consequência, de concepção de objeto de ensino da Educação Física. Revela-se o ecletismo apontado por Mello (2014) no início das denúncias da Educação Física, ou crise de identidade.

Tal posicionamento, na visão de Triviños (2009), caracteriza uma indisciplina intelectual que dá margem para a incoerência entre os suportes teóricos e a prática social. Para esse autor, a disciplina intelectual é uma condição de ponto de partida quando a preocupação é com a transformação de um determinado contexto e busca dos elementos essenciais para o entendimento da realidade social. Mas não é só a coerência teórica que entra em cena nessa análise, pois outra questão se apresenta, uma vez que na análise preliminar dissemos que o C2 se definia por uma postura pedagógica no paradigma ecossistêmico, a teoria da complexidade, a transdisciplinaridade e a ecoformação. Então a pergunta que se apresenta é: esse paradigma se reduz à junção de todas as concepções, ou seja, é o ecletismo?

Além disso, o ecletismo do C2 traz, implicitamente, a não definição de um objeto na área, o que permite ao mesmo buscar, na área da administração, referenciais teóricos e apresentá-los nos direcionamentos, finalidades e propostas do curso e, por extensão, ao ECS. Cabe a ressalva de que esses referenciais não assumem a Atividade Pedagógica como ponto de partida e ponto de chegada, sendo adotada apenas como instrumento para comprovar os elementos dessas teorias. Portanto, não há preocupação com a Atividade Pedagógica, o que aventamos como centralidade a ser tratada no ECS.

A explicitação de um objeto no PRC 2 (s/d, p. 59-60, grifos nossos) se apresenta no contexto de indicação das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo acadêmico: “[...] ter sólida formação na área de conhecimento que forma a identidade do curso, que o capacite para compreensão, análise, transmissão e aplicação dos conhecimentos da *Atividade Física/Motricidade Humana/Movimento Humano*”.

Por se tratar de uma indicação de perspectiva de objetivação do curso, aquilo que pretende efetivamente com o acadêmico, subentende-se que as expressões em itálico no excerto sejam o objeto da Educação Física a ser focado pelas diferentes disciplinas. Esse pressuposto, no entanto, não se confirma quando da análise do Plano de Ensino da disciplina ECS no ensino médio, pois faz menção a outro objeto, a *cultura corporal do movimento*. Tal objeto não é mencionado em momento algum no PRC (s/d). A aparição desse objeto apenas no Plano de Ensino da referida disciplina se constitui em uma incoerência, uma vez que o Curso estabelece que, no ECS, o acadêmico se reconheça como mediador entre o conhecimento da cultura corporal do movimento e os alunos, porém sem uma orientação guiada por toda uma organização curricular.

Na hipótese de que ao professor se daria a autonomia de focar na própria concepção em detrimento da opção do curso, ainda é passível de ressalva. Se partirmos da premissa que um bom projeto do curso é aquele elaborado no coletivo dos envolvidos, então as concepções particulares também deveriam ser contempladas, citadas em todos os documentos. Por extensão, há possibilidade de indução ao ecletismo ou simplesmente a opção ser por uma delas. Caso contrário, prevalece na disciplina apenas aquela defendida pelo professor, configurando que o projeto do curso é apenas um documento elaborado para cumprir funções burocráticas dos processos avaliativos dos órgãos do Ministério da Educação.

Portanto, há uma dispersão e não unanimidade nos documentos das três principais ideias sobre a especificidade da área, que se manifesta nas seguintes expressões: a) atividade física; b) motricidade humana/movimento humano; c) cultura corporal de movimento. Nesse sentido, vale o esclarecimento de Bracht (1999) de que as duas primeiras ideias sobre a especificidade da área – atividade física e movimento humano/motricidade humana – mudam apenas a denominação, mas não se constituem em paradigmas distintos, como também não se fundamentam em concepções teóricas diferentes.

A nossa pergunta é: essa dispersão, isto é, a não opção por um único objeto ocorre por causa da base teórica que os orienta, que concilia vários conceitos? Indicativos desse questionamento podem ser apreendidos no excerto a seguir, quando expõe que a instituição

[...] considera nos pressupostos teóricos que sustentam a proposta pedagógica os princípios do paradigma ecossistêmico, a teoria da complexidade, a transdisciplinaridade e a ecoformação. Cada uma delas em sua forma específica e, na riqueza que apresentam ao serem unidas, formam os referenciais teóricos, metodológicos e avaliativos para a proposta pedagógica do Curso de Educação Física (PRC, s/d, p. 50-51).

A interrogação anterior encontra respaldo em Frizzo (2013, p. 194) ao considerar que as tendências pós-modernas e da multireferencialidade, quando tomam espaço na Educação Física, abandonam tanto as referências epistemológicas quanto as filosóficas, por forçarem o diálogo e utilizarem “um pouco de cada” abordagem. Essa postura também é questionada por Moraes (2001, p. 12): “Como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referente? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? Se conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem?”.

No âmbito da contradição, ao não assumir e não impor nenhum objeto (assim como o C3), o C2 possibilita que os professores se movam por suas próprias convicções. Também abre possibilidade para diferentes interpretações e um direcionamento evasivo e disperso. Observa-se, pois, nos documentos oriundos do Curso (PRC), um posicionamento mesclado por ecletismo e diretivismo. Por sua vez, no instrumento pessoal (plano de ensino produzido pelo professor), há uma



definição por um objeto de ensino diferente daqueles até então indicados. A proposição eclética, como vista anteriormente, configura-se ainda mais na explicitação dos objetivos específicos, na qual aparecem termos que remetem à defesa da Educação Física como meio de promoção da qualidade de vida e saúde. Essa definição aparece em tom de obediência às seguintes orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

As relações que se estabelecem entre Saúde e Educação Física são perceptíveis ao considerar-se a similaridade de objetos de conhecimentos envolvidos e relevantes em ambas as abordagens. Dessa forma, a preocupação e a responsabilidade na valorização de conhecimentos relativos à construção da *autoestima* e da *identidade pessoal*, ao *cuidado do corpo*, à consecução de *amplitudes gestuais*, à valorização dos *vínculos afetivos* e à *negociação de atitudes* e todas as *implicações relativas à saúde da coletividade*, são compartilhadas e constituem um campo de interação na atuação escolar (BRASIL, 1988 apud PRC, s/d, p. 47, grifos nossos).

A defesa pela qualidade de vida e saúde pode ser vista em outros momentos no documento. Vale mencionar o PRC 2 (s/d, p. 58) ao estabelecer como um dos objetivos específicos “Estimular a formação de profissionais para atuarem na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, enfocando o brincar como um dos pré-requisitos para a saúde”.

Ao considerar o “brincar como um dos pré-requisitos para a saúde”, o curso não o coloca no patamar de uma atividade indicadora do lugar social ocupado pela criança e, por consequência, caracterizadora de uma fase do desenvolvimento da criança. Dito em outros termos, o brincar não é entendido como uma atividade peculiar do processo de constituir-se humano que cria a necessidade para um estágio mais complexo de desenvolvimento, uma outra atividade, o estudo (LEONTIEV, 1978a, 1978b). Não há, pois, o entendimento de ser uma atividade principal da criança, que cria as condições para a formação das principais funções psicológicas, a **imaginação** e o **caráter voluntário** de suas ações (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991). O entendimento expresso no PRC 2 (s/d) é que a atividade de jogo da criança é apenas

meio para a promoção da saúde. Em outras palavras, um escolar da educação básica que não está disposto a brincar revela que não é sadio.

O exposto nos possibilita ainda mais argumentar a respeito de sua concepção eclética. Tal posicionamento lhe permite que também assuma, assim como o C1, a concepção de objeto da Educação Física como sendo o de promover a saúde, a qualidade de vida. Assim, um questionamento pertinente que se faz é: ao assumir esse posicionamento, o C2 não estaria reforçando a ideia da Educação Física como forma de preparação dos corpos – concepção inicial da área – para o mercado de trabalho, para os interesses postos pelo modo de produção atual? A resposta a essa questão, hipoteticamente, ocorrerá com a análise de outras propriedades gerais.

Com toda essa dispersão de concepções teóricas do C2, ainda assim não é possível dizer que, explicitamente, ele apresenta a compressão dualista – *corpo/mente e teoria/prática* – do C1. Neste curso, isso se apresenta mais claramente nos documentos, por exemplo, ao dizer que o estágio é o momento de aplicação dos conhecimentos “teóricos” aprendidos na graduação (PLANO DE ENSINO C1, 2017; REGULAMENTO DE ESTÁGIO C1, 2017). Subjacente a esse entendimento há uma determinada orientação teórica que, por decorrência, orienta uma forma de organização de ensino e sua objetivação. Nesse sentido, são possíveis duas apreensões conceituais por parte do professor e do estagiário: 1) empírica, na qual o estágio é momento de aplicação dos conhecimentos teóricos; e 2) teórica, na qual a prática docente é concebida como trabalho, que por vezes, produz conhecimento e possibilidades de transformações. Nesse caso, é considerada uma atividade consciente, com dimensões cognoscitivas e teleológicas (BERNARDES, 2017).

A primeira possibilidade de apreensão é o que se manifesta no extrato do Regulamento de Estágio do C1 (2017, p. 01, grifos nossos):

O Estágio Curricular Supervisionado constitui um processo de transição entre educação e trabalho onde a oportunidade de vivenciar um projeto-profissional permite ao acadêmico a *aplicação de conhecimentos, aprimoramento de técnicas e procedimentos*, além de *treinar competências* que envolvam os campos de atuação sob a orientação de um professor que já detém o conhecimento teórico-prático das disciplinas em estágio.

No extrato, à primeira vista, é passível de se entender que o período “O Estágio Curricular Supervisionado constitui um processo de transição entre educação e trabalho” se refere à mesma compreensão de Davidov (1988) a respeito da atividade de estudo e profissional. Ou seja, aquele momento do processo de desenvolvimento humano no qual a atividade de estudo e as condições objetivas sociais criam as necessidades para outra fase de formação do indivíduo, caracterizada pela atividade do trabalho. No entanto, essa compreensão se esvaece quando o extrato, na sequência, afirma que, ao estagiário, compete “vivenciar um projeto-profissional” com a “aplicação de conhecimentos, aprimoramento de técnicas e procedimentos”, bem como “treinar competências”. A vivência do acadêmico na educação básica é daquilo que o professor “experiente” (supervisor) propôs previamente. Ao chegar à escola, resta-lhe aplicar e treinar os conhecimentos e técnicas. A máxima contribuição permitida é o aprimoramento. Trata-se, pois, de uma formação a partir daquilo que Duarte (2000) e Derisso (2010) denominam *A pedagogia do “aprender a aprender”*.

Os cursos 2 e 3 – aparentemente – apresentam entendimentos diferentes do primeiro curso em se tratando da relação teoria-prática, corpo e mente. O C2 traz uma parte específica de “estratégia” para a articulação entre a referida vinculação. De acordo com o PRC 2 (s/d, p. 69), “A articulação teoria/prática será desenvolvida por meio de atividades interdisciplinares e transdisciplinares, envolvendo desde a pesquisa e a elaboração de projetos que atendam necessidades da comunidade local e regional”. Além disso, expõe que criarão projetos de extensão a fim de estimular a articulação entre teoria e prática, bem como propõe a realização de simulações de situações que envolvam a *aplicação* de conhecimentos de diferentes disciplinas.

No entanto, a delimitação de uma seção do PRC 2 (s/d), denominada “articulação teórico-prática”, dá margem para o entendimento de que esses dois elementos são concebidos dicotomicamente. Não estaria o curso dando ênfase às experiências cotidianas, práticas, pragmáticas, limitadas ao conhecimento cotidiano, como crítica Mello (2014), a fim de romper a distância entre teoria e prática?

Além disso, em outros espaços do documento é possível apreender a compreensão do C2 a respeito dessa *propriedade geral*. Mencionamos, anteriormente, que o curso assume como orientação teórica os princípios da teoria do complexo, da inter e transdisciplinaridade, do paradigma ecossistêmico e da ecoformação. Por consequência, adota o princípio hologramático, que se refere à

articulação dos pares binários: unidade-diversidade, simples-complexo, local-global, etc. De acordo com Balz (2015), o referido princípio define que uma parte só é possível na relação com o todo, de que a parte está no todo e vice-versa. Para nós, o exposto no documento do C2 expressa muito mais uma relação mecânica, dualista dessas partes, uma vez que ao tratar de temas transversais afirma que “[...] os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se antagonizam, mas se complementam” (PRC 2, s/d, p. 53).

Esse entendimento se sustenta em uma leitura da perspectiva do materialismo histórico e dialético, na qual essa “articulação” das partes binárias significa que o desenvolvimento da atividade de estudo e profissional do estagiário tem como característica a etapa da Consciência pela Percepção. De acordo com Davídov (1988), Hegel considera que nesse nível o singular entra em relação com o universal, mas ainda sem manifestar sua *verdadeira unidade*. Ela “relaciona” o material sensorial com o universal não observável imediatamente, o que permite a vinculação entre as singularidades dispersas. “Como as singularidades permanecem independentes e diferenciáveis do universal, sua conexão é somente a substituição de um pelo outro.” (DAVÍDOV, 1988, p. 140).

Para o Materialista Histórico-Dialético, as duas manifestações do fenômeno/objeto (singular e universal) se conformam em um sistema integral. Fora dele, os fenômenos somente podem ser objeto de exame empírico. Por conseguinte, no entendimento teórico, dialético, não se analisa aquilo que é igual em cada objeto, descobrem-se as suas *inter-relações* dentro do todo no sistema de sua formação, ou seja, na sua totalidade, em movimento, em transformação (DAVÍDOV, 1988). Vale acrescentar que,

No materialismo dialético, esta integridade objetiva, existente por meio da conexão das coisas singulares, se chama *o concreto*. O concreto, segundo Marx, é “a unidade do diverso”. Em sua exterioridade, como algo formado, está dado na contemplação, na representação, que capta o momento da inter-relação geral de suas manifestações. Mas a tarefa consiste em representar este concreto como algo em formação, no processo de sua origem e mediatização, porque somente dito processo conduz à completa diversidade das manifestações do todo. Trata-se de examinar o concreto em desenvolvimento, em

movimento, em que podem ser descobertas as conexões internas do sistema e, com isso, as relações do singular e do universal (DAVÍDOV, 1988, p. 131).

Nesse contexto de compreensão do Materialista Histórico-Dialético, os diferentes conhecimentos por si são “interdisciplinares”, ou seja, ocorrem na relação de um sistema integral. Para tanto, a *atividade científica* (DAVYDOV, 1999b) realiza o estudo direcionado a determinado fenômeno ou objeto, pois se trata de uma realidade que é uma totalidade, passível de ser apreendida em *diferentes níveis de consciência*, de acordo com a atividade dos sujeitos (LEONTIEV, 1978a; 1978b; DIAS; SOUZA, 2017).

À escola compete tratar daquilo que mais desenvolvido a humanidade produziu, as produções científicas, teóricas. Como se trata de uma atividade reprodutiva (DAVYDOV, 1999b), não é necessário que os estudantes repitam todos os procedimentos realizados pelos cientistas. Por isso demanda a organização e a sistematização no campo escolar dessas diferentes áreas do conhecimento. De acordo com o autor, suas investigações comprovam que a organização do ensino pela revelação da essência do fenômeno/objeto, em um sistema integral, possibilita romper com o antagonismo dos conhecimentos, o que foi apontado pelo C2 e com a dualidade da teoria e prática.

A postura de indissociabilidade da teoria e prática é explicitada em alguns momentos nos documentos do C3, em especial no ECS. No Plano de Ensino do C3 (2018), lê-se que o ECS se constitui em possibilidade de inserção teórico-prática do acadêmico na *totalidade* do trabalho escolar. Além disso, o objetivo/finalidade do curso volta-se à formação dos acadêmicos para atuarem na educação básica, de modo que demonstrem a ocorrência de *apropriação* do conhecimento científico, em condições de serem *socializados* e *produzirem* novos saberes. A defesa pela apropriação e socialização de conhecimentos é reveladora da compreensão de que, na atividade de estudo e profissional, o acadêmico se apropria das produções humanas referentes ao ensino e as adota no momento de socialização dos conceitos da Educação Física (apreendidos durante o curso) com os escolares da educação básica. A interface *apropriação/reprodução/produção* caracteriza um movimento dialético de teoria e prática. A manifestação desse entendimento do curso pode ser apreendida no excerto a seguir:

A equipe de professores possui formação e experiência para assumir o papel de acompanhar as atividades no campo da prática estreitando cada vez mais a *relação dessas atividades com as questões teórico-práticas discutidas ao longo do curso*. Ações essas que oportunizam aos acadêmicos condições de compreender melhor seu papel junto à comunidade escolar, vivenciando situações concretas dentro e fora do Campus (PPC CURSO 3, 2015, p. 83, grifos nossos).

O excerto revela duas possibilidades importantes para a realização do ECS como componente curricular de um curso de formação dos professores. Uma delas é que não se trata meramente de aplicar ou articular teoria e prática como elementos separados, mas de entendê-las como componentes em relação de unidade da realidade objetiva. Ou, como diz Davídov (1988), elas se constituem em um sistema integral de inter-relações. A outra possibilidade é que o C3 manifesta preocupação com a formação de professores conscientes do *lugar social que ocupam* na sociedade que, segundo Bernardes (2017), está relacionado diretamente à atividade de ensinar os conceitos científicos aos estudantes.

Se o ECS for entendido como atividade desenvolvida, mesmo que circunstancialmente, pelo acadêmico, cujo lugar social é destacado pela presença dos conceitos científicos, ele contempla as duas dimensões da Atividade Pedagógica, o ensino e o estudo. Sendo assim, entra em concordância com a afirmação de Davídov e Slobódchikov (1991), que conceituam a *atividade* como *fonte, meio e forma* de estruturação, conservação e utilização dos conhecimentos. O curso também explicita sua concepção de teoria e prática, pautada em Paulo Freire, ao afirmar que “[...] a prática e a teoria caminham juntas, ou seja, não há teoria sem prática e não há prática sem teoria.” (PPC CURSO 3, 2015, p. 85). Especificamente no ECS, essa unidade é passível de se apreender. Isso se apresenta no seu PPC (2015, p. 188, grifos nossos), ao dizer que o ECS se caracteriza como

[...] um processo que busca *aprofundar conhecimentos e saberes*, em consonância com os já adquiridos em todas as disciplinas do curso, visando a uma melhor aproximação do estudante com a realidade profissional em que atuará, por meio de processos práticos, reflexivos e

investigativos, sendo de fundamental importância para a formação do profissional da educação.

No entanto, o documento também deixa traços de uma concepção dualista de teoria e prática, pois expressa que o ECS é a possibilidade de o acadêmico “Compreender sua função junto à comunidade escolar, interagindo com a mesma por meio de vivências que exijam reflexão, *articulação e aplicação do referencial teórico-metodológico* adquirido no curso superior” (PPC CURSO 3, 2015, p. 189, grifos nossos). Nessa dicotomização, há um fator importante a ser considerado, não só em relação ao C3 como aos demais, que é a orientação dos documentos oficiais de âmbito nacional, por exemplo, as DCNFP. Cita-se, ainda, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

Nesse sentido, cabe a ressalva de que essas orientações de organismos governamentais interferem na organização dos cursos. Elas apresentam aspectos que contribuem de maneira positiva e negativa ao mesmo tempo. Especificamente no ECS, os documentos apresentam uma compressão dualista, o que por extensão se revela nas singularidades de cada curso. Ao mesmo tempo, são documentos que permitem diferentes interpretações, o que possibilita aos cursos se organizarem a partir de seus pressupostos teóricos.

A ideia do ECS como momento de aplicação de conhecimentos é amplamente encontrada no C1. Seu estagiário, mesmo em situação de ensino, é considerado alguém sem as condições de estabelecer um modo geral de organização do ensino, capaz apenas de repetir o que está determinado, sob o controle do professor supervisor. Essas condições podem se tornar referência para o entendimento de que só existe um modo de organização da atividade e que ele é imutável, com possibilidade de apenas algumas atualizações. Se só é possível um modelo de atuação profissional, isso mostra, subjacentemente, que o estudante pode compreender que as relações sociais também são imutáveis. Contudo, a ideia expressa no documento do C1, de que ao estagiário compete a aplicação e o treinamento dos conhecimentos e técnicas cerceia o postulado de Davídov (1988) de que a atividade de estudo e profissional possibilita o desenvolvimento de *atitudes investigativas*. O que resta ao acadêmico é a reprodução em si, em detrimento de uma reprodução como meio de apropriação subsidiadora para a criação.

As categorias *criação* ou *transformação* na Teoria Histórico-Cultural são de extrema importância, pois estão entre as funções

psicológicas a serem desenvolvidas, em especial na atividade de estudo. De acordo com Davídov e Slobódchikov (1991), a capacidade de estruturar autonomamente e *transformar de modo criativo* a própria atividade vital é a capacidade fundamental do homem, que deve ser desenvolvida nos diferentes níveis de ensino. Além disso, os autores defendem que o trabalho do professor nas escolas seja exclusivamente criativo.

A análise dos documentos do C1 nos permite a presunção de que a capacidade criativa desse futuro professor é cerceada. Há também outras questões a serem levantadas quando fazemos essa afirmação: os estagiários estariam realmente em atividade de estudo e profissional? Ou se trata apenas de uma ação para obter titulação? Portanto, o entendimento do lugar social que esse licenciando ocupa no conjunto das relações sociais possibilitaria compreender se o ECS seria uma ação, uma tarefa ou, talvez, uma atividade secundária.

De modo diferente, o C2 e o C3 apresentam em seus documentos a preocupação com uma formação criativa. O C2, mesmo em meio à sua indefinição/definição do objeto de ensino da Educação Física, assume como objetivo geral a formação de profissionais críticos, reflexivos e criativos. De acordo com o seu PRC 2 (s/d, p. 48), o curso “[...] incentivará a formação de um professor de Educação Física reflexivo e atuante em sua realidade, além de incentivá-lo à pesquisa e produção científica na área de sua atuação”.

O excerto permite, à primeira vista, a indução de que o curso está preocupado com a formação de sujeitos criativos, por meio da pesquisa. Tal intento não se consolida na extensão do documento, que define a criatividade voltada aos interesses da *globalização*, do *mercado de trabalho*, das *relações de trabalho*, da *economia mundial* (PRC 2, s/d), isto é, para o capital. Dito de outra forma: trata-se de uma formação voltada à reprodução do modelo de produção atual, porém com uma nova “roupagem”, sustentada no princípio denominado por Davydov (2017) de *sucessão do ensino*, que, substancialmente, não modifica seu conteúdo e forma em relação às possibilidades dos estudantes quando adentram outro nível de escolaridade.

Acresce-se, ainda, que o mesmo documento menciona sua fidelidade aos propósitos da instituição de formar pessoas *empreendedoras*, capacitadas para anteder às necessidades humanas de maneira criativa e sustentável. Conforme o PRC 2 (s/d, p. 47, grifos nossos), a instituição visa à “[...] formação de profissionais com uma visão *empreendedora* e cuja prática pedagógica esteja centrada numa



concepção crítica, criativa e solidária, *vinculada às questões de saúde e qualidade de vida* definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Do exposto até o momento, duas opções conceituais do C2 merecem destaque neste processo de análise: a formação de professores voltada aos interesses do “mundo globalizado” e a adoção dos princípios da teoria da complexidade de Edgar Morin. Ambas estão presentes nos discursos atuais, nos quais entra em cena o debate sobre modernidade e pós-modernidade. De acordo com Derisso (2010), a teoria da complexidade se encontra nas vertentes do pensamento pós-moderno, que faz crítica à ciência moderna por considerá-la uma visão linear e fragmentada. Porém,

Cabe notar que esse autor é hoje referência teórica para acadêmicos da área de administração de empresas e de empreendedorismo que entendem que o cenário econômico do mundo contemporâneo (globalizado) é um cenário de incerteza e de caos que exige do profissional dessas áreas além da consciência dessa situação a *destreza e criatividade* para atuar em tal contexto. Resulta que o que fazem esses “administradores” é justamente propor ao *empreendedor* que tire vantagem material da situação aferindo lucros, *independentemente das implicações sociais de seus atos* (DERISSO, 2010, p. 52-53, grifos nossos).

Vale recordar o exposto anterior, no qual o C2 se posicionou em favor de outras determinações conceituais, que caracterizam certo ecletismo. A sua declaração de assumir a teoria da complexidade se soma com outras duas teorias pedagógicas, a Pedagogia Nova e a Pedagogia das Competências.

A Pedagogia Nova teve diferentes ideólogos e, por extensão, entendimentos. Algumas de suas características são comuns a esse movimento, como a centralidade no pragmatismo; a mudança de foco dos sujeitos da atividade, do professor para o estudante; a crítica à “escola tradicional”; a ênfase na experiência como meio para a aprendizagem etc. Nessa nova pedagogia, e em outras pedagogias renovadoras, a filosofia é trocada pela psicologia, sendo Piaget o nome de referência. Cabe a ressalva de que na sua gênese esse movimento não se sustentava pela teoria piagetiana do conhecimento, pois alguns historiadores da educação o consideravam um escolanovista (DERISSO,

2010), visto que concebia sua teoria do conhecimento e da formação da inteligência pelas determinações psicológicas sobre o social.

A teoria do conhecimento de Jean Piaget sustenta-se na tese de que o conhecimento é um produto da atividade subjetiva e, como tal, só pode ser concebido como conhecimento de uma pessoa, ou seja: cada pessoa constrói o seu próprio conhecimento, isso constitui a principal base para a pedagogia denominada construtivismo (DERISSO, 2010, p. 56).

Por decorrência desse entendimento de Piaget, surge a pedagogia do “aprender a aprender” (DUARTE, 2000, 2010; DERISSO, 2010), o que por si só já é reveladora do *princípio da acessibilidade*, uma vez que ao acadêmico é possibilitado agir a partir daquilo que conhece. O entendimento de que cada pessoa constrói seu próprio conhecimento é *slogan* tanto do construtivismo quanto do escolanovismo, explicitamente assumido pelo curso ao estabelecer como competências e habilidades a serem desenvolvidas a capacidade de “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.” (PRC 2, s/d, p. 59). Isso também se expressa no excerto, a seguir, ao referenciar o entendimento de Edgar Morin do real papel da Educação em um contexto de crítica às concepções cognitivistas:

Diante disso, Moran (2009) ajuda a refletir sobre a função e os novos desafios do ensino e, portanto, também nas especificidades do curso em questão, ao afirmar que a percepção da educação que serve simplesmente para transmitir conhecimentos ao estudante, de modo que *compreenda e assimile*, tem um sentido restrito porque é *apenas cognitivo*, se comparado à *missão da educação que é a de encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do sujeito* (PRC 2, s/d, p. 51-52).

Os dois excertos oriundos do mesmo documento indicam uma confusão teórica do C2 ou reafirmam o seu posicionamento eclético. O primeiro deles centra-se nos aspectos cognitivos ao fazer menção às máximas do construtivismo, as condições dos sujeitos de construir conhecimento e de aprender a aprender, geradoras do desenvolvimento da sua autonomia. Trata-se de uma perspectiva de cunho psicológico

centrado no indivíduo, em função do seu desenvolvimento biológico e maturacional. O segundo excerto nada mais é do que uma crítica ao primeiro, pois afirma que uma das funções e, ao mesmo tempo, desafio do ensino é romper com o seu “cognocitivismo”. A finalidade da educação não é focar no *desenvolvimento* da *autonomia* dos sujeitos, mas no encorajamento ao *autodidatismo* que desperte, provoque e favoreça a autonomia. Embora ambas façam referência à autonomia, na primeira, a centralidade é a própria, enquanto que, na segunda, a ênfase está no autodidatismo que leva a alcançá-la.

Vale esclarecer que a questão aqui não é negar a importância do desenvolvimento do autodidatismo e da autonomia dos sujeitos, mas sim colocá-los como a principal finalidade do ensino. No âmbito do ensino desenvolvimental, como mencionado anteriormente, Davídov e Slobódchikov (1991) julgam importante que o homem desenvolva a capacidade de *estruturar autonomamente* e *transformar* de modo criativo a própria atividade vital. No entanto, isso não se caracteriza como a referência central do processo escolar, pois enfatiza que a finalidade de um novo ensino consiste na formação do homem no homem, isto é, a humanização do homem. Tal formação não ocorre isoladamente, pois decorre de um processo de mediações, dentre as quais a comunicação com outros sujeitos. Envolve, principalmente, estudantes e professores que atuam movidos por um modo geral de organização do ensino e mediados por conceitos científicos. Nesse processo de mediações, que coloca o professor em atividade de ensino e o aluno em atividade de estudo, é que se constituem as zonas de *desenvolvimento proximal* (VIGOTSKI, 2000). Ou seja, o estudante necessita da ajuda do professor e dos colegas mais experientes para que estes contribuam para as devidas apropriações conceituais que proporcionarão as condições para que se torne *autônomo*. Portanto, a autonomia é a manifestação da transformação do sujeito e de sua própria atividade, pois as ações em processo de desenvolvimento e aprendizagem convertem-se em operações em outro momento.

Não é pelos caminhos do ensino desenvolvimental que trilham as orientações do ECS do C2, que, além dos traços da Pedagogia Nova e da teoria da complexidade/ecoformação/transdisciplinar, também faz indicações, nos seus documentos, da Pedagogia das Competências. Assim, inclui-se outra base teórica para a sua postura eclética, o construtivismo. De acordo com Derisso (2010), a Pedagogia das Competências incorporou os ideais do construtivismo, porém deixa clara a preocupação com a adaptação dos sujeitos às novas necessidades do *mercado globalizado*, extremamente exigente e competitivo. O principal

personagem dessa pedagogia é Phillip Perrenoud. Para Duarte (2010, p. 42), na especificidade dessa pedagogia está “[...] a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos”.

A manifestação objetiva das orientações do curso a partir desse ideário – teoria da complexidade, pedagogia nova e pedagogia das competências – revela-se no seguinte excerto:

Dentro dessa perspectiva, o docente assume o papel de mediador do conhecimento, inserido em um processo de transformação social, contribuindo para *despertar no acadêmico as competências e habilidades necessárias para elevar a auto-estima, [sic] a capacidade de tomar decisões e solucionar problemas. Não cabe mais a simples posição de repassador do conhecimento*, mas o de *contribuir para que o acadêmico acesse as informações* atualmente disponíveis, *reflita sobre as mesmas*, selecione-as e ressignifique-as, transformando-as em *conhecimentos úteis* ao desenvolvimento sustentável do entorno no qual está inserido (PRC 02, s/d, p. 30, grifos nossos).

O excerto apresenta indicativos do papel do professor que, em sua subjacência, traz um conteúdo sugestivo, concomitantemente crítico e contraditório. É sugestivo por indicar o professor como mediador que contribui para *despertar* – o que remete a algo interno, cabendo apenas “acordar” – nos estudantes habilidades e capacidades, por exemplo, de resolver problemas e tomar decisões. Tem um teor crítico por denunciar, ainda que implicitamente, propostas de ensino ou pedagogias defensoras de que o centro do processo escolar é a apropriação dos conhecimentos. Ao mesmo tempo, torna-se propositivo porque faz acréscimo à finalidade do ensino, com a proposição de que o estudante reflita sobre as informações, em detrimento dos conhecimentos, para que sejam transformadas em *conhecimentos úteis* aos sujeitos, às demandas sociais, isto é, às necessidades do mundo globalizado. Por fim, é contraditório porque concebe o papel de mediador do professor como requisito para a transformação social. No entanto, adere ao desenvolvimento de habilidades para atuar em um mundo globalizado, caracterizado pela ideia de competição, onde as condições objetivas e os determinantes sociais não são os mesmos para todos os sujeitos.

Nesse sentido, formulamos as seguintes questões: o que o curso 2 entende por transformação social? Em vez de transformação, não seria adaptação social? Respostas diretas, afirmativas ou negativas não são plausíveis neste contexto de análise, que requer algumas reflexões. Conforme mencionado, importa nos atermos, inclusive, àquelas teorias ou pedagogias que se dizem críticas, pois, em essência, elas contribuem para a adaptação da finalidade das ações dos homens de manutenção, em detrimento da transformação social. Dito com outras palavras, elas sedimentam com “roupagem nova” as concepções de relações sociais dominantes.

Além disso, temos de considerar que as DCNFP de 2002, ainda em vigor, determinam que os cursos de formação promovam o desenvolvimento de competências nos professores. A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, assevera que as competências se constituam como *concepção nuclear* na orientação do curso. Para tanto, os conteúdos são *meios* e *suportes* para que elas se constituam.

Não se trata de negar a importância de desenvolver competências, hábitos e habilidades, o que é posto também em uma perspectiva Histórico-Cultural. Davídov e Slobódchikov (1991) atribuem importância ao ato de desenvolver as diferentes capacidades e habilidades nos diferentes níveis de ensino: habilidade de planificação, análise, reflexão, imaginação, caráter voluntário, planificação, organização, direção da atividade, etc. O cerne da questão está em colocar como centralidade a formação de competências que, em última análise, atendem às necessidades do mercado em vez da formação do homem no homem.

Assim como os demais, o C3 faz deferência ao desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências, mas com *conteúdo* diferente. De acordo com o seu PPC (2015, p. 188, grifos nossos), o curso “[...] preconiza a formação de um profissional com competência técnica e habilidades profissionais capazes de *preservar* o conhecimento historicamente acumulado e de *construir* novos conhecimentos por meio da pesquisa e da prática reflexiva, *opondo-se à prática reiterativa de mera repetição*”. O excerto, ao fazer referência à formação de competências e habilidades profissionais e técnicas, também expressa compreensão a respeito disso. São possibilidades para uma formação direcionada à apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos, de modo que sejam preservados e colocados em processo de desenvolvimento. Nesse contexto, ocorre a formação dos sujeitos em condições de elaborar novos conhecimentos e, por extensão, tornarem-se criativos.

Aqui vale relacionar com a pretensão do C2 de, também, formar sujeitos criativos, com a finalidade de atender às necessidades do mercado globalizado. Nessa relação, cabe perguntar: qual a finalidade do C3 em formar sujeitos criativos? Os indicativos de seu PPC permitem afirmar que se trata do desenvolvimento das máximas capacidades humanas para que os indivíduos criem e atuem nas diferentes atividades. Há no documento manifestações de preocupação com a formação de profissionais críticos, responsáveis e participativos, a fim de fortalecer a autonomia. Esta, portanto, é concebida como uma capacidade a ser desenvolvida e não como algo interno a ser “despertado”, como propõe o C2. Especificamente no ECS, o PPC do C3 menciona:

Cabe ao professor orientador *possibilitar caminhos* para o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas, pedagógicas e técnicas do licenciando no sentido de melhor atuarem [sic] com ética, responsabilidade e competência durante a execução do estágio junto ao professor supervisor. [...] O acadêmico observa o campo de estágio, parte de um *diagnóstico* e então *compromete-se com a produção de conhecimentos por meio da pesquisa na produção de um projeto de estágio* para atuar sob a orientação do professor da IES e supervisão e avaliação do professor de educação física do campo (PPC CURSO 3, 2015, p. 84-85, grifos nossos).

Observa-se, no excerto, que durante o ECS o acadêmico tem a possibilidade de colocar-se em movimento de criação, sob a orientação do professor e da organização do ensino para sua atuação no âmbito da educação básica. Tal organização ocorre em um processo interativo entre a observação diagnóstica e as possibilidades de intervenção mediadas pelos conhecimentos adquiridos/produzidos durante o curso. Enfim, o estagiário elabora seu projeto de estágio, o qual contempla suas compreensões, que são submetidas à apreciação do professor orientador e do supervisor escolar.

Vale esclarecer que as nossas análises tomam por base o exposto nos documentos concedidos pelos cursos. Com isso, não é possível afirmar que as proposições e compreensões neles explicitadas ocorram efetivamente nas aulas do ECS, bem como no momento do estágio por parte dos acadêmicos. Como diz Bernardes (2012), em toda atividade

humana é possível a presença de uma unidade de contrários constituída pela idealidade e pela materialidade. Nesse âmbito, pode ocorrer de a idealização, estabelecimento de fins, nem sempre se materializar, ainda mais quando eles são determinados por outros sujeitos e vinculados às determinações sociais. Nesse âmbito, é que se apresentarão as possibilidades de ambas ou somente uma das objetivações da Atividade Pedagógica (transformação psíquica dos sujeitos e produção de um instrumento). O mais provável é que se efetive a objetivação referente à produção do documento (plano de ensino) por parte do estagiário, pois é um dos critérios de sua avaliação nos três cursos.

As referidas objetivações, consciente ou inconscientemente por parte dos cursos, fundamentam-se em princípios didáticos que, como dito antes com base em Davídov e Slobódchikov (1991), são pertinentes à pedagogia estancada ou à pedagogia da colaboração. A orientação pelos princípios tradicionais é que dá base para a compreensão dualista, reprodutiva e empirista do C1, antes mencionada, e também se apresenta em outras expressões do Regulamento de Estágio C1 (2017) como: “capacitação prática”, “possibilidade de testar e treinar as competências”, “vivenciar, *in loco*, o dia a dia escolar”, “aplicar conhecimentos” e “aprimorar técnicas e procedimentos”. Tais evidências se articulam com todos os princípios tradicionais, mas destacaremos, neste momento, apenas o *princípio do caráter consciente*, por entendermos que os conhecimentos são processos separados dos procedimentos de seu emprego, isto é, teoria e prática não estão vinculadas, há necessidade de “uni-las” (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

A manifestação dos princípios *do caráter consciente* e *do caráter visual e concreto* é apreendida por algumas manifestações do C2 ao conceber que o ensino “parta de problemáticas reais, mais que de temas justapostos”; “aproxime a escola da vida real”; “articule saber e realidade”. Essa defesa do curso sustenta-se na ideia de que o estudante só compreende o conhecimento apresentado em abstrações verbais se correlacionado com imagens sensoriais, “reais”, ou seja, que tenha *caráter consciente*. Além disso, em sua subjacência, há a premissa do *princípio do caráter visual e concreto* de que a apropriação de um conceito ocorre pela comparação entre a diversidade sensorial do estabelecimento de dependências entre o seu gênero e a sua espécie.

Entendemos que essas evidências, na presente análise, só têm sentido concreto se vislumbram a oportunidade de superação. Desse modo, a possibilidade coerente é apresentar princípios contrapositivos. Por exemplo, ao *princípio do caráter consciente*, Davídov e

Slobódchikov (1991) apontam o *princípio da atividade*, pois ele é *fonte, meio e forma* de estruturação, conservação e utilização dos conhecimentos. Nesse âmbito da teoria da atividade, ocorre a superação da dicotomia teoria/prática, uma vez que ela é concebida no contexto da categoria trabalho, como propõe Freitas (2006); da *atividade do homem* (LEONTIEV, 1978a, 1978b); e da Atividade Pedagógica, que é uma atividade prática consciente com dimensões *teleológica e cognoscitiva* (BERNADES, 2012).

Nos cursos 3 e 2, identificamos algumas indicações que podem ser consideradas traços do *princípio da atividade*. Em seus planos de ensino, são estabelecidas algumas ações a serem desenvolvidas pelos acadêmicos, próprias de uma atividade, quais sejam: análise de conjuntura, elaboração de um plano de ensino e a atuação. Esse direcionamento coloca em movimento as *dimensões cognoscitivas e teleológicas* da Atividade Pedagógica. A dimensão cognoscitiva é oportunizada quando, aos acadêmicos, é dada a oportunidade de observar, *conhecer* a realidade escolar em que atuará. A partir das suas apreensões, *planejará* (dimensão teleológica) suas ações. Por decorrência, apresentar-se-ão maiores possibilidades de objetivação da atividade por meio da *atuação*.

Além disso, o C3 tem como premissa que a sua formação oportuniza a apropriação e a socialização de *conhecimentos teóricos*, cujas objetivações são estabelecidas em um de seus objetivos específicos: “[...] promover situações que privilegiem a *investigação científica* e o comprometimento com uma educação física transformadora da realidade social.” (PPC CURSO 3, 2015, p. 47, grifos nossos).

O excerto traz duas ideias centrais pertinentes à atividade de estudo e profissional, no sentido de Davídov (1988): o caráter ativo/investigativo e sua finalidade de transformação da realidade. Tal modo de objetivação não se restringe apenas ao ECS, pois é oportunizado o envolvimento dos acadêmicos em ações prévias ou concomitantes que subsidiarão na organização do ensino a ser desenvolvido no momento da atuação, tais como: projetos de extensão e pesquisa, estágios não obrigatórios, PIBID, Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional – Licenciatura (PROESD), viagens de estudos, atividade integradas entre disciplinas curriculares.

Esse movimento do curso se atrela ao *princípio da cientificidade* (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991), que preconiza a importância de os escolares – neste caso os acadêmicos – perceberem a diferença entre os conhecimentos que receberam, independentemente do ensino



escolar, e aqueles apropriados em situação sistematizada de estudo. Decorrente disso, emerge nos estudantes a necessidade de apropriação dos conceitos científicos, o que caracteriza a mudança qualitativa do *conteúdo e forma* da atividade.

Se esses pressupostos são objetivados, então se apresenta a possibilidade de que o ensino do curso, conseqüentemente do estágio, caminhe pelo *princípio de uma educação capaz de desenvolver* (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991). Além do envolvimento em ações de cunho investigativo, prévias e concomitantes ao estágio, o excerto a seguir permite a hipótese de que aos estagiários são dadas tarefas de estudo que fazem emergir a necessidade da investigação, da análise, da pesquisa, etc.

O projeto de estágio busca considerar uma análise da conjuntura escolar, problematizando o PPP da escola, proposta curricular da rede de ensino, a observação da prática pedagógica do professor supervisor da escola e seu planejamento com vistas à elaboração do planejamento de atuação docente com base nas referências críticas da Educação Física brasileira. Cabe ao professor orientador da IES acompanhar e orientar a elaboração do projeto de atuação, que é validado também pelo professor supervisor da escola, e ambos devem acompanhar sua operacionalização no campo de estágio (PPC CURSO 3, 2015, p. 85).

O excerto, além de reafirmar o seu posicionamento teórico, propõe aos estagiários uma concepção crítica de Educação Física que, por sua vez, daria as condições para que eles possam problematizar e superar as propostas da escola e da rede de ensino do seu campo de atuação. Nesse sentido, aos acadêmicos são impostas condições para que desenvolvam novos modos de pensar a prática pedagógica. Dito de outro modo, apresenta-se a eles uma *tarefa* da atividade de estudo e profissional ligada à *finalidade* de organizar um modo geral de ensino, fruto de um processo reflexivo indicador de necessidades de superação. Há, portanto, uma intencionalidade, um estado de devir, não aleatório e nem algo individual, mas impulsionado em decorrência das necessidades que emergem como decorrentes das *condições* ou orientações anunciadas pelo PPC, que se traduzem nas seguintes *ações*: análise da conjuntura, problematização do PPP e da proposta curricular

do município, observação, planejamento e atuação com base em referenciais críticos da área.

Caso isso se objetive, o C3 proporciona um ensino que guia o conteúdo e o ritmo do desenvolvimento das capacidades dos acadêmicos, bem como possibilita o desenvolvimento das condições e premissas que lhes faltam ou podem faltar (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991) quando em atividade de ensino. Por extensão, coloca-os em processo de organização do ensino de modo tal que proporciona um movimento de apropriação dos conceitos escolares teóricos, não só por parte dos estudantes, como também dos demais sujeitos envolvidos na Atividade Pedagógica (professores, orientadores, diretor).

O excerto em referência, ao induzir uma *tarefa* ligada a uma *finalidade*, vinculada a determinadas *condições*, geradoras de *necessidades* e determinadas *ações*, manifesta que o C3 tem mais aproximações com os princípios desenvolventes, por causa da sua fundamentação teórico-filosófica. Como exposto anteriormente, o curso explicita os preceitos de uma educação progressista, embora em alguns momentos apresente contradições. Seus referenciais são a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica (PPC, p. 36) e, especificamente na Educação Física, a Crítico-Superadora e a Crítico-Emancipatória (PPC, p. 36). Embora não ocorra uma explicitação, há subjacente ao PPC do curso um direcionamento pelo Materialismo Histórico-Dialético, pois esta é a matriz teórica dos referenciais indicados. Além disso, no documento há menção às suas categorias e conceitos. Isso se apresenta quando o documento expõe que a cada uma das facetas da Educação Física (estilo de vida saudável, prática acentuada esportiva, Educação Física para formação integral dos sujeitos, etc.) “[...] é necessário recolocar o projeto de mundo e sociedade e acrescentar elementos de uma *análise dialética* que considere as *categorias da contradição*, do *movimento* e da *totalidade*.” (PPC CURSO 3, 2015, p. 36, grifos nossos).

De forma coerente, outra explicitação materialista dialética do C3 se apresenta em sua compreensão de conhecimento “[...] como patrimônio sócio histórico [sic] produzido e reelaborado permanentemente pela sociedade.” (PPC CURSO 3, 2015, p. 47). O conhecimento concebido como produzido historicamente no processo de constituição do homem também refletirá nas características a serem constituídas no egresso. Nesse sentido, a preocupação é que o acadêmico “[...] conheça o processo de hominização entendendo que os gestos mais comuns como o andar, correr saltar e arremessar não são

movimentos naturais, mas que foram construídos e aperfeiçoados historicamente pelas necessidades humanas de sobrevivência.” (PPC CURSO 3, 2015, p. 48).

A coerência teórica se conserva no Plano de Ensino do ECS (2018) quando faz referência à “metodologia de ensino-aprendizagem”, pois reafirma a adoção de propostas progressistas críticas da educação e da Educação Física. O posicionamento articulado se manifesta em um dos objetivos específicos ao estabelecer que o acadêmico compreenda “[...] o processo de planejamento pedagógico a partir das tendências críticas de Educação Física (Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória) articulado com a realidade escolar no âmbito do Ensino Médio e da Educação Especial.” (PLANO DE ENSINO CURSO 3, 2015, p. 01). Destarte, esse objetivo específico torna-se mais um argumento para reafirmar que o PPC do curso influencia na organização do ensino dos sujeitos da Atividade Pedagógica do ECS, isto é, do professor e do licenciando.

A fidelidade a uma perspectiva crítica de Educação, Educação Física e de Organização de Ensino se constitui em justificativa para reafirmarmos que sua adesão tem características dos princípios da pedagogia da colaboração e, em especial, o da *cientificidade*.

A propósito, não é esse o posicionamento do C1 que, em vez do princípio da *cientificidade*, sustenta-se em oponente peculiar da escola tradicional, qual seja: a *sucessão do ensino*. Esta se fundamenta na *conservação* dos conhecimentos cotidianos, que leva a uma *adaptabilidade* dos sujeitos (DAVYDOV, 2017). Do mesmo modo, o C3 propõe que o PPP da escola, campo de atuação, seja objeto de problematização e reflexão, o que se diferencia do C1, o qual preconiza que o estagiário se adapte e aceite as condições postas tanto pela escola como socialmente. Uma manifestação dessa recomendação aparece no extrato do Regulamento de Estágio C1 (2017, p. 02, grifos nossos):

A preservação da integridade do projeto pedagógico da escola que recebe o estagiário exige *adequações* e em termos de tempo, localização e clientela. É importante *lembrar as concepções de conhecimentos* que norteiam este projeto pedagógico. *Assim o acadêmico poderá aplicar essas concepções no decorrer de seu estágio*. Para *facilitar essas adequações*, o Estágio Curricular Supervisionado foi programado para os três últimos semestres do Curso.

O extrato indica que ao estagiário, em seu relacionamento direto na escola no momento da prática (REGULAMENTO DO ESTÁGIO C1, 2017), procedam-se apenas adequações daquilo que ela faz. Isso significa uma manutenção do conhecimento da escola e dele próprio. Resta-lhe, portanto, apenas as devidas adaptações, com margem para o entendimento de que *conteúdo* e *forma* permanecem os mesmos. Desse modo, é coerente com o princípio da *sucessão do ensino* ao trazer a ideia de que os conhecimentos iniciais dos estudantes sejam referências do processo de estudo. A mudança, em níveis diferentes de escolaridade ou transição de grau de ensino, ocorre somente pela quantidade de conhecimentos. Logo, não há diferenciação das “[...] particularidades e a especificidade da etapa seguinte na aquisição de conhecimentos em comparação com a precedente.” (DAVYDOV, 2017, p. 214). Sendo assim, exime-se que o acadêmico constitua em seu processo de estudo a zona de desenvolvimento proximal com conteúdo próprio de formação do pensamento teórico. Ao negar tal possibilidade, o estagiário desenvolve-se nos limites daquilo que já havia aprendido, isto é, suas capacidades permanecem no campo do desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2000). Além disso, a afirmação se posiciona a favor da conservação do que está posto, no que diz respeito ao conhecimento e às relações sociais, gerador de um movimento de adaptação às normas e condutas estabelecidas, sem questioná-las, a fim de superá-las. Por consequência, em unidade com o princípio anterior, leva o licenciando à compreensão de imutabilidade, inclusive das relações sociais.

Ao assumirmos o postulado da Teoria Histórico-Cultural como base de nossas análises, apreendemos que o princípio da *sucessão do ensino* também fundamenta o C2. Em seus documentos há a defesa por uma *aprendizagem prazerosa*, capaz de resgatar o *sentido* do conhecimento para os estudantes por meio da articulação entre saber e realidade, mas com o objetivo de adaptar-se às condições que são propostas socialmente. Trata-se, então, de uma concepção hedonista que preconiza como finalidade das atividades humanas levar o homem ao máximo das emoções positivas, evitando as negativas. Portanto, libertar-se do sofrimento e alcançar a felicidade seria o *motivo* da atividade humana. Essa concepção, contudo, recai em uma ideia behaviorista, ou seja, estímulos positivos que não revelam em nada a estrutura da atividade humana, isto é, a necessidade, o motivo, a finalidade e as condições que se inter-relacionam em um processo transformativo mútuo com a própria atividade, suas ações e respectivas operações (LEONTIEV, 1978a).

Se a aprendizagem é um processo prazeroso e capaz de, por si só, resgatar o sentido do conhecimento, algumas indagações se apresentam: se é por meio das crises intrinsecamente ligadas à modificação dos estágios de desenvolvimento (LEONTIEV, 1978a) que nos estudantes emergem novas necessidades e, por extensão, novos motivos, quais destas estariam sendo desenvolvidas em um ensino que preza pelo “prazer”, por manter o estudante no nível de desenvolvimento atual? Dito de outra forma: se o estudante é mantido no mesmo nível de pensamento e não lhe é proposto novas tarefas, que, por vezes, são difíceis e não prazerosas, quais possibilidades de desenvolvimento da personalidade estão sendo propiciadas?

As orientações dos documentos dos cursos 1 e 2, voltadas a uma compreensão dualista, reprodutiva, empirista e adaptativa – pertinentes aos princípios da escola tradicional – não são suficientes para a análise, cuja referência/elemento é a *base teórica*. Entendemos que a apreensão científica de qualquer objeto carece compreendê-lo como inserido em um complexo maior, isto é, ele é parte de uma totalidade (NETTO, 2011; HUNGARO, 2014). Nesse sentido, vale salientar que as manifestações dos documentos trazem orientações e regulamentações dos órgãos de âmbito nacional que, por sua vez, atrelam-se às prescrições de ordem internacional, com vistas à manutenção do capital (MELLO, 2014). Como adverte Freitas (2006), a compreensão da disciplina de ECS requer a análise de outros elementos fundamentais: os mecanismos internos (institucionais) e externos (DCNFP, DCNFEF); a fragmentação dos cursos e currículos; as políticas educacionais, etc. A visualização dessa influência, no Regulamento de Estágio do C1, explicita-se quando faz referência à possibilidade de redução da carga horária do estágio de 400 horas para 200 horas aos acadêmicos que exerçam atividade docente regular na Educação Básica. Tal anuência é estabelecida pela Resolução do CNE/CP n° 2, de 2002, que regulamenta a duração e a carga horária ao expor que “[...] os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.” (BRASIL, 2002, p. 01).

Com isso, questiona-se: qual o caráter de supervisão do estágio nessa “validação” da “prática” escolar? O que direcionou o plano de ensino das duzentas horas validadas? Qual possibilidade de transformação do pensamento do estagiário com essa permissão? Qual conteúdo de organização do ensino o orienta? E qual é a objetivação enquanto instrumento pedagógico?

O documento possibilita o entendimento de uma prática desvinculada de conhecimentos necessários à atividade de ensino, isto é, pragmática. Isso induz ainda mais ao exposto anteriormente de que o estágio é o aprimoramento de técnicas e procedimentos, de teste e treino das competências. No entanto, paradoxalmente, não cumpre o papel almejado de aplicação de conhecimentos, pois eles são secundarizados pelo fato de a atenção primeira voltar-se para os seus meios de obtenção (REGULAMENTO DE ESTÁGIO C1, 2017).

Novamente se evidenciam indicativos dos princípios tradicionais orientadores da disciplina. Além do princípio da *sucessão*, antes explicado, expressa-se o da *acessibilidade*, no qual é possibilitado ao acadêmico atuar apenas a partir daquilo que ele já sabe (DAVYDOV, 2017). Esse princípio contradiz o postulado da educação e ensino como meios para o desenvolvimento do sujeito (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991). Por extensão, ele dificulta a apropriação do conteúdo da atividade de estudo e profissional que, posteriormente, será o conteúdo da atividade de ensino, qual seja: os procedimentos generalizados de ação *do que e como* ensinar.

Destarte, compactuamos com Dias e Souza (2017, p, 190, grifos nossos) na defesa do estágio como possibilidade de manifestarem-se novas relações entre os conhecimentos e a realidade escolar:

O momento do estágio tende a *propiciar uma manifestação de relações novas entre os conteúdos vistos nas disciplinas de formação e a atual realidade escolar*. Essa relação pode ser discutida e ampliada quando há intenção do docente das disciplinas específicas relacionadas ao estágio. Nessa fase, o licenciando percebe a necessidade de lidar com uma complexidade de elementos inerentes aos chamados conteúdos específicos e pedagógicos, como também os que transcendem aos próprios currículos das licenciaturas.

Subjacente ao entendimento das autoras há a ideia do estágio como oportunidade de estabelecer novas relações, isto é, de ocupar novos lugares sociais e, por decorrência, uma nova atividade (LEONTIEV, 1978b). Essas novas relações colocam os licenciandos diante de situações que demandam conhecimentos no âmbito tanto da disciplina específica como da pedagogia. Tratam-se, pois, dos conhecimentos necessários à objetivação da Atividade Pedagógica

(BERNARDES, 2017), que entendemos como sendo operações da ação de organizar o ensino.

A respeito da referência de análise em foco, base teórica do C1, ainda vale destacar a sua não explicitação de um referencial teórico. No entanto, percebe-se uma diversidade de referências bibliográficas básicas e complementares no Plano de Ensino. São referências básicas: Paulo Freire, Coletivo de Autores, Stela Piconez, Selma Garrido Pimenta, Elenor Kunz, Nelson Piletti, Manoel Tubino. Acrescenta como bibliografia complementar: Elenor Kunz, Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física; Neyde Carneiro de Britto e Valdelice L. Bastos Manatta; Camila Almeida Pinheiro da Costa et al.; Suraya Cristina Darido e Irene Conceição Andrade Rangel; Jorge Sérgio Pérez Gallardo, Amauri A. Bássoli de Oliveira e César Jaime Oliva Aravena; Instituto Evaldo Lodi; Dircema Franceschetto Krug; Monolita Correa Lima e Silvio Olivio; Lázara Cristiana da Silva e Marai Irene Miranda.

As referências bibliográficas indicadas refletem as mais variadas concepções, o que de certa forma é coerente para um curso superior, pois é local de apreensão de diferentes orientações teóricas. Porém, a partir das análises dos documentos do C1, podemos pressupor que não se trata de uma formação direcionada ao estudo das diferentes correntes teóricas da área da Educação e da Educação Física, mas de um conjunto assistematizado dessas diferentes referências.

Desse modo, causa estranhamento um curso que forma professores de Educação Física para um estado e municípios de região, cujas redes públicas de ensino se orientam por fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural, não trazer em suas referências a Proposta Curricular do Estado ou Município, bem como autores dessas correntes teóricas.

O mesmo também pode ser afirmado sobre o C2. Com exceção do ECS na educação infantil, em nenhum outro momento do PRC 2 (s/d) é mencionada a Proposta Curricular do Estado. Diferente do C1, o C2 apresenta uma bibliografia básica e complementar no ECS do ensino médio menor, correspondente ao que defende ao longo de todo o documento. Como bibliografias básicas apresentam: Coletivo de Autores, Elenor Kunz, Marlene Zwierewicz e Saturnino de la Torre. Delas é possível extrair objetos da área de Educação Física que poderão ser tratados no ECS: cultura corporal do coletivo de autores, e a cultura do movimento defendida por Elenor Kunz. Além disso, a obra de Marlene Zwierewicz e Saturnino de la Torre corresponde à base teórica assumida pelo curso, uma vez que tratam da transdisciplinaridade, da ecoformação e da sustentabilidade.

Na bibliografia complementar, o curso apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, terceiro e quarto ciclos de 1998; a autora Suraya Cristina Darido, que traz uma reflexão sobre as diferentes tendências pedagógicas da área; Stramann Reiner Hildebrandt, que trabalha com a concepção de aulas abertas; novamente apontam para Elenor Kunz; e, por fim, traz o autor que sustenta teoricamente o curso, Edgar Moran.

Assim como nos dois outros cursos, no plano de ensino do C3 também não há menção da Proposta Curricular de Santa Catarina, mesmo que, ao longo do PPC, assumo como referência a Psicologia Histórico-Cultural. Dentre a bibliografia básica tem-se: Coletivo de Autores (1992), Darido (1999) e Kunz (2004), o que é conveniente com o objetivo da disciplina de que os acadêmicos atuem no ECS a partir de uma dessas duas propostas críticas da Educação Física – Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória.

Como referências complementares assume as seguintes: Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física (1996); outra obra de Elenor Kunz – Educação Física: ensino e mudanças; Mazzotta (2005), com texto sobre a educação especial no Brasil; e Nascimento (2014), com sua tese de doutorado. Cabe destacar que esta tese se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural, em especial nos textos do ensino desenvolvimental davydoviano.

Portanto, é possível alguns indicativos quanto à pergunta feita em capítulo anterior: E, no caso específico, se a Proposta Curricular de Santa Catarina tem como base a Teoria Histórico-Cultural, os cursos de Educação Física do estado possibilitam uma formação inicial que dê conta para que os licenciandos se apropriarem de um modo de organização do ensino a partir dos pressupostos teóricos dessa teoria, em especial de Davíдов? O mais provável é que dois cursos – C1 e C2 – não propiciem as condições para que os licenciandos se apropriem de dita proposta, bem como de seus referenciais. O C3, embora não exponha a Proposta Curricular como referência a ser assumida, aponta autores que se utilizam da mesma base teórica que ela.

Cabe lembrar que essa seção tem por intenção *expor* o movimento de análise de um dos elementos indecomponíveis, bem como de suas respectivas propriedades gerais, a fim de analisar o objeto de pesquisa: *organização do ensino*, mais especificamente sua unidade de análise – as orientações para a organização do ensino veiculadas no ECS para a Atividade Pedagógica em cursos de Educação Física.

A partir da análise da *base teórica* – elemento indecomponível – e de suas propriedades gerais – princípios orientadores;



concepção/referenciais teóricos; natureza do objeto; finalidade/objetivo do curso; concepção de corpo/mente e teoria/prática; criação ou reprodução – foram sendo desenhadas as características de cada curso.

Em termos de base teórica, todos os cursos assumem um posicionamento, seja de maneira explícita ou implícita. O C1 se identifica com um posicionamento conservador, empirista, dualista, reprodutivista de formação. No C2, aparentemente, há um posicionamento diferente do C1. No entanto, em essência, ele reproduz os mesmos ideários, porém com uma nova “roupagem”. Seu *posicionamento é eclético*, o que permite diferentes entendimentos quanto à sua *finalidade*. Isso se manifesta ainda mais nos diferentes *objetos de natureza biológica*, por vezes contraditórios, assumidos ao longo do PRC (s/d). Portanto, o C1 e o C2 trazem uma organização do ensino galgada em princípios da escola tradicional, com mais evidências no primeiro.

No C3, apresentam-se possibilidades de uma organização diferente dos outros dois cursos, pois assume a Teoria Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e, especificamente na Educação Física, a Crítico-Superadora e a Crítico-Emancipatória.

Como visto anteriormente, esse elemento, base teórica, dá-se em um sistema de relação com outros elementos, bem como de suas propriedades gerais. Essa orientação teórica revelar-se-á na *estruturação da atividade*, quando os documentos estabelecem ações, operações, atividades e tarefas a serem desenvolvidas pelos sujeitos da Atividade Pedagógica. É com a intenção de expor essa “revelação” dos componentes da atividade, em um sistema de inter-relações e estruturações, que a seção a seguir se destina.

#### 4.2 ESTRUTURAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Nesta seção, continuamos o processo de análise com a preocupação de não perder de vista a relação entre a unidade de análise (as orientações para a organização do ensino veiculadas no ECS para a Atividade Pedagógica), os elementos/referências indecomponíveis da unidade de análise (base teórica, estruturação da atividade, perspectivas de objetivações) e suas respectivas propriedades gerais. A intenção é cumprir as orientações da base teórica sobre o método de que, quanto mais determinações se encontram a respeito do objeto, mais se expande a possibilidade de obtenção de conhecimento a seu respeito (HUNGARO, 2014). Também visa contemplar a ideia do materialismo histórico e dialético de buscar a essência do objeto para transformá-lo

em processo de investigação de sua gênese e desenvolvimento, a fim de superar a simples descrição pela explicação científica e, conseqüentemente, a aparência pela essência (ARAUJO; MORAES, 2017).

Esse movimento analítico toma por base, como mencionado na introdução do capítulo, o Regulamento do Estágio (C1), PCC (C3), PRC (C2) e o Plano de Ensino do último estágio dos cursos (C1, C2 e C3). Além desses documentos oficialmente solicitados, recorreremos a outras fontes, por exemplo, o *site* das instituições que, entre outras indicações, possibilitou a informação referente ao nível de formação dos professores de estágio – *stricto sensu* ou *lato sensu*.

A busca em diferentes fontes tem sua justificativa pela nossa preocupação de não perder de vista a totalidade em que se manifesta o objeto de estudo. Com isso, trazer argumentos, inclusive a respeito da precaução, exposta anteriormente, de não julgar os professores supervisores, mas de compreender aquilo que lhes orienta, uma vez que a autonomia deles é restrita (MELLO, 2014; FREITAS, 2006). Afinal, toda atividade humana, e não poderia ser diferente com a Pedagógica, ocorre em um contexto social e se constitui por determinações produzidas no processo histórico de humanização (LEONTIEV, 1978a, 1978b). Portanto, um indivíduo não desenvolve uma atividade como se seus motivos, necessidades, finalidades, ações e operações fossem produção dele próprio, fora de um contexto social. Quando o professor desenvolve a Atividade Pedagógica – com seus componentes *essenciais* e *correlatos* (DAVÍDOV, 1988) –, ele coloca em manifesto suas apropriações e não as cria naquele momento. O que pode ocorrer, dadas às condições objetivas e circunstanciais, é ele buscar ações e operações peculiares que produzirão novos sentidos, desejos, emoções e sentimentos (DAVYDOV, 1999b).

Em se tratando de Atividade Pedagógica, sua necessidade, motivo, sentido, etc., ela tem vinculações diretas com as concepções teóricas do professor, a sua visão de mundo que, por sua vez, pode estar atrelada àquelas assumidas pelo curso. Por conseqüência, é possível que as determinações dos cursos permitam poucas ou muitas oportunidades para o professor se mover por suas concepções teóricas em seu espaço de atuação. Expressão de limitação do espaço de atuação teórica do professor se dá quando o Regulamento do Estágio do C1 (2017, p. 06) traz o seguinte *extrato*: “As atividades do Estágio Curricular Supervisionado são organizadas pela Coordenação do curso, que deverá nomear um Professor Supervisor de Estágio para operacionalizá-las”.

O extrato traz indícios de compreensão da atividade de ensino do professor supervisor de estágio. Suas determinações objetivas estabelecem que a ele cumpre apenas o papel de *operacionalização* das ações propostas pelo curso, com base nas orientações da IES. Então há risco desse professor transitar apenas por aquilo que já sabe fazer, isto é, por repetição fossilizada (VIGOTSKI, 2000), pois, segundo Leontiev (1978a), uma *operação* de qualquer atividade humana é reveladora de um processo de aprendizagem anterior que transformou uma ação em operação. Nessa dinâmica, o autor cita como exemplo que no momento de aprendizagem de um determinado conceito escolar o aluno está em processo de desenvolvimento de uma ação de estudo. Quando esse mesmo conceito é adotado como recurso para apropriação de outro, ele se transformou em uma operação. Portanto, estar em atividade significa o envolvimento em estabelecimento de ações que, ao serem desenvolvidas, apropriadas, tornam-se condições em outros momentos, isto é, em operação de outra ação.

No entanto, não é esse o movimento proposto à atividade de professor supervisor de estágio – e, por consequência do estagiário – pelo C1. Há, pois, um desprezo do potencial intelectual do professor de contribuir na própria organização da sua atividade principal de ensino. Do mesmo modo, há uma desconsideração das possíveis contribuições dos acadêmicos que, por sua vez, cumpre um papel extremamente secundário e passivo: acatar, por transmissão do professor, as determinações da coordenação do curso. Por decorrência, o modo geral de organização do ensino estará definido. Nesse caso, professor e estagiário se movimentam em uma atividade que não lhes requer criatividade para definir ações essenciais. Pelo contrário, requisitam-lhes apenas a competência de adaptação daquilo que dominam ou conhecem para a execução do que foi pensado pelo seu curso.

O exposto não significa que o curso não deva dar parâmetros gerais para a disciplina. Nossas reflexões, com certo questionamento, são no sentido de que para estar realmente em atividade o professor se sinta partícipe da organização do modo geral de ensino. O pressuposto, com base em Leontiev (1978b) e Davídov (1988), é: se o professor não tem autonomia, pouco prováveis são as possibilidades para que ele possa promover o desenvolvimento da personalidade criativa do acadêmico, bem como do seu desenvolvimento harmônico.

As determinações incisivas, que limitam a atuação do responsável pela disciplina de ECS, são amenizadas no C2, pois é possível encontrar ações colaborativas entre professor e estudantes. De acordo com o PRC (s/d, p. 72, grifos nossos), ao professor cabe “[...] *orientar e*

*supervisionar* tanto as atividades práticas quanto a formulação de projetos e relatórios. [...] o acadêmico deverá *submeter* à aprovação do professor orientador de estágio o projeto de estágio, bem como apresentar a documentação exigida”. Nota-se uma possibilidade de, no mínimo, ocorrer a organização de duas *ações* da Atividade Pedagógica em conjunto, a elaboração do projeto e a do relatório que, na certa, orientam para outras duas ações essenciais, a execução e a avaliação. Para o desenvolvimento dessas ações, o C2 indica algumas operações, por exemplo: “[...] seminários que possibilitem trocas de informações entre estudantes, docentes, gestores e especialistas internos e externos, sobre temáticas compatíveis com a área” (PRC, s/d, p. 55). A estruturação desses componentes – ações e operações – configura a premissa de que o curso considera importante a *participação ativa* de todos os envolvidos – professores, estudantes, gestores, etc. – nas discussões referentes ao planejamento e à execução da Atividade Pedagógica.

Se o C1 manifesta precaução em relação à autonomia do Professor Supervisor e do Estagiário e o C2 vislumbra essa possibilidade, os documentos do C3 são mais enfáticos nas manifestações da participação ativa dos sujeitos na Atividade Pedagógica. Em seu PPC (2015), faz referência à necessidade premente da educação como sendo a transformação da realidade social, com a condição de que seja um processo democrático. Acrescenta: “[...] quando cada um dos agentes assume o papel de discutir a educação como meio de transformação social, é possível sonhar com uma realidade mais justa onde todos têm a oportunidade de se desenvolver e participar ativamente do processo de desenvolvimento da sociedade.” (PPC, 2015, p. 35).

O conteúdo do excerto traz a pretensão de colocar o acadêmico em atividade de estudo e profissional com a definição de uma tarefa com teor de visão de mundo: a formação de “agentes” ativos para a transformação social como impulsionadora do processo educacional, e que todos possam participar do desenvolvimento social. A referência à transformação social como a grande tarefa para a educação ratifica a compreensão e a preferência pela base teórica histórico-cultural em sua expressão na organização do ensino desenvolvimental. Há, portanto, uma clarificação para a convergência com a *pedagogia da colaboração*, quando Davídov e Slobódchikov (1991) chamam a atenção de que a compreensão do que seja a atividade de estudo requer, antes de mais nada, que se preste atenção ao conceito de “atividade” em uma perspectiva dialética materialista, isto é, como sendo a transformação,

pelos homens, da realidade que os circunda. Os autores ainda acrescentam que todos os tipos de atividades, tanto material quanto espiritual, derivam do trabalho e têm como traço essencial a finalidade de transformar criativamente a própria atividade e, conseqüentemente, a realidade.

O C3 edifica esse entendimento mais adiante no seu documento norteador ao dizer que o ensino na graduação “[...] representa um processo pedagógico *interativo e intencional* no qual professores e alunos devem *corresponsabilizar-se* com as questões do processo de ensino e da aprendizagem [...]” (PPC C3, 2015 p. 37, grifos nossos). Portanto, como atividade transformadora da realidade, é marcado por um direcionamento que precisa de sujeitos *ativos* em colaboração e *conscientes* de um *processo intencional* com vistas à aprendizagem das produções culturais e conhecimentos produzidos pela humanidade. Por isso, traça como perfil do egresso que ele “[...] perceba que o processo educativo é construído coletivamente [...]” (PPC C3, 2015, p. 47).

A possibilidade de colocar o acadêmico em atividade de estudo e profissional se apresenta em outro espaço do PPC ao prever a escolha, pelos acadêmicos, de “disciplinas optativas” que julguem importante à própria formação. Sobre o momento da *ação de execução* do estágio na escola, indica uma *operação* com características de coletividade: participação em situações realizadas na escola como reunião de pais, conselho de classe, formação continuada, reunião pedagógica, etc.

A análise até aqui das proposições dos cursos 2 e 3 marca a intenção de que os acadêmicos se constituam professores em atividade, uma vez que especificam *tarefas gerais* que demandam *ações* pertinentes que estimulam a busca ou propõem *operações* para efetivá-las. O que os diferencia são suas concepções, que podem colocar os acadêmicos e professores supervisores em atividade integral (C2 e C3), ou simplesmente em processo de execução de tarefas já totalmente estabelecidas (C1). Mesmo com limitações e parcialidades, eles proporcionam, conforme Bernardes (2012), com fundamentos na Teoria Histórico-Cultural, o surgimento da necessidade de participação dos sujeitos da Atividade Pedagógica na ação de organizar o ensino. De acordo com a autora, a oportunidade de contribuir para a organização da própria atividade e, no caso também do futuro professor (a oportunidade nas condições de estagiários), manifesta que um curso de formação se preocupa com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional referente à docência. Contudo, vale a observação de Dias e Souza (2017) de que o verdadeiro sentido a ser elaborado a respeito de uma participação efetiva na organização do ensino é que o curso

promova a apropriação dos seus conceitos teóricos peculiares e possibilite as condições para tal (DIAS; SOUZA, 2017).

Nesse sentido, vale salientar que os documentos em análise dos cursos estabelecem um itinerário formativo, indicativo dos elementos da atividade que orientam a disciplina de ECS. São anunciativos os seguintes componentes *essenciais* e *correlatos* de uma atividade: 1) a finalidade da atividade de ensino do professor supervisor e, por decorrência, da aprendizagem dos acadêmicos em atividade de estudo; 2) as condições para atingir a finalidade; 3) as tarefas como unidade das anteriores; 4) as ações e operações a serem desenvolvidas a fim de concretar a tarefa.

Assim, a *finalidade* da disciplina de ECS do C1 e a revelação da compreensão de organização do ensino e de Atividade Pedagógica se apresentam na seguinte afirmação:

O estágio é um modo especial de *atividade de capacitação prática* que poderá ocorrer em unidades escolares e também em outras unidades educacionais, onde o estagiário *assuma efetivamente o papel de professor* de Educação Física, outras exigências do projeto pedagógico da escola e de outras *atividades mais específicas do dia-a-dia*, [sic] *testando suas competências* por um período de 400 horas (REGULAMENTO DE ESTÁGIO C1, 2017, p. 02, grifos nossos).

Nesse extrato, o ECS é considerado uma “atividade” com a complementar adjetivação “de capacitação prática”, que produz uma finalidade restrita, “testar as competências”. Também reafirma que do “professor de Educação Física” é requisitado um entregar-se ao fazer em detrimento do pensar, estudar, conhecer em nível de pensamento teórico. Ao se referir à “atividade de estágio”, com seu conteúdo eminentemente pragmático, focado no treinamento e na testagem de competências, o curso reitera sua primazia pela dimensão “prática” e secundarização da “teórica”.

A percepção exclusivamente pragmática traz à tona o questionamento: o estágio é uma “atividade” na acepção da Teoria Histórico-Cultural ou é uma das tarefas da atividade de estudo e profissional do Estagiário? A produção da resposta a essa pergunta é conduzida pelo pressuposto de que o estagiário, antes de sê-lo, é alguém em atividade de estudo e profissional (DAVÍDOV, 1988). Isso significa que o ECS se constitui em uma das suas *tarefas*, pois é conformada pela

unidade da *finalidade* – a apropriação dos conteúdos referenciais ao ensino e *do modo* de realizá-lo (DIAS; SOUZA, 2017) – e das *condições* em que ela se realiza. O ECS, na condição de tarefa, requer a delimitação de ações a fim de efetivá-la. Entre outras, citam-se: organização do ensino, observação do ambiente em que se efetivará o estágio, regência de classe, etc., Cada uma delas requer peculiares operações, isto é, modos de executá-las.

No entanto, caso haja a premissa de que o ECS seja uma atividade, como assume o Regulamento de Estágio do C1, ainda assim o que chama a atenção é o seu entendimento de apenas uma dimensão prática que, como dito na seção anterior, orienta-se pelo princípio do ensino tradicional denominado *caráter consciente*. Vale recordar que tal princípio se opõe ao *princípio da atividade* (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991) e se agrega ao *princípio do caráter visual concreto ou intuitivo*.

Outro aspecto merecedor de evidência em relação ao C1 é sua coerência entre o que propõe como finalidade do ECS, “atividade de capacitação prática”, e seus objetivos, sendo um deles possibilitar ao acadêmico a demonstração de conhecimentos e habilidades adquiridas, bem como de treinamento das competências (REGULAMENTO DE ESTÁGIO, 2017).

Por sua vez, o C3 expressa que o ECS se configura como uma atividade desenvolvida em situação de ensino formal e sistematizado ou em espaços não formais de educação. É o momento no qual ao acadêmico é dada a oportunidade para compreender sua função social, tendo como base os pressupostos teóricos e práticos apropriados ao longo do curso. Essa postura do curso parece se conformar com o que Freitas (2006) de certo modo faz restrições, ou seja, que o ECS historicamente tem sido considerado um momento de aplicação dos conhecimentos aprendidos na formação inicial. O excerto, a seguir, que apresenta a finalidade do ESC, subsidia com novos elementos para superar essa visão limitada:

O estágio supervisionado de ensino é de fundamental importância para a formação do profissional da educação. Além de auxiliar na formação de cidadãos competentes, críticos e reflexivos, contribuindo para o desenvolvimento humano e o bem-estar social, o estágio deve, como atividade teórico-prática, envolver a totalidade das disciplinas curriculares do curso a que pertence (PPC C3, 2015, p. 189).

Observa-se que o excerto reafirma a *tarefa* apresentada anteriormente, ligada à visão de mundo de formação de “agentes” ativos, com vistas ao desenvolvimento e à transformação social. Agora abrange mais a *finalidade* do estágio por acrescentar que, além da formação crítica de cidadãos, ele se constitui em uma “atividade teórico-prática” fundamentada nos conhecimentos da “totalidade” das disciplinas do curso. Diríamos que a formação humana pretendida é aquela que é síntese, com conteúdo de uma totalidade, em vez da junção de partes para a “aplicação prática” no momento da atuação nas escolas. O documento acrescenta: o ESC situa-se na “[...] inserção teórico-prática do trabalho escolar, considerando a formação científica, cultural, humana e ética desenvolvida ao longo do curso de licenciatura.” (PPC C3, 2015, p. 81). Inclui, ainda, a ideia do ESC como elemento de mediação no processo de apropriação do objeto de ensino e estudo da Educação Física, a cultura corporal do movimento.

O objetivo geral do ECS do C2 tem indícios, embora com restrições de base teórica, do que se propõe o C3, pois faz referência à “cultura corporal do movimento” como objeto de ensino da Educação Física e também ao conceito de mediação. Como elucidação dessa afirmação, retornaremos ao que fora anunciado em análise anterior, quando no Plano de Ensino o C2 (2017, p. 01) estabeleceu:

Possibilitar condições necessárias para que o acadêmico(a) se reconheça enquanto professor(a) de Educação Física, mediador(a) entre o conhecimento da cultura corporal do movimento e os alunos, mediante a tomada de conhecimento e análise do planejamento de ensino do professor de Educação Física, observação de aulas e atuação docente nas séries do ensino Médio.

A restrição fica para a interpretação do papel de mediador a ser incorporado pelo professor de Educação Física. Em uma análise a partir de Vigotski (2000), percebemos que a relação entre as pessoas – adulto/criança, professor/estudante – é marcada por interações entre os sujeitos mediados por signos/palavras. Nessa interpretação, entendemos que o professor cumpre o papel de promover as interações entre ele e os estudantes, via organização do ensino, mediadas pelos conceitos a serem apropriados. Fora essa limitação, o excerto traz mais uma *finalidade* da atividade de estudo e profissional do estagiário, reconhecer-se como professor de Educação Física que propiciará, a seus futuros alunos, a



apropriação dos conceitos pertinentes à “cultura corporal do movimento”. Nele aparece a definição de mais três ações da referida atividade: “*conhecimento e análise do planejamento de ensino* do professor de Educação Física, *observação de aulas e atuação docente* nas séries do ensino médio”. Estas, portanto, somam-se às duas outras apresentadas no PRC (s/d, p. 72) – *elaboração do projeto* e do *relatório*, como evidenciado anteriormente. Nessa indicação, o C2 prenuncia algumas *operações* ao expor que a disciplina deve propiciar *experiências significativas* e estimuladoras aos acadêmicos, relativas às ações de observação, planejamento e execução, de modo que eles se comprometam “[...] com conhecimento da realidade e das questões referentes à educação, saúde e lazer da instituição/comunidade na qual estão inseridos, com capacidade de tornarem-se sujeitos de transformação.” (PRC 2, s/d, p. 107).

Assim como o C3, o C2 entende que no ECS emerge nos estagiários a *necessidade* de se constituírem em sujeitos reflexivos a respeito da profissão, com vistas à transformação. Novamente, vale a ressalva de que as finalidades dessa “transformação” são diferentes. A transformação a que se refere o C2 se assemelha mais com a melhoria das condições de vida e com a manutenção das relações postas do que a sua real transformação. As evidências do C3 são mais pertinentes com a finalidade de questionamento das relações de produção capitalista. Tratam-se, então, de concepções diferentes, mesmo que desenvolvam a emergência de necessidades e motivos de uma mesma atividade que impulsiona os acadêmicos “[...] a desenvolver habilidades como via para se apropriarem de conhecimento e de modos de agir nas relações com a realidade.” (NUÑES; RAMALHO; OLIVEIRA, 2018, p. 25).

Nesse contexto, vale retomarmos o entendimento teórico de *desenvolvimento humano* subjacente à atividade que move os acadêmicos no Estágio Supervisionado. O C1, em uma das *finalidades* explicitada em outro objetivo exposto pelo seu Regulamento de Estágio (2017) diz: melhorar o *desenvolvimento* e o *amadurecimento* do acadêmico. A palavra amadurecimento, analisada a partir da teoria que assumimos, tem implicações diretas quanto à organização do ensino. Esse conceito foi amplamente discutido por Vigotski (2000) em crítica à concepção de Piaget, que compreende o amadurecimento do sujeito como premissa para aprendizagem. Tal compreensão é completamente contraditória ao *princípio da educação e do ensino capaz de desenvolver* (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991). Caso se admitisse o pressuposto piagetiano no âmbito da educação escolar, teríamos que esperar os estudantes amadurecerem para então ensiná-los. Além disso,

ensinar-se-ia aquilo que já sabem, pois o novo não seria possível, haja vista que ainda não estariam maduros. Desse modo, a concepção piagetiana de desenvolvimento se fundamentaria no princípio da *acessibilidade* do ensino, da escola tradicional, por postular que a escola contemple unicamente as possibilidades já formadas no estudante. Portanto, rejeita a organização do ensino que permita o desenvolvimento daqueles elos da psique ainda ausentes ou insuficientes (DAVYDOV, 2017). Por decorrência, como já exposto em análise anterior, isso dificulta a formação de novos modos para a ação de organizar o ensino.

Contrário a esse entendimento biologizante do C1, a atividade que coloca o acadêmico do C3 em movimento no ECS é concebida a partir de ideais materialistas histórico-dialéticos. Assim, as produções e ações humanas emergem de necessidades desde o seu processo de hominização. O curso reitera a evidência de que o homem é produto da sociedade ao afirmar o atual nível de desenvolvimento: “[...] a sociedade está organizada de tal forma que não há estrutura adequada para a construção do cidadão consciente – crítico.” (PPC C3, 2015, p. 34). E, ao mesmo tempo, concebe o homem como produtor de si mesmo ao colocá-lo como “agente de sua história”, bem como da “história social”. É nesse âmbito que faz referência à outra *finalidade* ligada à importância de o ECS *desenvolver* e *fortalecer* a autonomia dos estagiários e não esperar que ela “*amadureça*”, como propõe o C1. Reitera que eles se compreendam como sujeitos em devir ao propor que compreendam que a aprendizagem não se encerra com a conclusão do curso, pois se trata de “[...] um processo contínuo que exige investigação permanente do fenômeno educativo.” (PPC C3, 2015, p. 39).

O C2 dicotomiza seu entendimento de desenvolvimento humano que move a atividade do ECS. Essa duplicidade se convencionou, pois, de um lado, aproxima-se do C3 quando afirma que a Educação Física auxilia no *desenvolvimento humano* na sua *totalidade* ou ao expor que a estruturação do curso permita ao licenciando “[...] o conhecimento necessário para intervir no seu próprio desenvolvimento como no desenvolvimento das pessoas de seu entorno, objetivando atingir uma melhoria na formação global do profissional que atua na área, bem como daqueles com os quais trabalha.” (PRC C2, s/d, p. 50). De outro lado, no próprio documento, encontram-se excertos que remetem a uma concepção biologizante e darwinista de homem. O curso institui como objetivo específico formar professores que atendam às *fases de desenvolvimento* dos adolescentes e jovens. Ao complementá-lo, estabelece como “habilidades e competências a serem desenvolvidas” nos egressos que sejam capazes de “atuar profissionalmente,

compreendendo a *natureza humana* em suas dimensões, em suas expressões e *fases evolutivas*.” (PRC C2, s/d, p. 60, grifos nossos). A mesma influência se concretiza ao se referir a conceitos como *assimilação*, *fases evolutivas* ou *fases de desenvolvimento*, como visto em excertos anteriores, que se pautam em bases biologizantes do desenvolvimento humano.

Estar em atividade, com espectros teóricos diferentes, como acena o C2, é possível que coloque os acadêmicos em situação contraditória, como, por exemplo, os eminentemente diferentes são iguais. Pode ocorrer também que eles admitam que uma atividade desenvolvida em uma sociedade regida pelas relações de produção capitalista tem a mesma necessidade e os mesmos motivos e condições quando desempenhada em uma caracterizada por outra sociabilidade (primitivismo, socialismo, anarquismos, comunismo). Ou, também, coloquem-se em circunstâncias de dúvidas que os levem a questionar se são corretas ou não as *operações* adotadas para a execução das *ações* previstas pelo curso (*conhecimento e análise do planejamento de ensino* do professor, *elaboração do projeto*, *observação de aulas*, *atuação docente*, *elaboração do relatório*). Por exemplo, na *ação* de ensinar o conceito de voleibol para os estudantes da educação básica, o estagiário se depara com a indecisão entre as *operações* colocar os alunos em contato imediato com a bola para praticar os manejos necessários ou fazê-los estudar a parte teórica referente ao conceito.

Pensamos que para o estagiário do C1 essas hesitações e contradições não estejam tão presentes. Afinal, não são somente as *finalidades* e os *objetivos*, antes mencionados, que conferem a convicção da atividade do ECS como marcadamente “capacitação prática” voltada para o desenvolvimento e o amadurecimento do acadêmico. A coerência com uma atividade eminentemente pragmática se consolida em outro objetivo: “[...] demonstrar conhecimento e habilidades adquiridas e também treinar as competências que já detém.” (REGULAMENTO DE ESTÁGIO C1, p. 02). Essa uniformidade pode ser o componente impeditivo para que o curso indique algumas *operações* que levem a efeito as *ações* do Estágio, que atendam, entre elas, a finalidade prevista de desenvolvimento de habilidades e competências.

Não propor *operações* é uma demonstração de que elas já são de domínio de um estudante de Educação Física. Em outras palavras, é repetir aquilo que vivenciou em toda a sua trajetória escolar. Acresce-se outra observação: não há qualquer manifestação referente à *forma* e ao *conteúdo* dessa prática pedagógica, ou seja, *do que e como* e, por

extensão, *do que e para que(m) se direciona a prática pedagógica*. Há uma possibilidade de minimização dessas omissões se admitirmos que o objeto assumido pelo curso seja a promoção da saúde e da qualidade de vida, então nele já ligado por uma determinada forma que lhe é peculiar.

Mesmo assim, não propor operações para atingir as finalidades propostas deixa um vazio teórico na formação do estagiário. Nesse sentido, vamos adotar como exemplo o desenvolvimento de habilidades. Estas, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, não são perenes e estáticas, uma vez que são necessárias à apropriação de conceitos de todas as ciências, cada qual com suas peculiaridades. Para Núñez, Ramalho e Oliveira (2018), o desenvolvimento verdadeiro de uma habilidade considera o valor pessoal, sentido, que o estudante lhe deposita. Sua formação e desenvolvimento só tem razão de ser se o acadêmico desfrutar do próprio desenvolvimento que ela oferece para recriá-la, bem como sentir-se satisfeito pelo crescimento pessoal proporcionado nesse processo.

Se a atividade desenvolvida no ECS do C1 pode gerar certeza unilateral e, em certas circunstâncias, algumas dúvidas pela não indicação de suas operações, é possível que o acadêmico em atividade no C2 conviva com duas atitudes pelo fato de assumir diferentes concepções de objeto pertinentes ao *que ensinar*. Uma delas é a de que tudo vale, pois a adoção de qualquer uma das concepções conduz à mesma finalidade. A segunda atitude é de constante hesitação por perceber que os objetos distintos configuram diferentes modos de organização de ensino e geram dissemelhante consciência e personalidade nos estudantes. A possibilidade de estar diante dessas duas atitudes decorre das preocupações de rejeição e aceitação expressas pelo curso a respeito do processo pedagógico. A rejeição é pela formação de profissionais que privilegiem a prática educacional esportiva/competitiva, que “[...] coloca as aulas de Educação Física em um nível distante de todo processo pedagógico da escola [...]” (PRC, s/d, p. 48). Ao mesmo tempo, concebe a Educação Física como “uma verdadeira ciência humanizadora”, que valoriza o homem em sua “totalidade”.

O excerto dá indicativos de que a Educação Física é um campo específico da educação (SILVA, 2018). Essa hipótese perde sua possibilidade de aceitação quando o curso define como um de seus objetivos específicos “Contribuir para a formação de profissionais com uma visão empreendedora e *cuja prática pedagógica esteja centrada numa concepção criativa e solidária, vinculada às questões de saúde e qualidade de vida.*” (PRC, s/d, p. 57, grifos nossos). Nesse caso, o

entendimento é de que a área se constitui em uma *colônia epistemológica das ciências naturais* (SILVA, 2018) ou em ciência aplicada (NASCIMENTO, 2014).

Portanto, assim como o C1, o C2 concebe “*o que ensinar*”, objeto da atividade, em consonância com aqueles que prezam pela qualidade de vida, bem como pela promoção, prevenção e proteção da saúde. Desse modo, forma e conteúdo estão intimamente ligados, conforme é anunciado por Afanasiev (1963). Nesse aspecto, vale o questionamento: esse entrelaçamento entre conteúdo e forma na Atividade Pedagógica diz respeito a qual intencionalidade? Saviani (1982) considera essencial a discussão acerca do conteúdo e da forma quando a pretensão é uma nova prática pedagógica. Portanto, entra em acordo com Davídov (1988) de que se trata de uma especificidade das pedagogias que sustentam a manutenção das relações de produção capitalistas e se pautam pela transmissão de conhecimentos empíricos. A consonância forma e conteúdo ultrapassa os muros da escola, pois se trata de uma práxis transformadora (SAVIANI, 1982).

Uma manifestação da aceção tradicional da relação *forma e conteúdo* do C2 está na atribuição do ensino ao desenvolvimento nos licenciandos de “capacidades e habilidades” próprias de uma formação sólida, que os capacite “[...] para compreensão, análise, *transmissão e aplicação* dos conhecimentos da Atividade Física/Motricidade Humana/Movimento Humano.” (PRC, s/d, p. 59-60). O excerto permite considerar que o conteúdo de ensino vincula-se àqueles objetos – atividade física, motricidade humana/movimento humano – que, de acordo com Bracht (1999), não mudam essencialmente seu paradigma e concepção teórica, apenas sua denominação. Além do exposto, importa acrescentar que o C2 propõe para os acadêmicos alguma *forma* de ensino, como paradigma ecossistêmico, teoria da complexidade, inter e transdisciplinaridade, ensino e aprendizagem prazerosos, bem como o autodidatismo, isto é, o “aprender a aprender”.

Em especial, no ECS, o C3 se mostra preocupado ao propor uma formação dos licenciandos que não dissocia *conteúdo e forma de ensino*. O PPC C3 (2015, p. 188, grifos nossos) define que o ECS seja “[...] planejado, acompanhado e avaliado para *corrigir e aprimorar questões teóricas e procedimentos, suprir carências* e estimular a criatividade e a autonomia do acadêmico, podendo ser estágio obrigatório e/ou não-obrigatório [sic]”. O excerto permite várias considerações, das quais destacamos duas. Uma delas nos leva a rememorar análises precedentes relativas aos fundamentos do ECS em concepções críticas da área – Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória. Essa base teórica, por si só,

é a expressão de uma simbiose de *conteúdo* e *forma* que caracteriza a tarefa geral da atividade de estudo e profissional predominante no ECS, que é a organização do ensino. Nesse contexto é que o excerto delimita algumas *ações* – planejamento, acompanhamento e avaliação – que têm como *finalidades* corrigir e aprimorar as questões teóricas e os procedimentos; suprir carências; e estimular a criatividade e a autonomia do acadêmico.

A segunda consideração é para ressaltar que a referida finalidade e suas propriedades – correção, aprimoramento, carências, criatividade e autonomia – trazem em seu bojo as características típicas do *princípio da educação capaz de desenvolver* (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991), que visa a uma estruturação que permita desenvolver as “ligações” da psique, ausentes ou insuficientes, indispensáveis ao alto nível e ritmo de desenvolvimento psíquico. A premissa é que esse posicionamento do curso possa estar atrelado à concepção teórica que assumiu. No PPC C3 (2015, p. 36), encontramos vestígios *do que e para que(m)* se direciona a prática pedagógica ao expor que o curso tem como sociedade ideal aquela que supere o modo de produção capitalista. Afirma que “[...] defender e operar um conjunto de ações e estruturas anticapitalistas é defender a preservação da espécie humana. Cabe se perguntar se há projeto mais importante?”. Portanto, a prática pedagógica assumida é por aquela que vise à superação do modo de produção capitalista, na qual a vida seja mais importante que as necessidades do capital.

De certo modo, essa articulação entre conteúdo e forma mediada por uma base teórica bem definida e posicionada dá as condições para que o C3 estabeleça como perfil do egresso que ele “[...] conheça as teorias do conhecimento e as teorias do desenvolvimento humano, para que esse conhecimento possibilite a construção da sua prática pedagógica junto ao projeto coletivo da escola em que atuará como docente.” (PPC C3, 2015, p. 47). Acresce-se que, em outra parte do documento, foi mencionada a importância de os acadêmicos terem acesso, de maneira crítica, aos conhecimentos que envolvem aspectos biológicos, morais, éticos, filosóficos, sociológicos, etc.

O ensejo para que os acadêmicos tenham acesso aos *conhecimentos de diferentes áreas* se adequa ao pressuposto de Bernardes (2017) de que eles são essenciais na ação de organizar o ensino, uma vez que para selecionar e identificar o conhecimento teórico-científico a ser ensinado os conhecimentos de outras áreas, como da psicologia da educação, das metodologias de ensino e da didática, são fundamentais. Além disso, infere que na atividade de ECS a vinculação

conteúdo/forma não se apresenta transparente, pois, além das questões ideológicas referentes à manutenção ou às transformações das relações sociais, há posicionamentos de ordem teórica e interdisciplinares.

No C2, como antes analisado, a atividade coloca os sujeitos em dadas posições. Por exemplo, quando defende um ensino pela inter e transdisciplinaridade. Em consonância, a *atividade* tem como outra *finalidade* – de certo modo operacionalizada – tornar o acadêmico

[...] capaz de conhecer o potencial e as limitações do corpo humano, produzir e adaptar conhecimentos ligados à área da Educação Física e desenvolver estudos teóricos e práticos, projetos/pesquisas sobre atividades individuais e coletivas e, assim, compreender a relação dessas aprendizagens com a arte, as ciências, a sociedade, a cultura, a filosofia e a educação (PRC, s/d, p. 50).

Portanto, o curso preza pela apreensão, por parte dos estudantes, de conhecimentos de diferentes áreas, quer da Educação Física, da filosofia, quer da cultura, da educação, etc. Tal finalidade sustenta-se na “[...] visão sistêmica, holística (globalizadora) ou transdisciplinar da realidade, mediante o trabalho em equipe e a consideração a todas as disciplinas implicadas.” (PRC, s/d, p. 53).

No C1, tal preocupação não é mencionada. Uma de suas peculiaridades é que as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos acadêmicos são definidas em forma de *ações da atividade* “[...] criar, planejar, realizar e avaliar situações didáticas para o processo ensino-aprendizagem *utilizando o conhecimento da Educação Física.*” (REGULAMENTO DE ESTÁGIO, 2017, p. 04). Aqui existe uma explícita referência a duas *ações*: planejamento e execução. Porém, subentende-se que para a organização do ensino considera necessários apenas os conhecimentos da Educação Física, sem menção a outras áreas. Essa desconsideração por outras disciplinas ou áreas de conhecimento complementa o pressuposto de que o C1 propõe que a atividade de ensino de Educação Física apresente uma concepção dualista de teoria e prática, isto é, o ECS como momento de aplicação de conhecimentos nesse caso específico da área. De forma coerente com o previsto no Regulamento do Estágio e, por extensão, com a desvinculação teoria/prática e centralidade no treinamento de habilidades, o *objetivo geral da disciplina ECS* é “Proporcionar a prática docente no ensino médio perante a regência e a observação das aulas,

com o intuito de propiciar ao graduando *aplicar* o embasamento científico da Educação Física no ensino médio.” (PLANO DE ENSINO C1, 2017, p. 01, grifos nossos).

Nota-se, no excerto, mais uma vez a insistência de que o ECS é espaço de atividade de aplicação do conhecimento da área no ECS, sem menção aos conhecimentos das demais áreas, necessários à organização do ensino, como exposto por Bernardes (2012, 2017). A visão internalista parece coibir, como visto no excerto antecedente, a definição mais detalhada das ações de organização do ensino ou do planejamento, com preocupação apenas com uma de suas dimensões, isto é, as situações didáticas. Existe, pois, uma incompatibilidade das dimensões cognoscitivas e teleológicas da Atividade Pedagógica. Ao acadêmico compete *conhecer* – observar – a realidade escolar para depois *atuar*, sem qualquer estabelecimento de *finalidades*, isto é, uma teleologia indutora do *que, para que e como* se envolver conscientemente na atividade em referência.

Esse posicionamento sobre o ECS significa capacitação prática, treinamento de habilidades, aplicação de embasamento científico próprio da área e faz emergir outras perguntas: qual é essa teoria que vai ser praticada? O conhecimento específico da Educação Física é o suficiente para atender a todas as dimensões de um modo geral de organização do ensino? Para Davídov e Slobódchikov (1991) e Saviani (1982), Dias e Souza (2017) e Bernardes (2012), a base teórica está ancorada em outras ciências. Porém, no caso do C1, trata-se mais especificamente de uma *colônia epistemológica das ciências naturais* (SILVA, 2018), ou seja, a Educação Física não é entendida como uma ciência ou como campo específico da educação, mas como espaço de aplicação das ciências naturais ou humanas. Sendo assim, a educação física “[...] fica à ‘mercê’ das necessidades, das demandas, das hipóteses de outras ciências.” (SILVA, 2018, p. 24). Além disso, para esclarecer essas questões, tomaremos como referência os componentes da atividade estruturados no Plano de Ensino do C1 e no Regulamento de Estágio. Afinal, a organização do ensino visa ao estabelecimento de tarefas com suas finalidades, de ações de estudo correspondentes e suas respectivas tarefas particulares e operações (DAVÍDOV, 1988). Isso porque é possível observar que a inter-relação com as disciplinas de outras áreas continua não sendo referenciada.

Em seu Plano de Ensino, são citadas algumas dessas *ações*: a elaboração e o encaminhamento dos documentos de estágio e a observação e docência nas escolas; as orientações do professor universitário ao estagiário, dentre outras. Além disso, especifica como



*operações* dinâmicas e debates no curso. Chama-nos a atenção de que uma dessas ações – regência – não contempla as *condições objetivas* ao estabelecerem 60 horas de atuação/regência em uma turma de ensino médio, pois é impossível cumprir esse total de horas se considerarmos o período de desenvolvimento das aulas na escola básica e das aulas na universidade. No estado de Santa Catarina, o ensino médio tem duas aulas semanais de Educação Física. Em um semestre letivo (aproximadamente cinco meses), totalizaria 45 horas/aula, ou seja, a regência prevista no Regulamento excede em 15 horas/aulas. Acrescesse, ainda, outro impeditivo que é a extensão do semestre letivo da Universidade que, normalmente, não ultrapassa quatro meses, o que não corresponderia ao total de atuação na turma específica de ensino médio. Isso significa que a oportunidade de regência se reduz em um mês, conseqüentemente, a diminuição de no mínimo nove horas. Assim, em vez de 45 aulas disponíveis pela escola para a atuação (60 horas), o estagiário teria objetivamente 36 horas/aulas. Além disso, nesse mesmo período, os acadêmicos desenvolvem outras ações: observação (10 horas), elaboração de relatórios, seminários de apresentação do estágio, etc.

O não cumprimento do total de horas previstas para o estágio também foi detectado no C2, isto é, são postas as finalidades com carência nas correspondentes condições objetivas para as correspondentes efetivações. A carga horária total do ECS (162 horas/aulas) não condiz com as possibilidades de cumprimento integral. Importa dizer que o curso não estipula o número de turmas nas quais o estagiário atuará nem a correspondente quantidade de aulas. Por causa disso, trabalharemos com algumas hipóteses, considerando que, por lei (BRASIL, 2008), o estagiário só pode realizar seis horas diárias de trabalho. Uma delas é que os acadêmicos atuariam em cada uma das turmas do ensino médio: 1º, 2º e 3º ano.

O Plano de Ensino do C2 – no item “planejamento das atividades/cronograma” – estabelece que, das 162 horas, três encontros são na Universidade, considerados de quatro horas cada, o que totaliza 12 horas. No âmbito da escola, aos acadêmicos é estipulada a *ação* de *observação* em três dias, num total de 18 horas, se considerarmos o limite de horas permitido por lei e a hipótese de que atuariam em três turmas do ensino médio e, a cada dia de observação, destinassem seis horas para cada turma. Outra *ação* é a *elaboração e aprovação do plano de ensino* em dois encontros na Universidade, que também entra neste cálculo, o que contabiliza mais oito horas.

A próxima *ação* é a *atuação na escola*. Em anexo, no *site* do curso, encontramos um “roteiro para elaboração do plano de aula” que indica a organização de seis aulas de atuação. Considerado esse roteiro e dado o limite de seis horas diárias de estágio permitido por lei e a hipótese de que eles atuariam em três turmas distintas do ensino médio, então, para cada turma, seriam destinadas 36 horas de atuação, totalizando 108 horas. Por fim, ocorre o desenvolvimento da *ação de socialização, operacionalizada no seminário de estágio*, que ocupa mais quatro horas. A soma de todas atingiria 150 horas. Vale destacar que estamos trabalhando com hipótese, com valores altos, como é o caso das 36 horas de atuação em cada turma. Portanto, o C2 também não oportuniza as condições objetivas para o cumprimento legal das horas do ECS.

Diferente dos cursos 1 e 2, o C3 traz uma carga horária menor, com um total de 90 horas destinadas à *ação de atuação no ensino médio* e na *educação especial*. O curso explicita a divisão das horas e turmas de atuação. De acordo com o Plano de Ensino do C3 (2018), os licenciandos atuarão nos três anos do ensino médio, e, das 90 horas totais, 38 se destinam às aulas na escola. Porém, quando feita a análise dos documentos e das respectivas horas, é possível considerarmos que são 44 horas destinadas à escola/instituição de educação especial. Para tanto, as horas são assim divididas: duas horas/aulas de observação e seis horas/aulas de atuação em uma turma de cada ano do ensino médio, o que totaliza 24 horas. Na educação especial, destinam-se oito horas/aulas de observação e 12 horas/aulas de atuação, perfazendo as 20 horas mencionadas. Portanto, a distribuição perfaz integralmente as horas destinadas à escola. O restante das horas, para atingir o total das previstas, de acordo com o Plano de Ensino do C3 (2018), são direcionadas às seguintes *ações*:

A) *análise de conjuntura* no ensino médio e na educação especial, que se dá pelas seguintes *tarefas particulares*:

- 1) Orientações gerais e elaboração de roteiro para análise do planejamento do professor de educação física.
- 2) Apresentação às instituições escolares para análise do planejamento do professor de Educação Física e elaboração do planejamento para atuação docente.
- 3) Apresentação às instituições de Educação Especial para coatuar na Educação Especial privilegiando as aulas de Educação Física.
- 4) Diálogo com os professores

da Educação Especial para organização da coatuação (PLANO DE ENSINO C3, p. 01).

B) *Prática de Ensino nas aulas de Educação Física do Ensino Médio*, antes mencionada.

C) *Prática de Ensino nas aulas de Educação Física na Educação Especial*, antes mencionada.

D) *Relatórios das Práticas de Ensino e Seminário de Estágio IV*, que se organiza pelas seguintes *tarefas particulares*:

- 1) Relatório referente à análise do planejamento e à observação/atuação das aulas (Introdução, reflexão da práxis docente articulada à proposta crítico-emancipatória ou crítico-superadora, reflexão da coatuação na Educação Especial, conclusão e propostas; referências; anexos).
- 2) Apresentação e discussão do relatório em Seminário (Ensino Médio e Educação Especial) (PLANO DE ENSINO C3, p. 02).

Além dessas ações peculiares aos acadêmicos há aquelas que, necessariamente, requisitam a presença direta do professor supervisor. Dito de outro modo, a análise das ações, tarefas particulares e operações dos estudantes não são passíveis de compreensões mais amplas se assumidas separadamente da atividade do professor. A premissa de que o professor universitário está em atividade de ensino e o acadêmico em atividade de estudo e profissional nos leva a entendê-los como sujeitos partícipes em uma unidade, a Atividade Pedagógica.

Nessa unidade há atribuições do acadêmico e do professor relacionadas à organização do ensino. No Regulamento de Estágio do C1, são expostas 12 atribuições para os estagiários, dentre as quais apenas uma trata da ação de organização do ensino de forma direta, enquanto uma outra de certo modo a influencia. São elas: “*Elaborar um Projeto* de Estágio em parceria com o orientador de estágio e representantes da escola (campo de estágio); *comunicar* ao Professor Supervisor de Estágio todos os imprevistos que possam gerar um *replanejamento* do estágio.” (REGULAMENTO DE ESTÁGIO C1, 2017, p. 07, grifos nossos).

Diferentemente, nas atribuições do professor supervisor, a preocupação com a organização do ensino é mais evidente. A ele cabe a função de

*Orientar as atividades de regência* de classe e acompanhar o desenvolvimento de todas as atividades definidas no plano de estágio do aluno; *orientar a elaboração do Projeto* de estágio; *acompanhar e orientar os estagiários* em encontros na XX<sup>28</sup> previamente agendados no cronograma de atividades (REGULAMENTO DE ESTÁGIO C1, 2017, p. 08, grifos nossos).

Os dois extratos anteriores, que trazem as atribuições tanto do professor quanto dos acadêmicos, para nós se constituem em argumentos para a compreensão de Bernardes (2017) de que a organização do ensino é o que une dialeticamente a atividade de ensino e a atividade de estudo. Tal relação dialética é expressa na objetivação de um instrumento pedagógico que organiza as ações dos sujeitos da Atividade Pedagógica, isto é, o plano de ensino. Com isso não queremos afirmar que esse é o entendimento do curso, mas reflexões de nossa parte.

A vinculação entre a atividade do professor e a atividade do estagiário também se explicita no conteúdo programático da disciplina, que prevê as seguintes ações/operações: 1) aula introdutória para *apresentação* da disciplina e plano de ensino; 2) a *observação* do profissional no campo de atuação; 3) a *identificação* dos serviços e metodologias utilizadas pelos profissionais supervisores escolares; 4) a *identificação* e *conhecimento* do ambiente, dos equipamentos e materiais de trabalho; 5) *conhecimento* dos conceitos da área nas suas diversas manifestações; 6) *conhecimentos* teóricos e *domínio* de habilidades necessárias ao processo de intervenção profissional; 7) *relacionamento* humano próprio do ambiente de trabalho e *identificação* de responsabilidades; 8) o *desenvolvimento* de relatório final (REGULAMENTO DE ESTÁGIO C1, 2017).

Por estabelecer as ações, compreendemos que o plano de ensino – instrumento pedagógico – seja síntese da organização do ensino e indicador de sua possível objetivação. Portanto, é o articulador para a coerência entre as ações dos sujeitos em suas respectivas atividades, pois estabelece a ementa, os objetivos, o conteúdo programático, a metodologia de ensino e a avaliação. Uma dessas articulações é a organização do plano de ensino (chamado de projeto de ensino por esse curso) dos acadêmicos conjuntamente com o professor supervisor. No entanto, a análise do Plano de Ensino do C1 revela um vazio que pode

---

<sup>28</sup> Para preservação do anonimato da instituição e do curso.

se converter em dificuldade para a referida articulação, qual seja: ela não é explicitada nesse instrumento pedagógico. Dito de outro modo, a organização do ensino aparece apenas na ementa do plano e na avaliação dos acadêmicos, mas não aparece no rol dos conteúdos programáticos que, necessariamente, seria o local pertinente.

Contrariamente, os cursos 2 e 3 configuram uma unidade entre as ações dos sujeitos da atividade. O excerto, a seguir, permite indicativos de nossa afirmação quando o C2 expõe:

Pretende-se em cada uma das etapas do estágio construir um relatório das atividades desenvolvidas, sendo que é de *responsabilidade do professor* de prática de ensino orientar e supervisionar tanto as atividades práticas quanto a formulação de projetos e relatórios. Salienta-se que, para cada etapa de desenvolvimento do estágio curricular obrigatório, o *acadêmico deverá* submeter à aprovação do professor orientador de estágio o projeto de estágio, bem como apresentar a documentação exigida (PRC, s/d, p. 72).

Tal unidade é preservada coerentemente no plano de ensino da disciplina de ECS, no qual, no item “planejamento das atividades/cronograma”, aparecem os dias letivos destinados à “elaboração” e à “aprovação do plano de aula”. A mesma indicação é contemplada no Plano de Ensino do C3 quando, na parte referente ao “conteúdo programático”, prevê os momentos para “orientações gerais e elaboração de roteiro para análise e planejamento” e “elaboração do planejamento para atuação docente”. No mesmo documento (2018, p. 02), quando dispõe sobre a “metodologia de ensino-aprendizagem”, propõe uma “Orientação individual para elaboração dos planos de aula para atuação. Orientação coletiva para a coatuação na educação especial. [...] Orientações para elaboração do relatório. Acompanhamento individual da práxis docente na escola/instituição de educação especial”.

No documento que orienta esse plano, isto é, no PPC do C3, também encontramos manifestações dessa unidade quando especifica algumas operações das ações de planejamento, observação e atuação:

O Estágio II, III e IV têm aulas presenciais que *discutem as propostas pedagógicas* a serem utilizadas na atuação (em acordo com o apontado no PPC) e esclarecimentos de documentações e

roteiros para observação das aulas na escola nos diferentes níveis de ensino. Após as observações, os *acadêmicos são orientados individualmente* (até 05 orientações entre 45 e 60 minutos) na elaboração dos planos de aula para atuação. [...] A atuação tem o *acompanhamento “in loco” dos professores(as) de estágio* obrigatório e o acompanhamento dos professores supervisores da escola [...] (PPC C3, p. 82, grifos nossos).

Esse detalhamento das operações, além de argumentar em prol de que o curso está atento à inter-relação entre as atividades do professor supervisor e do acadêmico, também se constitui em manifestação de que elas se desenvolvem de forma colaborativa entre os sujeitos. Ou, como exposto por Cedro e Nascimento (2017) e Araujo e Moraes (2017), a *Atividade Pedagógica* constituída como uma prática social e coletiva.

Mas como toda prática coletiva e social, a Atividade Pedagógica é constituída por outras ações, dentre elas a de avaliação que, segundo Davídov (1988), está em unidade com o *controle*. Ambas, por sua vez, agregam-se às outras que estão intrínsecas à análise e desenvolvimento da tarefa, com vistas aos seus resultados, pois se inter-relacionam com a finalidade e as condições (DAVÍDOV, 1988).

Se a *ação de avaliar a organização de ensino do acadêmico* for assumida por essa visão Histórico-Cultural, então, no C1, ela se torna frágil, pois, no seu Plano de Ensino, a organização do ensino – como dito anteriormente – apresenta-se na ementa e na avaliação, sem estar relacionada entre os conteúdos programáticos. A presunção se insere no contexto do seguinte questionamento: como avaliar a organização do ensino, elemento da ementa, se não se constitui em objeto de estudo? Portanto, as *condições* para apropriação dessa ação – conteúdo da atividade de estudo e profissional (DIAS; SOUZA, 2017) – são cerceadas. Isso porque o Plano não prevê como oportunidade as condições para que os sujeitos em formação se apropriem dos conceitos referenciais ao ato de ensinar (DIAS; SOUZA, 2017).

A *ação de avaliação da organização de ensino do acadêmico* não é mencionada no PRC do C2 (s/d) quando trata do ECS. O seu Plano de Ensino traz o “sistema de avaliação” com o indicativo de atribuição três notas correspondentes, respectivamente, a cada uma das seguintes *ações*: regência, apresentação do seminário e relatório final. Observa-se que a organização do ensino não é considerada – de forma direta e explícita – na avaliação do estagiário. Sendo assim, desconsidera a própria ementa ao prever que o ECS se constitui em possibilidade de o

acadêmico “observar”, “planejar” e “executar” atividades que se comprometam com o conhecimento da realidade, das questões de saúde, lazer e educação. Dito de outra forma, o conteúdo principal da *atividade de estudo profissional* dos licenciandos – os procedimentos generalizados de ação *do que e como ensinar* (DIAS; SOUZA, 2017) – não é considerado na tarefa do ECS e em sua respectiva avaliação.

De acordo com o Plano de Ensino (2018) do C3, o acadêmico é submetido a quatro avaliações: 1) dos professores universitários, porém sem mencionar os seus critérios; 2) relatório de estágio, em que são observadas a organização, as normas, introdução, e a reflexão da práxis – com maior peso avaliativo – a partir de uma das concepções críticas da área adotadas na atuação, reflexão da coatuação na educação especial, conclusões e proposições; 3) seminário de estágio; 4) avaliação do supervisor da escola. Assim como no C2, a organização do ensino não é mencionada – explicitamente – como critério avaliativo. Isso é previsto no seu PPC (2015, p. 196, grifos nossos) quando dispõe sobre “o controle de frequência e os instrumentos de avaliação”. Dessa forma, são obrigatórios os seguintes instrumentos de avaliação: “a) Ficha de avaliação do professor responsável; b) Ficha de autoavaliação do acadêmico; c) Ficha de avaliação pelo professor supervisor (campo); d) *Planejamento de ensino e relatórios*; e) Participação (apresentação e debate) nos seminários de socialização”. Com base no excerto, a hipótese sobre o plano de ensino é que a avaliação está implícita naquela estabelecida para o relatório, na organização do ensino e, acima de tudo, na *práxis docente*, em unidade com uma das tendências críticas da Educação Física.

Observa-se que, de forma mais tangencial ou mais detalhada, a ação de avaliação é referenciada pelos três cursos. Alguns deles sugerem os instrumentos e critérios. Contudo, não ficam detalhadas algumas de suas operações que mostram os pontos essenciais a serem avaliados em cada uma das ações. Dito em outros termos, os cursos não especificam os aspectos subsidiadores da atribuição das notas que preveem para cada uma das ações. Por consequência, não dá subsídios para uma análise da essência dessa ação do ECS, a fim de revelar o desenvolvimento promovido no estagiário, nos estudantes do ensino médio e no próprio professor supervisor. Como diz Davíдов (1998), a síntese da avaliação é a manifestação no desenvolvimento da consciência de si e dos outros sujeitos em interação e compartilhamento. Por consequência, também é indicadora de um processo de formação da personalidade decorrente de uma vivência grupal e colaborativa, isto é, de participação em que coincidem valores pessoais com os sociais do seu grupo, movidos por

objetivos e finalidades da Atividade Pedagógica, voltados à coerência entre forma e conteúdo teórico a ser ensinado/apropriado.

Para encerrarmos a presente seção, vale dizer que os cursos, uns de modo mais coerente e outros mais superficiais, trazem os elementos essenciais e operacionais da Atividade Pedagógica. Ao tomarmos como referência o modo geral de organização do ensino de Davídov (1988), diríamos que suas explicitações maiores ficam para algumas tarefas gerais, as finalidades, as ações e, de modo mais discreto, as tarefas particulares e operações. Os referidos componentes se articulam coerentemente na relação conteúdo/forma com fundamentos teóricos assumidos – tradicional (cursos 1 e 2) e histórico-cultural (curso 03).

Contudo, cabe lembrar o leitor que esta seção teve a intenção de *expor* o movimento de análise do elemento indecomponível “estruturação da atividade”, bem como das suas propriedades gerais. As orientações dualistas, reprodutivistas, conservadoras e empiristas do C1 se manifestam na organização da Atividade Pedagógica. Em sua essência, os professores e acadêmicos “*assumem o papel passivo*” de aplicação de conhecimentos, respectivamente, necessários para a “operacionalização” do ECS e aqueles vistos ao longo do curso. Há uma desarticulação das “*ações e operações*” dos sujeitos da atividade. Tal propriedade geral se evidencia pela não explicitação da unidade da ação de organização do ensino, que apenas é mencionada na ementa da disciplina, o que acarreta na fragilidade da ação de “*avaliação da organização do ensino do acadêmico*”.

A “aplicação” de conhecimentos como o “*objetivo/finalidade da disciplina de ECS*” tem como maior significado a capacitação prática, a testagem e o treinamento de competências. É nesse âmbito que se manifesta o dualismo teoria/prática movido pelo entendimento de “*desenvolvimento humano*” a partir de uma concepção biologizante de Educação Física ao expor que deve melhorar o desenvolvimento e o amadurecimento dos acadêmicos. O elemento base teórica se manifesta na propriedade “*o que e como ensinar*” do elemento indecomponível em análise, uma vez que, pelo visto até o momento, supomos que se trata de um *conteúdo (o que)* de natureza biologizante por *meio* do ensino técnico, da transmissão passiva aos estudantes dos conhecimentos (*como ensinar*). Por decorrência, a “*prática pedagógica*” se direciona para a promoção da saúde e qualidade de vida, que em essência significa a manutenção das relações sociais postas.

O C2 mostra preocupação com a “*participação ativa*” dos sujeitos envolvidos na Atividade Pedagógica. Propõe “*ações e operações*” colaborativas entre professor e estagiário. No entanto, essa



coerência não se manifesta quando da “*avaliação da organização do ensino do acadêmico*”, pois tal organização (plano de ensino) não consta entre os critérios avaliativos.

Quanto à propriedade “*finalidade/objetivo da disciplina de ECS*”, o curso apresenta, aparentemente, a preocupação com a transformação social, mas que em essência corresponde à manutenção das relações sociais. Essa aparência de intencionalidade progressista também se manifesta na propriedade “*concepção de desenvolvimento humano*” quando expõe que a Educação Física visa ao desenvolvimento humano na sua totalidade. No entanto, apresenta entendimentos de ordem biologizante e de saúde ao intentar pela formação de professores que compreendam as “fases de desenvolvimento” e as “fases evolutivas” do homem. O ecletismo teórico dificulta a identificação da propriedade “*o que e como ensinar*”, pois não define um único objeto. Trata-se de um conteúdo (*o que*) voltado às questões da saúde, por meio de um ensino (*como ensinar*) autodidata, inter e transdisciplinar, pelo paradigma ecossistêmico e pela teoria da complexidade. Sendo assim, a “*prática pedagógica se direciona*” para a promoção da saúde e manutenção das relações de produção capitalista.

O C3 entende a Atividade Pedagógica como um “processo interativo, colaborativo e intencional”. Os seus sujeitos são corresponsáveis pelo desenvolvimento das “*ações e operações*”. Isso se destaca quando o curso preza pela organização do ensino (plano de ensino) em colaboração com o professor supervisor; orientação na elaboração dos relatórios e disposição em acompanhar a *práxis* docente. Tal coerência se enfraquece na análise da propriedade geral “*ação de avaliar a organização do ensino do acadêmico*”, uma vez que, no Plano de Ensino, tal organização não é explicitada como critério avaliativo, o que é resgatado no PPC (2015) ao estabelecer como um dos critérios avaliativos o planejamento de ensino e relatórios.

A “*participação ativa*” no processo de formação recebe outro argumento pela possibilidade da escolha de “disciplinas optativas”. Também se manifesta na propriedade geral “*finalidade/objetivo da disciplina de ECS*”, por indicar que o acadêmico deve compreender a sua própria função social e, intrinsecamente, de “*desenvolvimento humano*”. O homem é concebido como produto e produtor da sociedade, sujeito em devir que, no processo de hominização, desenvolveu determinadas necessidades e, por decorrência, objetivações/produções. Define seus objetos, “*conteúdo (o que)*” do ECS, como sendo de natureza cultural e, por sua vez, a “*forma (como ensinar)*” em aderência às propostas críticas da Educação Física

como modo de organizar e sistematizar o ensino. Por extensão, a “*prática pedagógica*” direciona-se para o ensino daqueles objetos de natureza cultural, com a finalidade de transformação do modo de produção atual.

Enfim, os cursos – cada qual a seu modo e coerente com o referencial teórico explícito ou implícito – buscam a objetivação da finalidade como produto real. Para que o objetivo da atividade seja atingido, eles indicam, segundo Bernardes (2017, p. 113, grifos nossos), “[...] um sistema de *ações* que é determinado pelas *condições* concretas da vida em sociedade, as quais determinam as *operações* a serem realizadas pelos sujeitos”.

#### 4.3 PERSPECTIVAS DE OBJETIVAÇÕES

O desenvolvimento da presente seção – último componente da unidade de análise: perspectivas de objetivações – parte da mencionada compreensão de Bernardes (2017) de que a Atividade Pedagógica tem dupla objetivação: a *transformação dos sujeitos* e a *produção de um instrumento pedagógico* que organiza as ações desses sujeitos. Traremos à tona algumas de suas ideias centrais ou *suas propriedades*, como resolvemos denominá-las: 1) Consciência e Pensamento em suas formas dicotomizadas ou integrais; 2) Finalidades em seu estado de preservação/reprodução ou superação/criação; 3) Expectativas de objetivação do curso. Denominamos perspectivas, pois os documentos dão indicativos de *possíveis objetivações* e não de sua real efetivação, uma vez que entre o prever e a execução podem se apresentar fatores impeditivos. Como dizem Moura, Sforini e Lopes (2017, p. 71, grifo no original), “[...] a atividade de ensino não existe como um *a priori* às condições materiais nas quais será desenvolvida”.

Como exposto em capítulo anterior, de acordo com Afanasiev (1963), as possibilidades de algo vir a acontecer podem estar no campo das possibilidades *reacionárias* e *progressivas, reais e abstratas*. Sendo assim, as possibilidades não garantem a objetivação do fenômeno: o modo geral de organização do ensino.

Além disso, Bernardes (2017) entende que o produto da primeira objetivação – transformação dos sujeitos – não é passível de controle da sua materialidade, no entanto, objetiva-se socialmente. Por isso nossa opção de definir essa centralidade de análise como possíveis objetivações de um modo de pensar o ensino, particularmente sua organização.

Ao falar em perspectiva de objetivação daquilo que é previsto em documentos que guiam as pretensas ideias de um curso de formação de professores – e, mais especificamente, nosso objeto de estudo no ECS – parece oportuno e coerente iniciar pela base teórica por meio da qual ela movimentar-se-á. Mediante o exposto nas seções anteriores, a hipótese é que dois cursos, embora com algumas especificidades, manifestam perspectivas de objetivação semelhantes e outro com possibilidade antagônica àqueles. Vale esclarecer que essa afirmação é anunciativa de que a presente seção, necessariamente, reporta-se a dados e a análises das anteriores e que, por esse motivo, ela é um pouco menos extensa. Assim, de certo modo, talvez não seja por demais cansativa para o leitor.

A análise do C1 dá indicativos de perspectiva de formação nos acadêmicos de um *pensamento dicotomizado* da prática pedagógica, da formação de uma *consciência alienada*. Um dos pressupostos da razão que leva o curso a tal dicotomização é a pertinência com princípios do ensino tradicional, na compreensão de Davydov (2017), isto é, sustentadores da educação pretendida pelas relações de produção da atualidade. Essa suspeita de nossa parte ganha argumento ao considerarmos que se trata de um curso de uma instituição privada que tem como motivo de sua existência e da atividade de ensino nela desenvolvida *o lucro*. Este, segundo Leontiev (1978b), é o motivo da atividade do empresário, pois está direcionada aos interesses do mercado, ao capital. Isso significa que os documentos que regulamentam a formação, em especial do ECS, são guiados por diversas particularidades, dentre elas as econômicas e políticas. Por extensão, essa realidade leva à formação de uma consciência a partir dos valores e interesses do capital, em detrimento do desenvolvimento de outras possibilidades humanas (BERNARDES, 2017).

A possibilidade de uma objetivação no ECS da formação de uma consciência voltada aos interesses e valores do capital também se apreende em alguns momentos nos documentos do C2. Uma dessas referências é a indicação de que se pretende que os acadêmicos se tornem pessoas *empreendedoras e criativas* por meio do “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”. O empreendedorismo, meta fortemente perseguida na área de administração de empresas, traz como princípio primeiro a competição como condição de superar a si e os outros concorrentes. Nesse sentido, Dolabela (1999, p. 37) afirma que o empreendedorismo é uma questão de ensino no qual se leva em consideração a seguinte tese: “[...] o ser é mais importante do que o saber: este será consequência das

características pessoais que determinam a sua própria metodologia de aprendizagem”.

No âmbito desse propósito individualista é que há perspectiva da formação de uma *consciência alienada* em relação à objetividade das produções humanas, em especial da Educação e da Educação Física. Essa afirmação se legitima ainda mais, pois o curso, ao estabelecer as “competências e habilidades a serem desenvolvidas”, espera que o acadêmico seja capaz de “Comunicar-se, *articulando as concepções teóricas* com a necessidade do entorno” (PRC, s/d, p. 59, grifos nossos). Inicialmente, o excerto parece contradizer nossa afirmação de que o curso se propõe a uma objetivação de uma Atividade Pedagógica direcionada a uma formação alienante. Entretanto, o que nos leva a dizer o contrário se baseia na seguinte questão: poderiam as diferentes concepções teóricas, com suas visões filosóficas, ontológicas e psicológicas antagônicas serem articuladas? Dito de outra forma: como articular uma concepção que preza pelo rompimento do modo de produção capitalista com uma concepção que estima pela manutenção deste? Nesse sentido, Leontiev (1978a, 1978b) externa a ideia de que a alienação é um fator de obstacularização própria das relações de produção da sociedade capitalista, a fim de que os indivíduos não se apropriem da cultura humana – material e intelectual – que, por ser produzida coletivamente, constitui-se em patrimônio de todos. Nesse sentido, vale a interpretação de Mészáros (2006) de que o conceito de alienação atrela-se de forma complexa à ideia de estranhamento na seguinte centralidade: na sua relação com a natureza, o homem se aliena dela, dada uma relação de estranhamento com o produto do seu trabalho; por consequência, ele aliena-se do ato de produção e de sua própria atividade; decorrentemente, aliena-se do seu ser genérico e torna-se objeto, um meio de existência individual. Nesse processo, a alienação do homem é refletida na relação dele com a humanidade.

Destarte, há uma perspectiva de que os acadêmicos não compreendem a verdadeira finalidade a que se propõem essas propostas, bem como a necessidade histórica geradora de seus surgimentos. Afinal, o curso assume a premissa de que *não existem verdades absolutas, elas são relativas e passíveis de mudanças* (PRC, s/d). Esse entendimento do curso sustenta-se no princípio hologramático e na transdisciplinaridade que, de acordo com o exposto por Derisso (2010) e Duarte (2000), caracterizam-se como aquelas teorias que negam as meganarrativas, a ciência como forma de pensamento. Sendo assim, primam pela irracionalidade. De acordo com Martins (2010, p. 25), as

Proposições dessa natureza são encontradas recorrentemente entre teóricos que advogam os ‘novos tempos’ da pós-modernidade que, ao negarem as explicações objetivas e totalizantes acerca da história, negam também qualquer projeto de superação da sociedade do capital.

Com base no exposto por Martins (2010), a premissa é que os sujeitos compreendam a realidade, a sociedade e, por extensão, a educação como algo “instável”, incapaz de ser apreendido com precisão para sua transformação. Além disso, como exposto em análise anterior desse curso, há indicativos de uma concepção dualista de teoria e prática, o que, por vezes, é possível a formação de um *pensamento empírico e dualista* das produções humanas, especialmente daquelas que sustentam a educação.

Em contraposição a essa negação de superação da sociedade capitalista (MARTINS, 2010) – que impacta como obstáculo para a apropriação das produções humanas (LEONTIEV, 1978a, 1978b) –, o C3 assume a formação de professores para que estes compreendam conscientemente o papel social de agentes de transformação desta realidade concreta, a sociedade capitalista. Tal pretensão é nitidamente exposta em seu PPC.

Esse profissional de Educação Física, com consciência de sua capacidade de transformação da realidade, deve ser comprometido com o seu próprio processo formativo, compreendendo-se como agente de sua história, da história social, assumindo papel de educar, tematizando a cultura corporal de movimento como o conhecimento da área (PPC C3, 2015, p. 38).

Além disso, a premissa assumida pelo C2 de que os acadêmicos “articulem as concepções teóricas” como se elas fossem possíveis de articulação umas com as outras é implicitamente negada pelo C3, o qual afirma que

O currículo é sempre uma opção político-pedagógica e deve, no curso de licenciatura, necessariamente *refletir de forma crítica* principalmente as questões pedagógicas envolvendo os aspectos biológicos, filosóficos,

sociológicos, morais, éticos. Deve possibilitar, ao acadêmico e à acadêmica, *explicitar a concepção de mundo, de Educação e de Educação Física expressa nos processos educativos escolares*, permitindo estabelecer relações entre as concepções expressas no PPP da escola em que estiver atuando (PPC C3, 2015, p. 38, grifos nossos).

Aparentemente, é possível a interpretação do excerto de que o C3 pode cair na armadilha do C2 por expor sobre o estabelecimento de “relações entre as concepções pedagógicas”, isto é, de que seria possível a “articulação” entre diferentes entendimentos teóricos. No entanto, no C3, a menção é pelo estabelecimento de *relações*, e não a *articulação* dessas concepções, para que o acadêmico perceba aquelas expressas nos documentos da escola (PPP). Só desse modo é possível relacioná-las, criticamente, com as concepções que se expressam “nos processos educativos escolares”. Dito de outra forma, a premissa é que os acadêmicos se apropriem das questões pedagógicas – biológicas, filosóficas, sociológicas, morais, éticas – para então fazer uma leitura da realidade escolar.

A esse argumento acrescentasse outra preocupação revelada pelo curso, a de que os acadêmicos conheçam a realidade política, social e econômica, como também concebam o conhecimento como “[...] patrimônio sócio-histórico produzido e reelaborado permanentemente pela sociedade.” (PPC C3, 2015, p. 47). Há, pois, um entendimento diferente daquele do C2 e ao extremo do C1 quando assume que as verdades não são absolutas, isto é, passíveis de transformação. O C3 reitera, então, a rejeição àquelas teorias pós-modernas, que não incluem a análise da propriedade privada dos modos de produção e da alienação, que negam as ações humanas como possibilidades de estabelecerem novos rumos à história (MARTINS, 2010). Ou seja, vislumbra que a atividade de estudo e profissional dos acadêmicos se efetiva com o entendimento de que as produções são históricas, humanas e organizadas em uma totalidade de um sistema complexo que se dá no âmbito da política, da economia, isto é, da sociedade. Por conseguinte, apresenta a possibilidade de a Educação Física chegar e permanecer na escola como sendo “[...] um microsistema inserido na Educação.” (PPC, 2015, p. 47), isto é, um dos campos específicos da Educação (SILVA, 2018).

Pelo exposto até o momento, há em cada um dos cursos, implícita e explicitamente, determinadas perspectivas de objetivação que podem se caracterizar por um contexto de alienação ou não. Nesse âmbito, importa conceber os envolvidos na atividade relacionada ao ECS como imersos em uma sociedade marcada pela desigualdade, por consequência das relações sociais de dominação e exploração de uma classe por outra. Essas relações, segundo Leontiev (1978b) impõem e determinam a condição de indivíduo alienado, cuja base, portanto, está na estrutura econômica e social. A alienação não se produz a partir do nada. Ela se apresenta no processo de desenvolvimento do gênero humano e tem como marco a divisão social do trabalho. Tem, pois, uma estrutura histórico-social estabelecida, produtora de modos alienados de objetivação da sua produção e apropriação. Sendo assim, o percurso de objetivação/apropriação cultural, em uma perspectiva dialética de ensino e educação, é movido pela concepção de homem como ser histórico que tende a educar-se. Nesse sentido, Duarte (1993b) considera que a teoria das objetivações está associada à concepção defendida por Marx da humanização do gênero humano mediada pelas relações sociais alienadas. Para tanto, esclarece:

[...] quando a produção da vida humana era ainda extremamente primitiva, quando praticamente todas as atividades dos homens reduziam-se à diuturna luta pela sobrevivência, a diferença entre reprodução do indivíduo e reprodução da sociedade era praticamente inexistente. Essa distinção vai se constituindo objetivamente a partir do surgimento da divisão social do trabalho, da propriedade privada, processo esse que coincide com o processo de diferenciação das esferas de objetivação do gênero humano (DUARTE, 1993b, p. 72).

Não é nessa perspectiva de objetivação/alienação que colocamos as pretensões do C1, visto que no seu Regulamento de Estágio é possível a identificação da perspectiva de objetivação, não de transformação, de mudança do sujeito em si, isto é, para servir com mais eficiência aos ditames da sociedade atual e da manutenção das relações de poder e de desigualdades sociais. Isso se desenha quando expõe que a preocupação central em relação à formação do estagiário é o treinamento de habilidades e competências. Nessa direção, realizamos a

análise das *perspectivas de objetivação* esperadas pelo curso a partir dessa disciplina.

Seu Regulamento de Estágio (2017, p. 04, grifo nosso) faz a seguinte indicação para o estagiário: “*Orientar* suas escolhas e decisões metodológicas por pressupostos epistemológicos coerentes com a realidade social e cultural”. Essa é uma das competências/habilidades indicada pelo Regulamento que nos coloca – e também o acadêmico do curso – diante da possibilidade de elaboração de dois questionamentos: essa coerência com a realidade social e cultural seria para manter o que está posto socialmente? E quais pressupostos epistemológicos lhes foram possibilitados no processo de formação inicial e, em especial, no ECS?

Toda a conjuntura desenhada na análise até o momento nos leva ao entendimento de que a direção dada pelo curso pressupõe que a objetivação caminha pela *preservação* do que está posto na escola. Tal assertiva se justifica, por exemplo, pela recomendação do Regulamento de Estágio C1 para o acadêmico preservar a integridade do projeto pedagógico da escola e, se necessário, fazer as devidas adequações. A preferência pela manutenção do que está posto ainda se consolida com o alerta para a importância de estar atento às concepções de conhecimento que norteiam tal projeto, pois só “Assim o acadêmico poderá aplicar essas concepções no decorrer de seu estágio.” (REGULAMENTO DE ESTÁGIO C1, 2017, p. 02).

Ao partir do pensamento dialético de que é nas relações sociais, em especial na formação inicial, que se forma a consciência do professor, a questão que se apresenta é: qual consciência se forma no acadêmico ao reproduzir apenas o que está posto na escola? O pressuposto é que a simples reprodução pelos acadêmicos do que já se tem nas escolas não lhes dá possibilidade de formação de uma consciência diferente daquilo que incute as “[...] relações espontâneas e reprodutoras das práticas sociais instituídas na sociedade de forma geral e, de forma particular, no contexto escolar.” (BERNARDES, 2017, p. 119).

Manifestações de que a perspectiva de objetivação com vistas à *preservação do que está posto* também aparecem no C2. Seus documentos são persistentes na referência à primazia pela formação de uma “consciência de harmonização”, de “pessoas resilientes” para melhorar a realidade e as problemáticas locais, de um “bem-estar” local e universal. Orientam para a formação de sujeitos capazes de “aprender a conviver”, “aprender a ser” e que sejam “sensíveis” diante das problemáticas sociais, individuais e planetárias. Para tanto, que saibam



“Gerenciar situações problema, *abstraindo das adversidades* as soluções mais criativas” (PRC, s/d, p. 59, grifos nossos).

Este posicionamento do curso insere-se no contexto daquilo que Dewey já antecipava: a fórmula liberal de “[...] formação do cidadão centrado no exercício dos direitos e deveres em prol da harmonia social, uma cidadania acrítica porque abstraída da realidade da sociedade de classes” (DERISSO, 2010, p. 56). Por extensão, assemelha-se ao que se propôs na Educação Física em seu processo inicial, de ‘educar’ o povo por meio da formação de um caráter disciplinado, responsável por si e pela manutenção social (MELLO, 2014; SOARES, 2001).

Essa concepção reprodutivista, de manutenção, é reflexo de que é ela que fundamentará a atividade do ECS, isto é, todo seu o complexo estrutural (componentes essenciais e operacionais). Por exemplo, a adesão à Teoria da Complexidade, de acordo com Derisso (2010), é amplamente assumida na área da administração de empresas e de empreendedorismo, o que, por si só, é revelador de tarefa geral, não explicitada pelo curso, ligada à finalidade: manter e aperfeiçoar o capitalismo. Segundo o autor, tal teoria concebe o mundo globalizado como um campo de incertezas e caos, o que, por vezes, carece de sujeitos com destreza e criatividade voltadas para necessidades de um ambiente sustentável. São para essas características que se voltarão às objetivações dos acadêmicos, pois a pretensão do curso 02 é a formação de “[...] pessoas empreendedoras, capazes de atender às necessidades humanas de forma criativa e sustentável” (PRC, s/d, p. 47).

A preocupação com a formação de sujeitos criativos, que atendam às necessidades humanas, é algo que também se apresenta nos documentos do C3, afinal ele requisita a formação de profissionais com *habilidades investigativas* e que atendam às demandas da comunidade. Mais, ainda, conchama para que os professores que ele forma tenham “[...] uma visão de mundo que aproxime a prática pedagógica de um instrumento de transformação da realidade social.” (PPC C3, 2015, p. 56). Chama-nos a atenção que o C3 também traz a pretensão de formação de habilidades, porém não com a finalidade de adaptação social, como pretendem o C1 e o C2, mas aquelas pertinentes a uma postura investigativa que aponte subsídios para um novo projeto de sociedade. Dito de outro modo, elas são pertinentes às pretensões das pedagogias progressistas e em oposição às pedagogias liberais (LIBÂNEO, 1999), sendo instrumento de luta dos professores.

Portanto, as habilidades investigativas em referência se constituem em necessidades positivas ao desenvolvimento do capital e,

desse modo, vinculadas ao desenvolvimento humano nas suas máximas capacidades. Essa intencionalidade se expressa no excerto a seguir:

Não obstante sua imponência e evidente hegemonia, o capitalismo não tem conseguido responder às necessidades mais básicas e coloca em risco iminente o projeto de produção e reprodução da vida. Nessa perspectiva, defender e operar um conjunto de ações e estruturas anticapitalistas é defender a preservação da espécie humana. Cabe se perguntar se há projeto mais importante? (PPC C3, 2015, p. 36).

O excerto traz componentes da teoria materialista histórica e dialética das objetivações, pois questiona a hegemonia das relações capitalistas da atualidade e, em contraposição, postula por ações e estruturas anticapitalistas como condição para a preservação da espécie humana. Também mostra a acuidade e coerência do C3 pela referida matriz teórica e, implicitamente, quer indicar o importante papel da educação escolar na formação do indivíduo.

Por sua vez, o C1 reafirma a premência pelo atendimento das necessidades do “mundo social”, ou mundo globalizado, quando – como uma de suas perspectivas de objetivação – prescreve que o acadêmico seja capaz de “[...] *promover* uma prática educativa contextualizando com características dos estudantes e da comunidade com os temas e as *necessidades do mundo social* e os princípios, as prioridades e os objetivos do projeto educativo e curricular da escola.” (REGULAMENTO DE ESTÁGIO C1, 2017, p. 04, grifos nossos). Aqui, novamente a perspectiva é de manutenção da ordem vigente por duas razões. A primeira é que a contextualização a qual se refere o excerto diz respeito às características peculiares da comunidade e dos estudantes às quais a escola de atuação do estagiário se insere. Ou seja, não leva em consideração os determinantes sociais que singularizam aquelas necessidades locais. A segunda atenta para o que está posto nas escolas, pois, de acordo com Davídov e Slobódchikov (1991), ainda se caracteriza como o que é essencial do ensino tradicional ou das pedagogias liberais (LIBÂNEO, 1999). Uma postura não conservadora, na certa, explicitaria as necessidades do mundo social a serem atendidas. Ou seja, responderia ao questionamento: seria do mundo social ou do mundo do trabalho, do capital?

Mesmo sem explicitar para qual sociedade as objetivações moveriam os estagiários, seu teor conservador mantém a coerência, uma

vez que as orientações da disciplina de ECS indicam o seu propósito de desenvolver nos acadêmicos competências e habilidades. Tal pretensão fica novamente caracterizada na orientação do C1 pela *criação, planejamento e avaliação* de situações no âmbito da didática, utilizando-se dos conhecimentos da Educação Física. (REGULAMENTO DO ESTÁGIO C1, 2017). Vale repetir o dito em outras oportunidades neste estudo sobre a nossa restrição à referida orientação no documento ser a possibilidade de um entendimento por parte do estagiário de que o conhecimento da Educação Física é autossuficiente para a organização do ensino a ser realizado no momento da sua atuação na escola. Nesse caso, tornam-se inócuas as disciplinas de outras áreas, como a Didática, a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, que também compõem a matriz curricular do curso.

Trata-se de uma visão internalista e unilateral de formação do estagiário, cujo conhecimento específico oferece todas as condições didáticas e epistemológicas para a ação de organizar o ensino, as objetivações. Contraditoriamente, Bernardes (2017) entende que a organização do ensino é mediada por conhecimentos necessários para a objetivação da finalidade da educação escolar, dentre eles os conhecimentos no âmbito da didática, da psicologia da educação e das metodologias de ensino em determinada área epistêmica. Portanto, não basta o conhecimento da área específica de atuação, pois esses conhecimentos interdisciplinares constituem *operações* essenciais da *ação de organizar o ensino*.

A exigência de apenas conhecimento da área específica para a organização do ensino traz mais um argumento do caráter *conservador* das pretensões do C1. A explicação para tal afirmação está no estudo de Nascimento (2014), ao considerar que o ensino da Educação Física tem se pautado em objetos concernentes à educação tradicional. Por isso, faz uma complexa reflexão referente a um novo objeto de estudo e de ensino para a Educação Física. Assim também o estudo de Silva (2014, 2018) é denunciativo da concepção tradicional na área, por isso a trata como uma das possibilidades de superação e articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural. Com o mesmo intuito, as pesquisas de Rosa (2018) e Milak (2018) se preocupam em apresentar uma proposição em uma perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física e fundamentos da Teoria do Ensino Desenvolvimental, respectivamente, para o desenvolvimento do conceito de “espaço de manifestação da cultura corporal” e de “jogo”. A revelação desses estudos é que existe a possibilidade de objetivação de outro modo de organização do ensino de Educação Física, o qual

desenvolve o pensamento dos estudantes fundamentado nas relações essenciais dos seus conceitos científicos. Portanto, supera o modo tradicional que desenvolve apenas o pensamento empírico dos escolares (DAVÍDOV, 1988).

A coerência do C1 com a possibilidade de objetivação do modo tradicional de organização do ensino se mantém ao indicar o que considera como outras *competências e habilidades a serem formadas* nos acadêmicos: *análise, produção e utilização* de “[...] materiais e recursos para utilização didática, diversificando as atividades e potencialidades, o seu uso em diferentes situações.” (REGULAMENTO DO CURSO C1, p. 04). Essa preocupação com a variação de materiais também se manifesta no C2 ao propor como uma de suas estratégias a realização de “práticas que se utilizem de material didático diversificado, comparando a realidade local com a de outros contextos.” (PRC, s/d, p. 55). De uma leitura a partir do modo davydoviano de organização do ensino, diríamos que análise, produção e utilização de materiais didáticos não se constituem em habilidades, mas são tarefas particulares da ação de organizar o ensino. Como tal, carecem de melhor definição, bem como de indicação de suas operações, isto é, daquilo a que objetivamente se dispõem para desenvolver as tarefas e as ações das quais fazem parte.

A utilização de recursos e materiais para a diversificação e potencialização das atividades, assim como estão apresentadas, adentra dois princípios que, conforme Davíдов e Slobódchikov (1991) e Davydov (2017), direcionam a escola tradicional. Um deles é o princípio *da sucessão do ensino*, cuja transição de graus de ensino não sofre substancialmente nenhuma mudança. De acordo com os autores, a orientação desse princípio não leva a uma modificação interna do *conteúdo e forma* de ensino, ocorrem *apenas mudanças quantitativas*. Em contraposição a esse princípio, os autores propõem o *princípio da cientificidade/caráter científico*, o qual se utiliza do método de ascensão do abstrato ao concreto. Portanto, pontua a importância da passagem a graus mais avançados, pois se deve modificar *qualitativamente o conteúdo e a forma* de trabalho que, por extensão, levam ao desenvolvimento do pensamento teórico.

O outro é o princípio *de caráter visual, concreto*, que por se externar de forma simples, torna-se até banal, pois considera que a base do conceito emerge da comparação sensorial de diversas coisas; a comparação é que separa e identifica traços gerais caracterizadores de semelhanças; a palavra fixa o geral que leva à abstração e se torna o conteúdo do conceito; as dependências de gênero e espécie entre os

conceitos constituem a tarefa principal do pensamento em processo de formação, os quais interatuam com base em leis originárias da percepção sensorial.

Os autores propõem que, pela sua fragilidade de promover apenas o desenvolvimento do pensamento empírico, esse princípio contraponha-se ao *do caráter objetual*, que coloca o estudante diante de ações específicas com os objetos para, de início, revelar o conteúdo teórico do conceito e, depois, reproduzi-lo na forma de modelos semânticos. Os modelos iniciais se transformam para revelar todas as propriedades conceituais. Desse modo, é possível aplicá-los em várias situações particulares.

Por se aproximarem dos princípios da *pedagogia estancada* (DAVÍDOV, SLOBÓDCHIKOV, 1991), as orientações dos documentos do C1 e do C2 limitam a possibilidade de efetivação da objetivação da Atividade Pedagógica referente à formação, ao desenvolvimento de um pensamento teórico. Ou seja, o modo de pensar se caracteriza pela simples classificação, reprodução, não criação, mesmo que tenham como uma de suas objetivações o desenvolvimento de profissionais criativos. Por consequência, não estabelece relações entre o objeto, natureza e sociedade (DAVYDOV, 1999a, 2017). Em especial, não corresponde ao entendimento do conhecimento científico que é a tarefa em qualquer situação de educação formal, no caso, a formação inicial.

Para finalizar a presente seção, assim como fizemos nas anteriores, vale alguns acréscimos em tom de síntese. Falar de objetivação, no caso do presente estudo – ainda que o nosso esforço fosse conduzir a pesquisa coerentemente com o referencial teórico –, o sentimento produzido só foi possível no modo de perspectiva, pois o instrumento de análise é constituído por documentos norteadores dos três cursos. Estudar um documento, a nosso ver, não dá as condições para um estudo das reais objetivações pelos sujeitos da atividade. A possibilidade, com base no referencial teórico, foi tratar do que Duarte (1993a, 1993b) denomina das *objetivações em si*, mas se fragiliza no estudo das *objetivações para si*, uma vez que o movimento dialético entre elas se revela, em nosso entendimento, quando estudamos os sujeitos na Atividade Pedagógica. As condições dessa pretensa análise, mesmo tendo como base os documentos, apresentariam se os cursos não só explicitam as possíveis tarefas gerais, as finalidades, as ações da atividade de estudo e profissional dos estagiários, como, acima de tudo e com mais veemência, as suas tarefas particulares e operações. A especificação mais ampla das operações pertinentes a cada uma das ações (nomeadas no decorrer deste capítulo) dar-nos-ia elementos

analíticos, pois são elas que explicitam as condições objetivas para o desenvolvimento das ações e, por extensão, da própria atividade. Além do mais, conforme Núñez, Ramalho e Oliveira (2018, p. 27), as “[...] operações constituem a estrutura teórica das ações e correspondem às condições, não aos objetivos”. De acordo com Leontiev (1978a), tal estrutura teórica se caracteriza porque uma operação é a manifestação de uma ação apreendida, isto é, interiorizada.

Contudo, a análise dos documentos nos deu condições para refletirmos sobre o *conteúdo* essencial das perspectivas de objetivações que os cursos proporcionam no ECS, quais sejam: 1) Consciência e Pensamento em suas formas dicotomizadas ou integrais; 2) Finalidade em seu estado de preservação/reprodução ou superação/criação; 3) Expectativas de objetivação do curso. A *manutenção/preservação* das atuais estruturas sociais como conteúdo das objetivações é a característica predominante do curso 1, por ele enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades pertinentes aos ajustes criativos necessários ao atual estágio do capital, assim como do curso 2, com sua pretensão de também desenvolver competências e habilidades peculiares ao empreendedorismo, à criatividade para uma formação ecoformadora, com vistas à sustentabilidade do meio ambiente. Ao olharmos para os princípios didáticos estudados por Davydov (2017), vemos que as possíveis objetivações que esses dois cursos vislumbram se articulam com aqueles princípios que preceituam a escola tradicional, da pedagogia estancada. A consequência mais marcante, nesse caso, é uma formação profissional – professor de Educação Física – que desenvolve apenas o *pensamento empírico* daqueles envolvidos na Atividade Pedagógica.

Desse modo, apreende-se que a propriedade *perspectivas de objetivação do curso* é coerente com o exposto anteriormente. No curso 1, há a primazia pelo treinamento de habilidades e competências no que diz respeito à produção e utilização de diferentes recursos e materiais didáticos, à orientação das próprias escolhas e decisões metodológicas a partir de pressupostos epistemológicos coerentes com a realidade social, ou seja, para que possa manter essa realidade.

A análise dessa propriedade – *perspectivas de objetivação do curso*, no curso 2, revela coerência com a propriedade de *manutenção/preservação* das atuais estruturas sociais, pois preza pela formação de pessoas resilientes, sensíveis, de consciência harmoniosa, que aprendam a conviver com destreza e criatividade para atender às necessidades sociais do mundo globalizado.

Por sua vez, a propriedade geral *transformação social*, do elemento ‘perspectivas de objetivações’, é o que aventamos como sendo a intenção do curso 3. O argumento levantado de seus documentos, que sustentam essa afirmação, é a sua coerência entre as indicações da tarefa geral da atividade do ECS, suas respectivas ações e algumas operações. Em todas elas, de forma direta ou indireta, há menções críticas ao capitalismo e às suas consequências impeditivas para o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos. Dito de outro modo, o curso postula uma formação humana oposta à formação unilateral por consequência do trabalho alienado, da divisão social, da reificação, enfim, das relações estranhadas que o capitalismo produz. Revela, pois, a possibilidade de que os licenciandos formem um *pensamento e consciência integral*, de um *pensamento teórico*. Por sua vez, a superação do modo de produção também se expressa nas *perspectivas de objetivação do curso* ao esperar que os acadêmicos compreendam a prática pedagógica como um instrumento de transformação da realidade social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSIÇÕES

Importa, neste momento conclusivo da pesquisa, trazer à tona o movimento que revelou as características essenciais da *relação geral* do desenvolvimento da Atividade Pedagógica relacionada ao ECS dos três cursos analisados. Para tanto, de início, vale relembrar que o estudo em foco se orientou pelo seguinte problema: qual o modo geral de organização do ensino veiculado para a Atividade Pedagógica na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em cursos de Educação Física-Licenciatura do sul catarinense? Responder à referida questão ou reelaborá-la e até mesmo produzir novas perguntas gerou a necessidade de estabelecer o *conteúdo* e *método* de pesquisa, coerente com a teoria adotada: Histórico-Cultural, Ensino Desenvolvimental e da Atividade. Com a postura teórica assumida, recorremos à literatura clássica dos autores russos, bem como de outros estudiosos desses referenciais teóricos, dentre os quais se destacam Bernardes (2012, 2017), Nascimento (2014), Araujo e Moraes (2017), Cedro e Nascimento (2017), Moura et al. (2010), dentro outros. Especialmente sobre o método, Vigotski (2000) se constituiu como principal referência ao estabelecer o método de pesquisa pela unidade de análise, composta por elementos indecomponíveis e propriedades gerais.

Além da colaboração de Vigotski (2000), embora não explicitada no texto, admitimos o nosso envolvimento na pesquisa como uma atividade, pois a sua realização foi o que movimentou a nossa atuação como um ser profissional. Como uma atividade humana, a pesquisa se estrutura com seus componentes *essenciais* e *correlatos* (DAVÍDOV, 1988). Relacionadas aos elementos *essenciais*, diríamos que, da *necessidade* de estudar o modo geral de organização do ensino anunciado pelos cursos no ECS emergiu o *motivo eficaz* (LEONTIEV, 1978a) e a bolsa de estudo (CAPES/PROSUC), a qual proporcionou as *condições* mínimas de vida para nos dedicarmos integralmente à sua execução.

No que diz respeito aos seus componentes *correlatos*, inspiramos-nos, analogamente, no modo de organização do ensino de Davíдов (1988) para o desenvolvimento da atividade de estudo, no qual se estabelece a tarefa geral, seis ações, tarefas particulares e as operações, de modo que nos permitisse um movimento (concreto caótico/abstrato/concreto pensado) de apreensão da realidade, pensamento, a fim de apreendermos as relações essenciais do objeto de estudo em seu nível teórico. Nossas tarefas gerais consistiram em abarcar: 1) o conteúdo teórico das orientações para a organização do



ensino veiculadas no ECS para a Atividade Pedagógica em cursos de Educação Física; 2) os fundamentos desses modos de organização do ensino; 3) as peculiaridades e interfaces do modo de organização do ensino de cada curso.

Similar ao proposto por Davídov (1988), a *primeira ação* constitui-se no processo de **transformação** dos dados, ainda caóticos, de que dispúnhamos referentes ao objeto e às tarefas de pesquisa. Nela procuramos a *relação universal* do objeto estudado, que parecia “[...] estar “oculta” por muitos traços particulares o que, em conjunto, dificulta seu exame especial.” (DAVÍDOV, 1988, p. 183). De acordo com o autor, a referida ação busca a distinção de uma relação real, completamente definida do objeto integral. A relação universal tem duas funções no processo de estudo: a transformação do *aspecto real* dos dados e, ao mesmo tempo, a identificação da “[...] *base genética e fonte* de todas as peculiaridades do *objeto integral*, que constitui sua relação universal.” (DAVÍDOV, 1988, p. 182, grifos nossos).

Todo esse processo, em nossa pesquisa, ocorreu no momento em que estávamos envolvidos com a produção do primeiro capítulo, no qual estabelecíamos diálogo com nossas experiências acadêmicas e a base teórica sobre o tema já definido: estágio curricular supervisionado no curso de Licenciatura de Educação Física, suas delimitações até a definição de problema e objetivos. Nessa interlocução, vislumbrávamos as abstrações, isto é, nosso pensamento estava em movimento dialético de redução do concreto caótico ao abstrato em busca da identificação dos componentes da relação essencial do objeto de pesquisa.

A procura se consolida no segundo capítulo, pois, naquele momento, compreendemos que a unidade de análise – as orientações para a organização do ensino veiculadas no ECS para a Atividade Pedagógica em cursos de Educação Física – é a relação universal do objeto estudado: a organização do ensino. Estávamos em estágio de *transformação* das *condições* dadas pelo problema de pesquisa, pela *busca e descobrimento* daquilo que é *geral e fonte* das peculiaridades dadas pela tarefa. Como exposto por Davídov (1988), a relação universal reflete o objeto dentro de um sistema integral que, na presente pesquisa, constituíram-se pelos três elementos indecomponíveis da exposta unidade. Portanto, na busca e no descobrimento da relação universal apreendemos aquilo que é essencial ao objeto de pesquisa: a unidade de análise, composta por elementos indecomponíveis, e estes por propriedades gerais.

A partir dessa apreensão, elaboramos o *desenho metodológico* da pesquisa, com fundamentos no método e na base teórica assumida, o que

caracteriza a *segunda ação*, a **modelação da relação essencial** (Figura 1). De acordo com Davídov (1988), nessa segunda ação, a sua centralidade está na representação, nos modelos (materiais, gráficos ou semânticos) da relação universal, descobertos na primeira ação. Isso permitiu o seu estudo em “forma pura”, pois “[...] o conteúdo deste modelo fixa as características internas do objeto, não observáveis de maneira direta. O modelo de estudo, como produto da análise mental, pode ser logo um meio especial da atividade mental do homem.” (DAVÍDOV, 1988, p. 182-183).

É possível, então, que seja questionado: trata-se realmente de um modelo? Nossa resposta é afirmativa, uma vez que é possível a identificação da *relação universal* do objeto de análise e, por extensão, a utilização do modelo em diversas singularidades. Dito de outra forma, o modelo apresentado pode ser utilizado em diferentes instituições que apresentem cursos de Educação Física ou até mesmo nas licenciaturas de diferentes áreas de conhecimento, isto é, torna-se “meio da atividade mental do homem”.

Nesse estágio da pesquisa tínhamos a consciência de que apenas “desenhar” o modelo metodológico não possibilitaria a análise do modo geral de organização do ensino veiculado para a Atividade Pedagógica na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em cursos de Educação Física-Licenciatura do sul catarinense. Seria necessário adentrarmos na *terceira ação de estudo*, a “**experimentação**”, mais precisamente a **transformação do modelo**. Como se trata de uma analogia ao exposto por Davídov (1988), importa destacar que não realizamos um experimento com escolares, como propõe o autor. A experimentação aqui desenvolvida foi a utilização do desenho metodológico como meio “[...] de estudar minuciosamente as propriedades da relação geral antes identificadas.” (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p. 130). Para tanto, dois procedimentos foram importantes: a produção da base teórica, terceiro capítulo, e a leitura preliminar dos documentos dos cursos. A interconexão desses dois procedimentos é que subsidiou a transformação do modelo da relação universal que – além da especificação do objeto, unidade de análise e dos elementos indecomponíveis apontados no modelo inicial – traz a especificação das propriedades gerais dos elementos indecomponíveis (quadro 01, início do quarto capítulo). A produção do quadro 01 contribuiu para que voltássemos ao modelo da relação essencial (figura 1) para acrescentar as propriedades de cada elemento, o que ainda não constava no modelo inicial da segunda ação. A produção dessa transformação, segundo Davídov (1988), é uma das revelações de

que o pensamento está em movimento de ascensão do abstrato ao concreto.

No processo de análise dos documentos (quarto capítulo), ocorre a manifestação de que a *relação geral* identificada se concretiza nos três cursos analisados. Caracteriza, pois, a *quarta ação* de estudo, pois se **concretiza** a referida “[...] relação no sistema de diferentes tarefas particulares” (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p. 130). Entendemos que com esse modelo seja possível identificar essa mesma relação geral em diferentes cursos de licenciatura, indiferentemente da área assumida.

Portanto, as quatro ações se consolidam no quarto capítulo, espaço em que as análises propiciaram e colocaram em manifesto a relação essencial concentrada nos elementos indecomponíveis (base teórica, estruturação da atividade e perspectivas de objetivação) e em suas propriedades gerais, bem como a unidade de análise (as orientações para a organização do ensino veiculadas no ECS para a Atividade Pedagógica em cursos de Educação Física). Dessa consolidação decorre a possibilidade de síntese – concreto pensado – do conhecimento produzido com o estudo que, na sequência, expressaremos.

De modo geral, pode-se afirmar que os três cursos apresentam diferenças significativas em suas compreensões quanto à formação e, especialmente, quanto ao ECS. Eles têm posicionamentos teóricos assumidos – em relação ao conteúdo da Educação Física e de Educação –, dois deles (Curso 2 e Curso 3) declaradamente, e o outro (Curso 1) que apreendemos com base na literatura. O C1 se caracteriza por uma concepção dualista, reprodutivista, empirista de formação. O C2 apresenta uma concepção eclética, mas que em essência se assemelha aos ideários defendidos pelo C1. O C3 traz possibilidades de uma organização diferente da dos outros dois cursos. Os diferentes posicionamentos dos cursos revelam a não definição na área por um objeto, o que legitima suas escolhas.

As compreensões dos cursos trazem reflexos do modo de produção capitalista. Por isso, em sua tarefa de formar professor de Educação Física, vincula-se a finalidade de adaptar os futuros profissionais aos interesses da sociedade atual ou, então, torná-los ativos em processo de transformação. Os vínculos com as relações capitalistas se manifestam, inclusive, nas demandas do curso. A Educação Física não se configura entre as opções consideradas de grande procura que, na estratificação social, coloca o profissional formado em classes de maior poder aquisitivo. Seus acadêmicos são oriundos das camadas mais desfavorecidas, trabalhadores, com pouco tempo para se dedicarem aos

estudos<sup>29</sup>. Conforme Nunes e Neira (2018), essa condição dos acadêmicos trabalhadores lhes impõe a necessidade de “flexibilizar” seus horários e as formas de pagamento de seus estudos, o que caracteriza a subjetivação dos ideários capitalista. As manifestações desses ideários se expressam em documentos de âmbito nacional, como é o caso das DCNFP que, por extensão, interferem na forma de organização do curso e de seus respectivos estágios curriculares.

Essas orientações nacionais possibilitam diferentes interpretações quanto à finalidade dos cursos e suas respectivas concepções teóricas. Por consequência, o dualismo, reprodutivismo, voltado à promoção da saúde, como é o caso do C1, tem sua sustentação em documentos oficiais como as DCNFP e as DCNEF. Por ser um curso de uma instituição privada que visa ao lucro, essa adoção assume proporções maiores e, naturalmente, incute nos acadêmicos princípios de manutenção social, como se as relações de produção atuais fossem a-históricas e únicas. Tal compreensão reflete na organização curricular e no papel a ser desempenhado por seus docentes. Conforme Nunes e Neira (2018, p. 16), os professores assumem o discurso de que devem ser privilegiadas aquelas disciplinas tidas como “práticas” nos dois semestres iniciais do curso “[...] a fim de cativar os ingressantes, pois, caso a ênfase nesse período recaia em disciplinas tidas como difíceis, com muita leitura, o aluno poderá abandonar o curso”.

De acordo com os autores, os “clientes” que procuram o curso de Educação Física têm características específicas: praticantes de alguma atividade física e/ou aqueles que não gostam de ler. Isso explica a postura do C1 de adotar como objeto de ensino e estudo da Educação Física aquele que se volta à promoção da saúde, da qualidade de vida e do corpo saudável. Por sinal, é a finalidade da área instituída socialmente – predominante ao longo dos anos –, voltada aos interesses do capital. Por decorrência, assume-se uma concepção dualista de homem, que incumbiu o currículo do curso em referência a focar o “corpo” como principal conceito do ECS, enquanto as demais disciplinas tratariam da “mente”, o que leva à dualidade teoria e prática.

Por se tratarem de determinações humanas, esse entendimento não permanece perene e sem assombros contestadores. Nesse sentido, a relação opositiva capitalismo/socialismo, no Brasil, ascende no século passado, que culmina, principalmente, com a ditadura militar pelo período compreendido entre os anos de 1964-1985. A partir de então,

---

<sup>29</sup> Fonte: <http://www.semesp.org.br/?s=queda+por+procura+na+licenciatura>. Acesso em: 07 de dezembro de 2018, às 10h02.

incitam-se as perspectivas críticas de ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que denunciam as consequências educativas que destroem a possibilidade de uma formação humana omnilateral proporcionada pela escola desejada pelo capital financeiro. No âmbito desse embate, a possibilidade pedagógica se apresenta em duas propostas, a Crítico-Emancipatória e a Crítico-Superadora. Por sinal, o C3 propõe aos seus acadêmicos a opção por uma delas no desenvolvimento da atividade de ECS. Embora recomende as duas opções, os seus documentos dão mais ênfase aos princípios da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria Histórico-Crítica e da proposta Crítico-Superadora.

No referente ao objeto da Educação Física, o C3 adere ao enfoque cultural em suas três concepções: *cultura corporal de movimento*, *cultura do movimento* e *cultura corporal*. A primeira delas se manifesta, coesamente, no seu objetivo de propiciar meios para que os futuros professores se apropriem e, em suas práticas pedagógicas, socializem os conhecimentos da *cultura corporal de movimento*. Por assumir tal objeto, o curso deixa de ser coerente, uma vez que, de acordo com Frizzo (2013), trata-se de uma concepção idealista, antagônica ao materialismo histórico e dialético, base de duas das concepções teóricas assumidas (Teoria Histórico-Crítica e da proposta Crítico-Superadora), bem como inconsistente com o posicionamento de rompimento com o modo de produção atual. Contudo, é coerente quando também assume como objeto de ensino a *cultura do movimento*, pois é o referencial da proposta Crítico-Emancipatória, uma das possibilidades de opção indicada aos acadêmicos. A conformidade do curso entre posicionamento teórico e objeto de ensino é mais efetiva pela sua maior incisão pela concepção *cultura corporal*, referência tanto da proposta Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), quanto da anunciada perspectiva Histórico-Cultural por Nascimento (2014). Nesse contexto, é possível dizer que o C3 dá subsídios para que o estagiário entenda que há possibilidade de rompimento com os ideários até então assumidos pela Educação Física de formação voltada à prática esportiva e competitiva. Ainda, explica a compreensão obscura a respeito do que seja a educação integral, também defendida pelas pedagogias tradicionais.

O rompimento com a formação esportiva e competitiva também se expressa nos documentos do C2. A ressalva, no entanto, é para seu entendimento de que a Educação Física é meio para formação integral dos estudantes. Nesse caso, a educação integral é concebida como sendo a junção da formação intelectual (disciplinas curriculares tidas como

teóricas) e corporal (especificidade da Educação Física). Portanto, o entendimento não é de uma formação integral apontada pela Teoria Histórico-Cultural, de um sujeito integral que, em atividade, transforma a natureza e a si mesmo, conformando sua consciência, pensamento e personalidade.

Do mesmo modo, o C2 é confuso, ou eclético, em relação ao objeto de ensino da Educação Física, pois faz referência a vários deles: atividade física, movimentos corporais, movimento humano, saúde (PRC2, s/d) e cultura corporal do movimento (PLANO DE ENSINO C2), todos de natureza biologizante. A predominância em suas orientações é pela promoção da saúde, inclusive o brincar na educação infantil. A não assunção por um único objeto está atrelada à indicação de variadas e incoerentes bases teóricas que, segundo Frizzo (2013), é uma peculiaridade das tendências pós-modernas e da multireferencialidade, que forçam um “diálogo” e a utilização de um pouco de cada abordagem. Ao não assumir um único objeto, permite que os professores em formação se movam por suas próprias convicções teóricas.

É nesse contexto que os cursos desenham um modo geral de organização de ensino no desenvolvimento da disciplina de ECS. Seus posicionamentos teóricos distintos não impedem os cursos de terem algo em comum: o ECS como momento de aplicação de conhecimentos adquiridos. Assim, direta ou indiretamente, indicam-no como espaço de aprimoramento de técnicas e procedimentos, bem como de aquisição de habilidades e competências.

Dada a sua compreensão, o C1 veicula, com certa insistência, que o modo geral de organização do ensino se caracteriza como a possibilidade de aprender a fazer, aprender a “praticar”. Por sinal, é mais uma expressão da dualidade teoria/prática que, na essência, conclama por reprodução em vez da criação ou transformação. Consequentemente, desenvolve no estagiário o entendimento de que só existe um modo de organização da atividade e de relações sociais. Portanto, nega aos acadêmicos a possibilidade de desenvolvimento de ações investigativas, características da atividade de estudo e profissional (DAVÍDOV, 1988). Por conseguinte, a organização do ensino fundamenta-se, nesse caso, nos princípios da escola tradicional: do caráter consciente e do caráter visual e concreto.

O modo geral de organização do ensino de Educação Física subjacente às orientações do C2 também traz a compreensão do “aprender a aprender”, “aprender a fazer” do C1, com o acréscimo do “aprender a conviver” e do “aprender a ser”. Esses “aprenderes” se

caracterizam como competências e habilidade a serem desenvolvidas pelos acadêmicos. Em sua base, há uma concepção dualista de teoria e prática, pois concebe a “prática” como possibilidade de articulação com aqueles conhecimentos de diferentes disciplinas. Portanto, apresenta características dos princípios da escola tradicional ao defender que o ensino parta de “problemáticas reais”, “aproxime escola e vida real” e “articule saber e realidade”. O princípio do caráter consciente se torna evidente na orientação de que o conhecimento, em vez de apresentado em abstrações meramente verbais, deva ser correlacionado com imagens sensoriais, “reais”. Do mesmo modo, o princípio do caráter visual e concreto é veiculado quando é proposto que se compare a diversidade sensorial e se estabeleça dependência entre gênero e espécie para formação dos conceitos.

Contraditoriamente, o componente “crítico” aparece no modo geral de organização do ensino proposto pelo C2, pois apresenta como finalidade a formação de profissionais críticos, criativos e reflexivos. Porém, essas três qualidades – criticidade, criatividade e reflexão – voltam-se ao atendimento das necessidades da globalização, do mercado de trabalho, da economia mundial, para a manutenção da organização societária atual.

Por sua vez, o C3 apresenta manifestações de um modo geral de organização do ensino que entende teoria e prática como unidade. Os documentos referentes à disciplina de ECS são persistentes na ideia de que o estágio se constitui em possibilidade de inserção teórico-prática do acadêmico na *totalidade* do trabalho escolar. O objetivo é a formação de sujeitos que se *apropriem, reproduzam e produzam* conhecimento científico. Ou seja, o ECS e, por consequência, a organização do ensino, é concebido como atividade que contempla as dimensões cognoscitiva e teleológica, especialmente quando especifica que o acadêmico terá possibilidade de observar (conhecer), planejar (prévia ideação) e atuar (ação). Há, pois, prenúncias para o princípio da atividade, pois a observação, o planejamento e a atuação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e proposta Crítico-Superadora – bases teóricas assumidas pelo curso – constituem-se em fonte, meio e forma de estruturação, conservação e utilização dos conhecimentos, que supera a dicotomia teoria e prática.

Competências, habilidades e capacidades são conceitos mencionados pelo C3 e, por isso, devem ser referências no modo geral de organização do ensino. O conteúdo desses conceitos difere do conteúdo dos demais cursos. Por exemplo, na perspectiva teórica do C3, as habilidades se apresentam em um contexto de atividade humana

em que são incluídos os elementos de orientação do sujeito para a realização da atividade dada pelas suas condições e objetivos; o controle da execução de forma pertinente; os procedimentos diferenciados que serão colocados em prática (PETROVSKY, 1979). Nesse sentido, Núñez, Ramalho e Oliveira (2018, p. 28), com base em Petrovsky, constata que a habilidade envolve “[...] um conjunto de elementos e de procedimentos integrados, cujo domínio permite que o sujeito modifique, adequa e transforme a realidade, seus conhecimentos e seus hábitos segundo sua necessidade e o contexto”. Postulam, pois, a adoção de uma postura crítica em relação aos condicionantes sociais vigentes, com vistas às possibilidades de transformá-los. Tais conceitos estão atrelados à criatividade que se apresenta como capacidade humana fundamental às diferentes atividades. Também se vinculam ao desenvolvimento da autonomia como a capacidade de iniciativa para ações conjuntas e colaborativas, em vez de posturas de agir individualmente para satisfação de necessidades próprias, como requerem as relações de produção capitalista globalizada que se respaldam nos princípios individualistas da competitividade, da meritocracia e do empreendedorismo.

Dada essa compreensão, o modo geral de organização do ensino do C3 traz princípios do ensino desenvolvimental. Um deles é o da atividade, que se solidifica pela indicação de se priorizar situações didáticas que favoreçam a investigação científica, ou, como diz Davídov (1988), ações investigativas, peculiares à atividade de estudo e profissional. Outro princípio, embora com certas restrições devido às condições objetivas de participação dos acadêmicos, é o da cientificidade, pois oportuniza a participação em grupos de estudo e pesquisa, PIBID, PROESD, etc. Por extensão, adere ao princípio da educação que desenvolve, uma vez que a organização do ensino guia o conteúdo e o ritmo do desenvolvimento das capacidades dos acadêmicos.

Consideramos que a organização do ensino veiculada nos cursos, por estes se fundamentarem em princípios tradicionais (cursos 1 e 2) e desenvolvimentais (curso 3), trazem uma estruturação da Atividade Pedagógica concernentes às respectivas bases teóricas. Afinal, em todas as três proposições há especificação de tarefas gerais ligadas à finalidade de apropriação de conceitos referentes à organização do ensino. Também indicam algumas ações, entre elas o planejamento, a observação da prática escolar, a execução e a avaliação. Ainda, com certa fragilidade, pois apenas citam sem apresentar sugestão de como



desenvolvê-las, sugerem tarefas particulares/operações, como: seminários, leituras, orientações conjuntas, entre outras.

Sobre a perspectiva de objetivação, o que podemos conjecturar é que, caso os respectivos modos de organização de ensino se efetivem na atividade de ECS e na Atividade Pedagógica em situação profissional, não mais de estagiário, isso propiciaria a formação nos estudantes de um pensamento empírico (C1 e C2) e uma *possibilidade* de pensamento teórico (C3).

Portanto, os cursos apontam para determinadas perspectivas de objetivação que se encontram no campo das possibilidades *reais*, isto é, daquelas que têm as premissas necessárias para a sua realização em determinadas condições históricas. Ditas possibilidades possuem maiores chances de tornar a *possibilidade* em *realidade* (AFANASIEV, 1963). Porém, isso não garante a objetivação de determinado modo geral de organização do ensino veiculado nos cursos.

Além disso, há um possível distanciamento entre aquilo que se anuncia nos documentos – especialmente do C3 – e aquilo que se efetiva na prática social. Afinal, o curso é constituído por sujeitos com distintos vínculos, compromissos teóricos, éticos e políticos, o que, por vezes, impacta na formação dos licenciandos. Além é claro, das condições objetivas de existência dos próprios licenciandos. Mas, cabe destacar que aquilo que está na prática social, muitas vezes, é o possível mediante as condições objetivas postas às pessoas que de fato efetivam essa relação teoria-prática, na atividade prático-sensitiva.

A ausência de maior número de indicação de tarefas particulares com detalhamento de suas operações e a não explicitação (aqui só o C1) da base teórica dificultaram uma análise mais acurada, principalmente no que diz respeito às perspectivas de objetivação. As definições e exposições expostas nos documentos podem ter dado margem para interpretações não condizentes com os significados e sentidos desejados pelos cursos. Além disso, o não detalhamento das tarefas particulares e das operações de cada uma das ações não dá subsídios para indicação do contexto comunicativo de apropriação das relações essenciais que modelizam o movimento de apropriação do conteúdo teórico de um sistema conceitual. São elas, segundo Núñez, Ramalho e Oliveira (2018, p. 50), que “[...] definem a interação entre os elementos didáticos-pedagógicos-educativos das ações de estudantes e de professores”. Por sua vez, para os autores, as operações são apreendidas, isto é, automatizam-se e tornam-se procedimentos – condições, formas de realização –, ou seja, as circunstâncias para a realização de uma ação.

As operações e tarefas particulares são o que realmente evidencia, de acordo com Davídov e Slobódchikov (1991), o processo de apropriação e aprofundamento dos conhecimentos científicos acerca do mundo no processo de atividade que tenha caráter de estudo investigativo. Nesse âmbito, elas se constituem em referência para a ampliação da experiência social nos mais diferentes tipos de trabalho socialmente indispensáveis no cotidiano dos jovens, tanto no processo de formação como na atividade prática, com a ajuda de programas de sua autoeducação permanente.

Essas ideias de Davídov e Slobódchikov (1991) nos ajudam a dizer que, ao centralizarmos o nosso objeto nas orientações para um modo geral de organização de ensino, não significa que apenas a educação e o ensino escolar sejam os responsáveis pelo processo de pleno desenvolvimento do gênero humano. Temos consciência de seus limites em um contexto de relações sociais estabelecidas pelo modo de produção capitalista (BERTOLDO, 2010).

Nessa direção, Bernardes (2017, p. 120) alega que

[...] não basta ter consciência das relações teórico-práticas que integram a Atividade Pedagógica enquanto práxis. É necessária uma ação sobre a realidade escolar que crie condições para o desenvolvimento das funções psicológicas dos estudantes. Neste movimento de formação, a consciência do professor e dos estudantes é transformada, tendo em vista a necessidade de superação das condições pessoais e das relações sociais próprias da sociedade contemporânea.

Pelo exposto, o âmbito das perspectivas de objetivações é o campo fértil de interrogações do presente estudo para futuras investigações científicas. Muitas questões ficam em aberto, no entanto, algumas delas explicitaremos, ou seja, aquelas que realmente dariam uma continuidade para as reflexões necessárias: como se objetivam as orientações do modo de organização dos cursos, por exemplo, nas ações de planejamento, observação, atuação e avaliação no envolvimento dos estagiários em sua atividade de estudo e profissional? Quais habilidades e competências são desenvolvidas pelos estagiários do Curso 01? Os acadêmicos do Curso 02 se formam empreendedores, inter e transdisciplinares, ecoformadores de sujeitos complexos? Os acadêmicos do Curso 03 realmente objetivam uma Atividade Pedagógica na perspectiva dialética, com desenvolvimento de uma

consciência crítica em relação à alienação das relações de produção capitalista?

Os estudos direcionados por esses questionamentos seriam indicados com o pressuposto de que contribuiriam ainda mais para a compreensão de um modo geral de organização do ensino no ECS (com extensão para a Educação Física Escolar), encontrar uma possibilidade na ideia de que a formação humana é a essência e a finalidade do ensino (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991). Para tanto, é necessário que as atividades de ensino e de estudo se correspondam mediadas pelo entendimento de que elas estão atreladas ao lugar social que os sujeitos ocupam. Todos os componentes executores (tarefas ações e operações), em correspondência com os seus elementos essenciais (necessidade, motivo, finalidades, condições, sentimentos, emoções, desejos, vontade), orientam os sujeitos na atividade objetiva e transformam-se em subjetividade (DAVYDOV, 1999b).

Isso significa que um modo geral de organização do ensino a ser veiculado no ECS de um curso de Licenciatura em Educação Física, orientado pela teoria da Atividade Pedagógica (MOURA et al., 2010; BERNARDES, 2012), é o que concebemos, pois o sujeito da atividade de ensino (professor) e o sujeito da atividade de estudo e profissional (estudante) atuam em unidade. Portanto, descaracterizariam a concepção tradicional de estágio curricular supervisionado fundamentos que dicotomizam teoria/prática como mera aplicação de técnicas e procedimentos. Afinal, a Atividade Pedagógica, como toda atividade, tem um objeto – nesse caso ideal, em vez de material –, a apropriação de conceitos. Esta é compreendida como uma atividade prática, consciente, que requer dimensões cognoscitivas e teleológicas. Em outras palavras, nela estão envolvidos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, ou seja, há formação de consciência e personalidade que, no mínimo, busque atingir três objetivos integrados em relação aos estudantes: o desenvolvimento de uma leitura crítica de mundo; o desenvolvimento do pensamento teórico com base nas produções científicas mais atuais; o desenvolvimento de um modo de vida em que a autonomia e a criatividade individual se formem em processos coletivos e colaborativos em prol do coletivo e da colaboração.

## REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, Viktor Grigoryevich. **Fundamentos de los conocimientos filosóficos**. La Havana: Ed. Política, 1963.
- ALVES, Melina Silva. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o Estágio Supervisionado/Prática de Ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo. Ed. Boitempo, 2005.
- ARAÚJO, Elaine Sampaio; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 47-70.
- BALZ, Ângela et al. Os princípios do pensamento complexo como possibilidade da cabeça bem-feita. In: JORNADA DE PESQUISA, 20, 2015, Unijuí. **Anais...** Ijuí: Unijuí, 2015. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8SoS0bK3II8J:https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaocnhecimento/article/view/4797/3993+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 07 nov. 2018.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na Atividade Pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2012.
- \_\_\_\_\_. A consciência na Atividade Pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural. In: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; BEATÓN, Guillermo Arias. (Orgs.) **Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017, p. 109-121.
- BERTOLDO, Edna. A concepção marxista e educação em Leontiev. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 2, número especial, dez. 2010.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999a.

\_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**. Ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago.1999b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 0058/2004. Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 de março de 2004a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 de abril de 2004b. Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 de setembro de 2008.

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

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Minuta de Projeto de Resolução para audiência pública de 11/12/2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, Licenciatura. Brasília, 2015b. Disponível em: <[http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Proposta%20de%20Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_DCN%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20licenciatura.pdf](http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Proposta%20de%20Resolu%C3%A7%C3%A3o_DCN%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20licenciatura.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2018.

CAPARRÓZ, Francisco E. (Org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria Histórico-Cultural. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 13-47.

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

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Motriz: Revista de Educação Física**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 138-145, dez. 1999.

DAVÍDOV, Vasili Vassilievitch. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Progreso, 1988.

\_\_\_\_\_. Desarrollo psíquico en el escolar pequeño. In: PETROVSKI, A. V. (Org.). **Psicología evolutiva y pedagógica**. 2. ed. Moscú: Progreso, 1985, p. 80-119.

DAVÍDOV, Vasili Vassilievitch;  
SLOBÓDCHIKOV, Víctor Ivanovitch. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: **La educación y la enseñanza: una mirada al futuro**. Progreso: Moscú, 1991, p. 118-144.

DAVYDOV, Vasili Vassilievitch. La renovación de la educación e o desarrollo mental de los alumnos. **Revista de Pedagogia**, Santiago, n. 43, 1999a.

\_\_\_\_\_. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: HEDEGARD, Mariane; JENSEN, Uffe J. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Tradução de José Carlos Libâneo. Aarhus-Dinamarca: Aarhus University Press, 1999b.

DAVYDOV, Vasili Vassilievitch. Análise dos Princípios Didáticos da Escola Tradicional e Possíveis Princípios do Ensino em um Futuro Próximo. In: LONGAREZZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino Desenvolvimental: Antologia**. Tradução de Josélia Euzébio da Rosa e Ademir Damazio. Uberlândia: EDUFU, 2017.

DERISSO, José Luis. Construtivismo, Pós-Modernidade e Decadência Ideológica. In: MARTINS, Lígia Márcia Martins; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 51-61.

DIAS, Marisa da Silva; SOUZA, Neusa Maria Marques de. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 183-209.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do Empreendedor**. São Paulo: Cultura, 1999.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993a.

\_\_\_\_\_. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, v.11, n.19, p. 67-80, 1993b.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia Martins; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

FIALHO, Isabel José Botas Bruno; ARTUR, Ana. Aprender a ser educador de infância com a prática de ensino supervisionada. **Revista POIÉISIS**, Tubarão, v.12, n. 21, p. 57-77, jan./jun. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** 4. ed. Campinas: Ed. Papirus, 2006.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. O objeto de estudo da educação física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXV, n. 40, p. 192-206, jul. 2013.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich; ZAPORÓZHETS, Alexander Vladimirovich; ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Los problemas de la formación de conocimientos Y capacidade em los escolares y los nuevos métodos de enseñanza em la escuela. In: SHUARE, Marta. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS:** Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 300-315.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira.** 8. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, SC:** Registro da parceria NEPEF/UFSC-SME. Florianópolis: UFSC/Prefeitura Municipal de Florianópolis, 1996.

HILDEBRANDT, Reiner. **Concepções abertas no ensino da educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.



\_\_\_\_\_. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física.** Ijuí: UNIJUI, 2003.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados UnB, 2014, p. 15-78.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de; LACKS, Solange; ARAÚJO, Maria Gorete Bezzera. Problemas de pesquisa na Pós-Graduação em Educação: questões colocadas a partir da epistemologia materialista histórico-dialética. In: CUNHA, Celio da; SILVA, Maria Abádia da; VIEIRA, José de Sousa. **O método dialético na pesquisa em educação.** São Paulo. Ed. Autores Associados, 2014.

KONDER, Leandro. **Marx Vida e Obra.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LEMONS, Lucas Vieira. **A atividade do professor e a matemática no Ensino fundamental:** uma análise sócio-histórica de sua estrutura e conteúdo. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, Conciencia y Personalidad.** Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

\_\_\_\_\_. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino Desenvolvimental:** Antologia. Tradução de Andréa Maturano Longarezi e Patrícia Lopes Jorge Franco. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 39-57.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

MARTINS, Lígia Márcia Martins. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia Martins; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-31.

MARTINS, Rafael Costa. **O Estágio Curricular Supervisionado e a Organização do Trabalho Pedagógico: um estudo no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Pará/Guamá**. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola: os impasses atuais**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MILAK, Isabela. Natal. **O ensino do jogo na perspectiva davydoviana**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

MOLETTA, Andréia Fernanda et al. Momentos marcantes do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores de educação física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 619-955, jul./set. 2013.

MORAES, Maria Célia de. O Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; SFORNI, Marta Sueli de Faria; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da Atividade Pedagógica. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 71-99.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A Atividade Pedagógica da Educação Física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA Marcos Garcia. O currículo de licenciatura em educação física e a fabricação do sujeito-cliente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 23, 2018.

NÚÑES, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite; OLIVEIRA, Marcus Venicius de Faria. A formação de habilidades gerais no contexto escolar: contribuições da teoria de P. Ya. Galperin. In: NÚÑES, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite (Orgs.). **Galperin e a Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos**: Pesquisas e Experiências para um Ensino Inovador. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

PETROVSKY, A. **Psicologia Evolutiva y Pedagógica**. Moscou: Editorial Progresso, 1979.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSA, Milaine Euzébio da. **Um modo de organização de ensino dos espaços em que se efetivam as manifestações da cultura corporal**.

2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. As teorias da Educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 08-18, 1982.

SHUARE, Marta. La psicología soviética tal como yo la veo. In: **La concepción Histórico-Cultural de L.S. Vigotski**. Moscou: Editorial Progreso, 1990, p. 57-84.

SILVA, Matheus Bernardo. **Contribuições da Educação Física escolar para a formação omnilateral do ser social: uma reflexão à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2014. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

\_\_\_\_\_. **O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. 2018. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

TALIZINA, Nina. **Conferencias sobre los fundamentos de la enseñanza en la educación superior**. Havana: DEPEs, 1985.

TAFFAREL, Celi Zülke Taffarel. Perspectivas Pedagógicas em educação física. In: GUEDES, Onacir Carneiro (Org.). **Atividade física: uma abordagem multidimensional**. João Pessoa: Idéia, 1997, p. 106-130.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. 5. ed. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

VITORIO, Vania. **O conhecimento em educação física na formação continuada em Santa Catarina**. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

VITORIO, Vania; ORTIGARA, Vidalcir. Conhecimento e formação continuada: questões pertinentes à Proposta Curricular de Santa Catarina. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 903-927, set./dez. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR (revisão de literatura)**

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira et al. A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 121-140, jan. 2007.

ALVES, Melina Silva. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o Estágio Supervisionado/Prática de Ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

MARTINS, Rafael Costa. **O Estágio Curricular Supervisionado e a Organização do Trabalho Pedagógico: um estudo no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Pará/Guamá**. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. “O que eu transformaria? Muita coisa!?”: os saberes e os não saberes docentes presentes no Estágio Supervisionado em Educação Física. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 569-581, 4. trim. 2011.

MOLETTA, Andréia Fernanda et al. Momentos marcantes do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores de educação

física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 619-955, jul./set. 2013.

PIRES, Veruska. **A construção da identidade docente em educação física**: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC. 2016. 279 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, Marlon André da. **Sentidos atribuídos à docência no contexto escolar**: narrativas de estudantes de educação física da ESEFID/UFRGS. 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

TÉO, Carlos Eduardo. **Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da UEL**. 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

VASCONCELOS, Any Mery Dariva; REZER, Ricardo. Estágio Curricular Obrigatório: contribuições para a formação de professores de educação física. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, Chapecó, v. 1, n. 28, p. 535-556, jan./jun. 2012.