

A BASE TEÓRICA ORIENTADORA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA^{1,2}

THE THEORETICAL BASE GUIDING THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP OF PHYSICAL EDUCATION COURSES

LA BASE TEÓRICA QUE ORIENTA EL INTERNADO CURRICULAR SUPERVISADO DE LOS CURSOS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Vanessa da Silva da Silveira³
Ademir Damazio⁴

Resumo: O estudo parte do pressuposto, orientado pela Teoria Histórico-Cultural, de que a tarefa da educação escolarizada – e, por extensão, no estágio curricular dos cursos de formação inicial de professores – é proporcionar as condições de formação do pensamento teórico nos estudantes/acadêmicos. Tem como questão central: qual base teórica orienta a organização do ensino nos estágios curriculares supervisionados em três cursos de Educação Física, que formam professores para atuarem em escolas situadas em uma mesma região geográfica? Trata-se de uma investigação de perspectiva dialética, que tem como base de análise os documentos orientadores dos cursos, orientada por: uma unidade de análise, as *orientações para a organização do ensino no Estágio Curricular*; um elemento indecomponível, *base teórica*; e suas respectivas propriedades gerais, *princípios orientadores*, *concepção teórica*, *natureza do objeto da Educação Física*, *concepção de corpo/mente e teoria/prática*, *criação/reprodução*. O estudo revela que os três cursos apresentam posicionamentos teóricos distintos, caracterizados entre conservador, eclético e transformador. Contudo, consideram o estágio um espaço de aplicação de conhecimentos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Organização do Ensino, Educação Física.

Abstract: The study is guided by the Historical-Cultural Theory. It addresses the following question: what theoretical basis guides the organization of teaching in supervised curricular internships in three Physical Education courses, which train teachers to work in schools located in the same geographic region? It adopts as: unit of analysis, the guidelines for the organization of teaching in the Curricular Internship; the indecomposable element, theoretical basis; and their respective general properties, guiding principles, theoretical conception, nature of the Physical Education object, conception of body/mind and theory/practice, creation/reproduction. Establishes tasks and six research actions. The study reveals that the three courses present different theoretical positions that are characterized, between conservative, eclectic and transformative. However, they consider the internship as a space for the application of knowledge.

Keywords: Supervised Internship, Teaching Organization, Physical Education.

Resumen: El estudio parte del supuesto, guiado por la Teoría Histórico-Cultural, de que la tarea de la educación escolarizada -y, por extensión, en las prácticas curriculares de los cursos de formación inicial del profesorado- es

¹ O artigo adota como base um elemento indecomponível da unidade de análise da dissertação de mestrado da primeira autora, com a orientação do segundo autor, que trouxe decisivas contribuições para a sua elaboração.

² Fonte financiadora: PROSUP/CAPES.

³ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Santa Catarina, Brasil. renan.vanessa.vieira@hotmail.com . <https://orcid.org/0000-0001-8694-8676>

⁴ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Santa Catarina, Brasil. addamazio71@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-6755-337>.

proporcionar las condiciones para la formación del pensamiento teórico en los estudiantes/académicos. Su pregunta central es: ¿qué base teórica orienta la organización de la enseñanza en las prácticas curriculares supervisadas en tres cursos de Educación Física, que forman a los profesores para trabajar en escuelas situadas en una misma región geográfica? Se trata de una investigación de perspectiva dialéctica, que tiene como base de análisis los documentos rectores de los cursos, guiados por: una unidad de análisis, las orientaciones para la organización de la enseñanza en las Prácticas Curriculares; un elemento indescomponible, la base teórica; y sus respectivas propiedades generales, los principios rectores, concepción teórica, naturaleza del objeto de la Educación Física, concepción del cuerpo/mente y teoría/práctica, creación/reproducción. El estudio revela que los tres cursos tienen posiciones teóricas diferentes, caracterizadas entre conservadoras, eclécticas y transformadoras. Sin embargo, consideran las prácticas como un espacio de aplicación de conocimientos.

Palabras clave: Prácticas Supervisadas, Organización de la Enseñanza, Educación Física.

INTRODUÇÃO

A investigação, que constitui a base da exposição do presente artigo, tem como premissa inicial de que se trata de uma *Atividade* (LEONTIEV, 1978) em sua especificidade: atividade de *pesquisa* (RUBINSTEIN, 1977). Como uma atividade, tem uma estrutura, que, segundo Dávidov (1988), apresenta *componentes essenciais* (necessidade, motivo, finalidade, condições, tarefa) e seus *correlatos* (atividade, ação e operação). Assim entendida, importa a alusão da *gênese* de suas *necessidades*, que surgem no espaço da formação inicial dos autores, isto é, no desenvolvimento da Atividade de Estudo e Profissional (DÁVIDOV, 1988), por consequência de condições propiciadas pelo envolvimento em ações peculiares, como eventos científicos, grupos de estudo e pesquisa, estágios curriculares e iniciação à docência. Nelas, ocorreram apropriações iniciais de que existem diferentes e antagônicos modos de organização do ensino.

Tais apreensões se consolidam no outro estágio de desenvolvimento da Atividade de Estudo e Profissional, a Pós-Graduação em Educação, que proporcionou a incorporação de bases das teorias Histórico-Cultural, Atividade e Ensino Desenvolvimental, que foram decisivas para

a definição do objeto de pesquisa – a organização do ensino –, com atenção para a Educação Física escolar. Mais especificamente, voltam-se para as orientações teóricas que os cursos de licenciaturas da referida área postulam para a organização do ensino a ser veiculado no momento de atuação dos estagiários na educação básica.

As necessidades – que também se constituem justificativa da pesquisa e serão mais detalhadas na próxima seção – são os poucos estudos encontrados na literatura, no contexto brasileiro, que tratam da referida temática. Um deles (ALVES, 2010) que, assim como o presente, adota como referência de análise os documentos os quais orientam o estágio supervisionado. Outras produções se centram no discurso dos estagiários, com base em entrevista semiestruturada e relatórios de estágio. Elas, segundo Duarte (2000) não passam de memórias individuais de um cotidiano fragmentado, descritas e narradas de forma pseudoliterária. Moletta *et al.* (2013) trazem o indicativo da necessidade da presente investigação ao afirmarem que a não organização do ensino, com a explicitação de um referencial, foi apontada pelos entrevistados como um dos pontos negativos da realização de estágio. O estudo de Martins (2017) tem uma relativa aproximação com o objeto desta pesquisa, ao mesmo tempo que se distancia dela pelo

seu ecletismo ao adotar referências ontológicas distintas, inclusive com críticas de uma a outras. Alves (2010) trata da formação de professores de Educação Física e pautase no Materialismo Histórico e Dialético, mas seu objeto é distinto do que se pretende no presente artigo.

Das necessidades elencadas, emergiu o motivo que se objetiva em uma pesquisa mais ampla, cuja *unidade de análise* (VIGOTSKI, 2000) são as orientações para a organização do ensino, veiculadas no Estágio Curricular Supervisionado para a Atividade Pedagógica em cursos de Educação Física. Segundo Vigotski (2000), toda unidade de análise é constituída por *elementos indecomponíveis* que, na pesquisa mais ampla da qual faz parte o presente texto, são três: a base teórica, a inter-relação entre os componentes da atividade e as perspectivas de objetivação. No entanto, neste artigo, o recorte se centra apenas no primeiro elemento – a *base teórica* – guiado pelo seguinte problema: qual base teórica orienta a organização do ensino nos estágios curriculares supervisionados, explicitada nos documentos de três cursos de Educação Física/Licenciatura?

O contexto desenhado até o momento (pressupostos, justificativa, delimitação do objeto e do problema) empreende a disposição para atingir o seguinte objetivo: analisar as intenções teóricas manifestadas para a formação do estagiário em documentos orientadores dos cursos de licenciatura em Educação Física.

Por consequência, a referência de análise são os documentos norteadores do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) de três cursos de licenciatura em Educação Física, cujas instituições de ensino superior (IES) se localizam no sul do estado de Santa Catarina, Brasil. O pressuposto orientador é

de que, em todo curso de formação de professores, a disciplina de ECS procura formar, nos acadêmicos, uma ou outra concepção referente ao modo geral de organização do ensino. Por extensão – conforme Libâneo (1999), Davídov e Slobódchikov (1991) –, ela está fundamentada em uma determinada teoria. Para Bernardes (2017), o modo de organização do ensino é o mediador na Atividade Pedagógica, quando da inserção do futuro professor no contexto escolar. Dito de outro modo, as atividades de ensino (do professor) e estudo (do estudante) são integradas dialeticamente pela organização do ensino, fundamentada em uma base teórica.

Metodologicamente, o processo de exposição, pertinente à perspectiva dialética de pesquisa, orienta-se similarmente ao que Davídov (1988) adota na organização da atividade de ensino, em que são estabelecidos os seguintes componentes estruturais: tarefas gerais, ações de pesquisa, suas correspondentes tarefas particulares e as operações (condições de execução). Para tanto, foram estabelecidas três tarefas gerais que se referem: 1) ao conteúdo teórico das orientações para a organização do ensino, veiculadas no ECS para a Atividade Pedagógica nos três cursos de Educação Física; 2) aos fundamentos dos modos de organização do ensino; 3) às peculiaridades do modo de organização do ensino proposto pelos cursos. Como referência de explicitação de tais tarefas concernentes ao objeto de estudo, foram adotados como base de análise o Projeto Pedagógico do Curso e o Plano de Ensino da disciplina de ECS dos três cursos.

De modo análogo ao que propõe Davídov (1988), a efetivação dessas tarefas ocorre por meio de seis ações investigativas,

quais sejam: 1) transformação dos dados referentes à base teórica e aos documentos; 2) a modelação da relação essencial, apreendida na primeira ação; 3) transformação do modelo com a adoção de outros elementos que garantam a análise do objeto com mais propriedade; 4) análise dos documentos, a qual concretizou a relação geral identificada; 5 e, 6) em unidade, a avaliação e o controle. As duas últimas ações ocorrem concomitantemente com as demais, mas, dadas as delimitações aqui estabelecidas, traduzimo-las como síntese final do artigo. Essas seis ações, portanto, além de imprimirem o movimento de exposição da investigação, nomeiam as próximas seções.

MANIFESTAÇÕES DAS TRÊS PRIMEIRAS AÇÕES: TRANSFORMAÇÃO DOS DADOS CAÓTICOS, MODELAÇÃO E SUA TRANSFORMAÇÃO

Na introdução, foi anunciado o movimento caracterizado por necessidades e motivo – no qual se entrelaçaram experiências e o referencial teórico –, que vislumbraram, ainda de modo caótico, as abstrações constituintes do objeto de pesquisa. Aos poucos, outros componentes abstratos se apresentam, oriundos da imersão na literatura, principalmente no que diz respeito ao método de exposição e investigação.

Posto isso, Vigotski (2000) é a referência, pois suas contribuições à Psicologia também trazem aportes importantes para o método, os quais orientaram naquilo que ele considera como delimitações essenciais no processo de análise: o objeto de pesquisa, a unidade de análise, seus elementos indecomponíveis e as respectivas propriedades gerais. Nesse

sentido, Davídov (1988) contribuiu com a execução e a melhor definição do método, pois a sua forma de organização do ensino é referência para a investigação científica.

Na primeira ação – transformação dos dados, ainda caóticos – está vinculada a busca da relação universal do objeto, ou a sua unidade de análise (da pesquisa mais ampla da qual faz parte o objeto do presente artigo), que 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). Para tal finalidade, ocorreu a recorrência a outros documentos de análise, além daqueles mencionados anteriormente: Base Nacional Comum Curricular, Propostas Curriculares Estaduais e Municipais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) e Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física (DCNEF). Com a constatação da “uniformidade” de orientações específica se gerais em todos os mencionados documentos, duas dúvidas. A primeira delas diz respeito à possibilidade de os cursos da área enfatizarem um único modo de organização do ensino caso os documentos estabelecerem orientações para tal finalidade e para a formação de professores, particularmente de Educação Física. A segunda se refere às condições dadas aos licenciandos pelos cursos de Educação Física do Estado, se elas possibilitam a apropriação de um modo de organização do ensino com base nos pressupostos teóricos Histórico-Cultural assumida pela Proposta Curricular de Santa Catarina.

As dubiedades destacadas apresentam uma abrangência de diferentes campos e

espaços geográficos, por isso adveio a delimitação para a região sul do Estado, especificamente de três cursos de Educação Física de licenciatura presenciais. Contudo, surge outra hesitação no referente à proximidade geográfica dos cursos, que têm por base a proposta curricular estadual, ou seja, se há as mesmas orientações que caracterizam um modo geral de organização do ensino nos ECS. As reflexões sobre tais incertezas se constituem caracterização da primeira ação de pesquisa, pois concretizam a identificação da *relação universal* referente à organização do ensino nos ECS como sendo a própria *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 apreensão daquilo que é essencial ao objeto, ocorre a inserção na segunda ação de pesquisa, que, segundo Davídov (1988), tem sua centralidade na representação em modelos (materiais, gráficos ou semânticos) da relação universal, descoberta na primeira ação. Por extensão, isso permitiu o seu estudo em “forma pura”, pois “[...] o conteúdo deste modelo fixa as características internas do objeto, não observáveis de maneira direta” (DAVÍDOV, 1988, p. 182). A explicitação da unidade de análise – as *orientações para a organização do ensino veiculadas no ECS* – conduziu a identificação de seu núcleo, da célula, de referência para o processo analítico como sendo a *base teórica*. Esses dois elementos compõem a relação essencial do objeto do artigo, que se traduz em um modelo gráfico:

Figura 1: O modelo gráfico da relação essencial do objeto de estudo



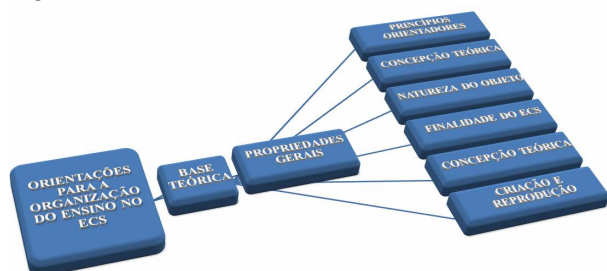
Fonte: Autoria nossa.

No entanto, apenas desenhar o modelo metodológico não é suficiente para investigar a unidade de análise, sendo necessário adentrar a terceira ação de estudo, em que ocorre a transformação do modelo. O desenho metodológico se constituiu um meio “[...] de estudar minuciosamente as propriedades da relação geral antes identificada” (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p. 130). Para isso, dois procedimentos foram importantes: a visita aos fundamentos teóricos – Teoria Histórico-Cultural – e a leitura preliminar dos documentos dos três cursos – Planos de Ensino dos ECS e Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Essa interconexão entre ambos os procedimentos subsidiou a *transformação do modelo*, tendo como referência o objeto na unidade de análise e nos seus *elementos indecomponíveis*, dos quais, aqui, determinou-se como sendo a *base teórica*. Para Vigotski (2000), tais elementos são compostos por propriedades gerais peculiares, que, no referente à *base teórica*, foram identificadas as seguintes: princípios orientadores desenvolvimentais ou tradicionais; a concepção teórica (referências básicas); natureza do objeto da Educação Física assumida; finalidade/objetivo; concepção de corpo/mente e teoria/prática; possibilidade de criação ou de reprodução

pelos sujeitos. A figura 2 esquematiza e sintetiza a relação entre a unidade de análise, o elemento indecomponível e as propriedades gerais, que caracterizam a transformação do modelo.

Figura2: Modelo Transformado



Fonte: Autoria nossa.

Portanto, no processo de estabelecer o movimento de interconexão da unidade de análise e seus elementos indecomponíveis com suas propriedades gerais, ocorreu a manifestação de que a relação geral, antes identificada, concretizava-se nos três cursos analisados e objetiva-se nos seus documentos anteriormente especificados. Sendo assim, adentramos a quarta ação de pesquisa, que adota como foco a especificidade do presente artigo: a base teórica veiculada pelas orientações para a organização do ensino na disciplina de ECS dos três cursos de Educação Física referenciados.

A QUARTA AÇÃO: BASE TEÓRICA E AS ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO ECS

A concretização da relação geral, identificada nas ações anteriores, manifesta-se nas análises da pesquisa, que teve por base empírica os documentos que orientam os ECS dos três cursos de Educação Física. Vale esclarecer que a exposição, de modo algum, teve a intenção de fazer um julgamento dos posicionamentos e das ações

dos professores supervisores e dos acadêmicos. Ao invés disso, o interesse foi pela explicitação analítica das bases que os orientam. Para esse propósito, toma como referência de busca o elemento indecomponível, *base teórica*, bem como suas propriedades gerais.

O princípio a ser considerado nesse elemento é o de que a educação é uma prática social que emerge de determinadas necessidades sociais e em determinadas condições objetivas. Desse modo, orienta-se por uma ideologia – explícita ou implicitamente – e por uma finalidade, que se objetivam em uma teoria. Dita finalidade, de maneira articulada e sistematizada, manifesta-se em diferentes concepções de educação, o que Dávidov e Slobódchikov (1991) denominam Pedagogia da Estagnação ou Pedagogia da Colaboração.

Particularmente na Educação Física – que emerge da necessidade de manutenção do capital (MELLO, 2014) –, essa finalidade se manifesta em diferentes concepções pedagógicas, mas que, de maneira geral, assumem duas naturezas do seu objeto: cultural ou biologizante (NASCIMENTO, 2014). Esses objetos se manifestam nos três cursos analisados. Embora se localizem na mesma região geográfica, apresentam diferenças na compreensão de formação e de ECS. As distintas compreensões trazem reflexos do modo de produção capitalista, o que se vincula às finalidades de *adaptar* os futuros profissionais aos interesses da atual sociedade ou, então, torná-los *ativos* no processo de transformação. Dito ideário se expressa nos documentos nacionais que orientam a educação, o que, por extensão, interfere na organização do curso e de seus ECS. Mas, dialeticamente, tais orientações possibilitam diferentes interpretações

quanto à finalidade dos cursos e suas concepções teóricas.

Outra premissa a ser considerada é a de que a formação inicial, especialmente no ECS, disponibiliza aos sujeitos aqueles conteúdos de referência no ensino, bem como as condições que levam à sua internalização (DIAS; SOUZA, 2017). Portanto, nessa disciplina curricular, há manifestações da pretensão do curso quanto à formação e sua finalidade, com indicativo de quais fundamentações teóricas direcionam a prática pedagógica dos cursos.

O curso um (01) opta pela formação de professores qualificados para intervir de forma acadêmica e profissional nas instituições educacionais. O *objetivo* é prepará-los “[...]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 ENSINOC1, 2017, p. 01). Vale dizer que o exposto no documento é coerente com uma das competências a serem desenvolvidas nos graduandos, segundo as DCNEF (BRASIL, 2004).

À vista disso, manifesta-se como *finalidade* a promoção da saúde e da qualidade de vida e, por extensão, indica a atividade e a aptidão físicas como *objetos de ensino*. A aderência por esse objeto também manifesta a compreensão dualista e dicotômica de *teoria e prática*, pois concepções biologizantes admitem a dualidade corpo e mente (MELLO, 2014).

O curso três (03) postula como *objetivo de curso* e *objeto de estudo/ensino* a cultura corporal, de natureza cultural, como defendido por Nascimento (2014). O Plano de Ensino (2018, p. 01) define como objetivo a formação de professores para a educação básica, por meio da apropriação e

socialização do “[...] 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”.

Percebe-se que as definições apresentadas pelos dois cursos indicam para a categorização de Nascimento (2014). Por sua vez, o curso dois (02) assume uma posição de ordem pedagógica pela teoria ecoformadora e pela teoria da complexidade, mas não se posiciona explicitamente quanto ao seu objeto de estudo e ensino da Educação Física.

Os três cursos, em alguns espaços dos respectivos documentos, apresentam posicionamentos convergentes e em outros divergentes. Embora o curso três (03) seja o único a indicar explicitamente um objeto de natureza cultural, mesmo assim contraria sua própria adesão filosófica. Afinal, no seu Projeto Pedagógico de Curso, assume *concepções teóricas* fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético, como a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e a proposta didático-metodológica Crítico-Superadora, que se mostram preocupadas com a superação do modo de produção capitalista. Vale lembrar que, de acordo com Nascimento (2014), uma proposta de ensino fundamentada em tal matriz teórica adotaria a cultura corporal, tanto como objeto da Educação Física quanto do seu ensino. Isso, por vezes, não se assemelha ao defendido no documento, que considera como objeto da Educação Física a cultura corporal de movimento.

Conforme Frizzo (2013), referido objeto se sustenta em concepções idealistas nas quais o movimento é concebido apenas no espaço (cenário, lugar, contexto

geográfico, meio ambiente), desconsiderando-se 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).

Caso a preocupação fosse com a coesão entre a base teórico-filosófica e o objeto de ensino da área, o mais coerente seria assumir a Cultura Corporal. Todavia, quando analisamos outra parte do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) três (03), especialmente quando trata do ECS, encontramos outras duas concepções críticas com os respectivos objetos da área: a proposta Crítico-Superadora – Cultura Corporal – e a proposta Crítico-Emancipatória – Cultura do Movimento. Portanto, há diferença entre o Documento do Curso, que explicita três objetos, e o Plano de ECS, que nomeia somente dois.

Porém, em nota de rodapé, o curso três (03) informa que não tem a intenção de se apoiar apenas na perspectiva de Bracht. Dialeticamente, ao assumir esses diferentes objetos, permite o acesso aos acadêmicos das diferentes concepções que podem orientar a prática pedagógica na escola, bem como que os professores – dadas as suas possíveis limitações teóricas – movam-se por suas próprias concepções. Mesmo não assumindo um único objeto da área, o curso postula explicitamente por um ensino que seja avesso aos interesses do capital, bem como faz críticas ao ensino voltado aos objetos de natureza biologizante. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso Três (2015, p. 36, acréscimos no original), a licenciatura em Educação Física, na maioria das vezes, volta-se para a formação de indivíduos com perfis concernentes à perspectiva capitalista. Isso se expressa quando se defende a “[...] necessidade de se ensinar um estilo de vida

ativo e saudável, na acentuação exclusiva dos aspectos positivos da prática esportiva (e seu consequente modelo olímpico) e de uma nunca bem explicada importância da educação física para educação integral do indivíduo”.

A mesma crítica à Educação Física, com a justificativa de que também visa à prática competitiva e esportiva, é manifestada pelo curso dois (02) ao questionar posturas pedagógicas que prezam por conteúdos esportivos e competitivos na formação de sujeitos. Porém assume uma das facetas apresentadas no excerto anterior do curso três (03), qual seja: o papel da Educação Física para uma educação integral. O questionável é a falta de explicação dessa finalidade, pois o conceito de educação integral tem diferentes entendimentos.

Ghiraldelli Junior (2003) expõe que a tendência pedagogista – com fundamentos na Pedagogia Nova de Dewey e na Fenomenologia – concebe a Educação Física como uma atividade educativa socialmente útil por proporcionar uma educação integral. Por meio dela, os jovens aprendem regras de convívio democrático, a ser altruístas e a cultivar as riquezas nacionais. Em contraposição a esse entendimento dualista, uma perspectiva fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural compreende o indivíduo humano como um sujeito em atividade, o qual, por meio dela, forma seu pensamento, sua consciência e sua personalidade. Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 136-137, acréscimo nosso) expõe que “[...] o conceito de indivíduo [que] se baseia na indivisibilidade, na integridade do sujeito e na presença de particularidades que lhe são próprias [...] é justamente um produto do desenvolvimento da vida, da interação com o meio e não o meio tomado por si mesmo”.

Especificamente na escola, os estudantes desenvolvem a atividade de estudo que lhes permite desenvolver uma personalidade a partir da apropriação das máximas possibilidades humanas. Isso ocorre por meio de uma educação harmoniosa, o 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). Por extensão, a Educação Física – com fundamentos nessa teoria – pode ser compreendida como aquela que permite a apropriação das produções humano-genéricas encarnadas nas atividades da *cultura corporal* (NASCIMENTO, 2014).

O curso dois (02) não explicita, em seu objetivo geral, o objeto da Educação Física. Somente em passagens isoladas e nos seus objetivos específicos é que se encontram alguns indicativos de qual(is) *objeto(s)* fundamenta(m) a prática pedagógica. Por exemplo, defende a universalidade dos movimentos corporais; a Educação Física como a arte e a ciência do movimento humano; as atividades físicas como recurso à formação integral; a conquista de uma vida equilibrada e saudável; a prática pedagógica vinculada às questões de qualidade de vida e saúde; a formação de profissionais que valorizem os conhecimentos relacionados ao cuidado do corpo e à construção da autoestima; o brincar como pré-requisito à saúde na educação infantil e nas séries iniciais.

Esses indicativos revelam o ecletismo do curso – no que diz respeito à prática pedagógica, bem como ao seu objeto de ensino – semelhante ao que se apresentou no início da crise de identidade da área. Trata-se, pois, de uma indisciplina

intelectual, que permite incoerências entre os suportes teóricos e a prática social (TRIVIÑOS, 2009). Tal postura converge com a análise anterior de que o curso assume como *concepções teóricas* o paradigma ecossistêmico, a teoria da complexidade, a transdisciplinaridade e a ecoformação. Isso permite observações questionadoras de que tal paradigma se reduz à junção de todas as concepções, isto é, uma compreensão eclética.

Tal entendimento e a não definição de um objeto permitem que a orientação de organização do curso se baseia por referências da área da administração, tanto em suas finalidades e propostas como nos ECS. Aqui, o destaque é para a direção pela qual essas referências se orientam, pois a Atividade Pedagógica não é ponto de partida e de chegada, o que deveria ser a centralidade das discussões nos ECS.

Em outro documento – Projeto de Reconhecimento de Curso (PRC) – o curso dois (02) indica competências e habilidades a serem desenvolvidas (*finalidades*): formação sólida que capacite o acadêmico “[...] para compreensão, análise, transmissão e aplicação dos conhecimentos da Atividade Física/Motricidade Humana/Movimento Humano” (s.d., p. 59-60,). Entretanto, no Plano de Ensino referente à disciplina ECS, no ensino médio, encontramos outro objeto (único momento em que ele aparece nos documentos): a cultura corporal de movimento. A indicação desse objeto apenas no referido documentos e constitui incoerente ao expor que, no ECS, o acadêmico se reconheça como mediador entre o conhecimento da cultura corporal do movimento e os alunos, pois se trata de uma orientação sem uma organização curricular no projeto do curso.

Dita incoerência permite duas interpretações. Uma delas de que o professor teria autonomia para escolher a própria concepção em detrimento da adotada pelo curso. Isso, por vezes, é contraditório com a ideia de que um bom projeto é aquele elaborado coletivamente pelos sujeitos envolvidos pela possibilidade de contemplar as concepções particulares. A outra é a de que o posicionamento teórico eclético permite assumir diferentes concepções, mas, na elaboração particular do professor, assume-se outra não mencionada no documento.

Essa dispersão do curso traz uma postura dúbia no que diz respeito a não assunção por um único objeto ser ou não decorrência da base teórica que o orienta, que concilia vários conceitos. Isso se revela no excerto do PRC (s.d., p. 50-51) ao expor que cada uma das diferentes *concepções teóricas* que sustentam sua proposta pedagógica (antes mencionadas), “[...] 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”.

Segundo Frizzo (2013), essa junção, isto é, o diálogo e a utilização de “um pouco de cada abordagem”, sustenta-se nas tendências pós-modernas e em multirreferencialidades, que abandonam tanto as referências epistemológicas quanto as filosóficas. Importa trazer os questionamentos de 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?”.

Em outros momentos, o documento é diretivo no referente a alguns conceitos e posicionamentos. É o caso de quando considera o brincar como um dos pré-requisitos para a saúde. No entanto, desconsidera-o como atividade guia da criança, indicadora do lugar social que ocupa, no período pré-escolar, de que é a atividade principal que cria as condições para formar as principais funções psicológicas superiores da criança: a imaginação e o caráter voluntário de suas ações (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991). Por decorrência dessa dispersão teórica, não é possível dizer, explicitamente, qual a compreensão do curso sobre *corpo/mente* e *teoria/prática*.

De modo distinto, o curso um (01) apresenta claramente uma compressão dualista dessa propriedade geral do elemento de análise base teórica. Em seus documentos, estabelece o ECS como momento de “aplicar” os conhecimentos “teóricos” aprendidos no decorrer do curso (PLANO DE ENSINO C1, 2017; REGULAMENTO DE ESTÁGIO C1, 2017). Tal entendimento é orientado (saiba ele ou não) por uma *concepção teórica* que pode levar a duas apreensões teóricas por parte do professor e do estagiário: 1) *empírica*, em que o ECS é apenas o momento de aplicar os conhecimentos adquiridos; 2) *teórica*, em que a prática docente é compreendida como trabalho, de que nela se produz conhecimento e possibilidades de transformações, isto é, uma atividade consciente, com dimensões cognoscitivas e teleológicas (BERNARDES, 2017).

Entretanto, consideramos a existência de uma convergência com a apreensão empírica, em que o ECS se caracteriza como uma transição entre educação e trabalho. Tal afirmativa se respalda no Regulamento de Estágio do Curso um (01) (2017, p. 01) ao

afirmar a possibilidade de o acadêmico aplicar os conhecimentos, aprimorar “[...] 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”.

Aparentemente, o excerto pode expressar uma apreensão similar ao entendimento de Davídov (1988) ao considerar o ECS um processo de transição entre educação e trabalho, momento em que a atividade de estudo e as condições objetivas criam necessidades para a transição de uma nova atividade: a de trabalho. Contudo, essa apreensão se esvai, em especial quando o curso estabelece que compete ao estagiário “vivenciar um projeto-profissional” com a “aplicação de conhecimentos, aprimoramento de técnicas e procedimentos”, bem como “treinar competências”. Por decorrência, trata-se de uma pedagogia do aprender a aprender (DERISSO, 2010), que é totalmente às avessas dos pressupostos davidovianos de transição de uma atividade principal: estudo profissional para o trabalho.

Desse modo, é possível dizer que os cursos dois (02) e três (03) apresentam entendimentos comuns quanto à propriedade geral *teoria-prática/corpo-mente*. No documento do curso dois (02), há uma seção específica destinada para tais relações, em que apresenta as devidas estratégias para as suas articulações. Conforme 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”. A criação de uma seção intitulada “articulação”, porém, permite

margens para a compreensão de que são dois elementos separados a serem unidos. Além disso, induz à controversa compreensão de que enfatizaria as experiências práticas, cotidianas e pragmáticas – criticadas por Mello (2014) – como sendo as determinantes para romper a distância entre teoria e prática.

A teoria Histórico-Cultural entende os conhecimentos como interdisciplinares. Nesse caso, teoria-prática/corpo-mente constituem uma unidade e não manifestações imediatas e dicotômicas, pois “[...] 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” (DAVÍDOV, 1988, p. 131).

Uma possível postura de indissociabilidade entre *teoria-prática* se encontra no Plano de Ensino do curso três (03) (2018) ao explicitar o ECS como uma possibilidade de inserção teórico-prática do acadêmico na totalidade do trabalho escolar. Define como *objetivo/finalidade* do curso a formação de profissionais para atuarem na educação básica, porém desde que se apropriem dos conhecimentos científicos, bem como tenham condições de socializá-los e de produzirem novos saberes. Há, pois, a manifestação de um movimento dialético teoria-prática na tríade apropriação/reprodução/produção. Ou seja, essa faceta da realidade objetiva é compreendida como componente em relação de unidade em um sistema integral de inter-relações (DAVÍDOV, 1988). Nesse caso, é possível que a atividade seja compreendida como *fonte, meio e forma* de estruturação, conservação e utilização dos conhecimentos (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Contudo, assim como ocorre nos demais, o curso três (03) traz uma compreensão dualista de teoria-prática ao expor o ECS como 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” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO 03, 2015, p. 189). A ressalva a esse respeito, não apenas nesse curso, é quanto às orientações de âmbito nacional que apresentam a concepção dualista e pragmática dos ECS. Afinal, as ditas orientações governamentais interferem na organização dos cursos.

Embora as orientações governamentais apresentem tal compreensão, há possibilidades de diferentes interpretações, o que, por vezes, não acontece no curso um (01). Nele, o estagiário é considerado alguém sem condições para estabelecer um modo geral de organização do ensino. Por consequência, cabe-lhe apenas a *reprodução* daquilo que é determinado pelo professor supervisor. Por vezes, essa atitude limita a possibilidade de desenvolver atitudes investigativas/*criativas*, características da atividade de estudo e profissional, conforme Davídov (1988). Isso dá margem para uma confusa interpretação, pois não é possível identificar se os estagiários estariam em *atividade* de estudo e profissional ou apenas realizam uma *ação* para obter a titulação.

Essa propriedade geral – criação/transformação – é essencial na Teoria Histórico-Cultural, uma vez que são funções psicológicas superiores a serem desenvolvidas especialmente na escola. A capacidade autônoma de estruturar e transformar de modo criativo a própria atividade vital é a capacidade fundamental

do homem a ser desenvolvida nos diferentes níveis escolares (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

De maneira diferente, os cursos dois (02) e três (03) apresentam preocupação com uma formação *criativa*, embora com finalidades distintas. No curso dois (02), mesmo com a indefinição do objeto da área, assume como objetivo geral a formação de profissionais críticos, reflexivos e *criativos*, além de incentivar “[...] 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” (PRC 02, s.d., p. 48).

Ainda que haja uma preocupação com a formação de sujeitos criativos, no entanto, ela se volta aos interesses da globalização, do mercado de trabalho, das relações de trabalho, da economia mundial (PRC 02, s.d.). Ou seja, consiste em uma nova roupagem na formação reprodutivista do modelo de produção atual, galgada no *princípio da sucessão do ensino* que não modifica seu conteúdo e forma em relação às possibilidades de o estudante adentrar outro nível de escolaridade (DAVYDOV, 2017). Acrescem-se a essa análise os propósitos da instituição para a “[...] 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” (PRC 02, s.d., p. 47).

Pelo exposto, duas opções conceituais merecem destaque nesse curso: a formação voltada aos interesses do mundo globalizado e a adoção da teoria da complexidade de Edgar Morin, conceitos aceitos, atualmente, no debate sobre modernidade e pós-modernidade. Conforme Derisso (2010), a

teoria da complexidade tem suas vertentes no pensamento pós-moderno, faz críticas à ciência moderna por considerá-la uma visão linear e fragmentada. É referência no meio acadêmico da administração de empresas e empreendedorismo ao defender o mundo contemporâneo como sendo incerto e caótico, o que exige do profissional da área tal consciência. Por decorrência, “[...]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).

Nesse curso, outras duas bases pedagógicas se unem à teoria da complexidade: a Pedagogia Nova e a Pedagogia das Competências. A primeira apresenta características como: o pragmatismo, a centralidade no estudante, a crítica à escola tradicional, a ênfase na experiência, etc. Nela, a filosofia é trocada pela psicologia, tendo como referência Jean Piaget, o qual considera o conhecimento um produto da subjetividade, isto é, construído pelo próprio sujeito (DERISSO, 2010).

Em virtude desse entendimento piagetiano, surge a pedagogia do aprender a aprender (DERISSO, 2010), reveladora do *princípio da acessibilidade* (DAVIDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991), pois ao acadêmico é possibilitado agir com base naquilo que ele conhece. O *slogan* de que “cada sujeito constrói seu próprio conhecimento” aparece no curso dois (02), pois estabelece 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). Esse entendimento também se manifesta no excerto a seguir (PRC, s.d., p. 51-52), quando referencia a compreensão de Edgar Morin sobre o papel da educação, em

crítica às concepções cognitivistas, em que ele “[...]ajuda a refletir sobre a função e os novos desafios do ensino [...]comparado à missão da educação que é a de encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do sujeito”.

Importa esclarecer que não negamos a importância de desenvolver o autodidatismo e a autonomia dos sujeitos. Nossas restrições são com o fato de colocá-la como finalidade da educação. Nosso entendimento, fundamentado em Davidov e Slobódchikov (1991), é de que o sujeito seja capaz de estruturar autonomamente e transformar a própria atividade vital, porém sem se caracterizar como centralidade do ensino, mas sim a humanização do homem.

Pelo exposto até o momento, uma inquietação se apresenta no que diz respeito à concepção de transformação social para esse curso como sendo ou não sinônimo de adaptação social. Esse desassossego não pode ser analisado de modo direto, com afirmações ou negações diretas, pois demandam mediações. Uma delas é a compreensão das orientações de âmbito nacional, como é o caso das DCNFP de 2002 ao determinarem que cursos devem promover o desenvolvimento de competências nos futuros professores. Em Brasil (2002), Resolução CNE/CP nº1, de 19 de fevereiro de 2002, dita-se competências consideradas concepção nuclear na orientação do curso, o que implicitamente coloca os conteúdos/conceitos como meios e suportes de suas constituições. Novamente, não se trata de negar o desenvolvimento de habilidades, hábitos e competências, e sim o conteúdo e a finalidade que as orientam.

No curso três (03), também nos demais, há referência ao desenvolvimento de capacidades e competências, mas os indícios são de um conteúdo diferente.

Conforme o seu PPC (2015, p. 188), preza pela “[...] 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”. A possibilidade é de formação pela apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos e de *criação* de novas práticas a partir desse conhecimento histórico. No excerto, cabe retomarmos a pretensão do curso dois (02) de igualmente formar sujeitos *criativos* como demanda do mundo globalizado. Diferentemente, o curso três (03) traz indicativos do desenvolvimento das máximas capacidades humanas para que os sujeitos *criem* e *atuem* em diferentes atividades. Propõe-se a formar professores responsáveis, críticos e participativos, bem como fortalecer a sua autonomia, em que “Cabe ao professor orientador possibilitar caminhos para o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas, pedagógicas e técnicas do licenciando” (PPC CURSO 3, 2015, p. 84-85). Cabe a ressalva de que as análises foram feitas a partir dos documentos orientadores dos cursos, o que não garante a efetividade nas aulas de ECS. Afinal, em toda atividade humana pode estar presente a unidade de contrários: idealidade e materialidade (BERNADES, 2017).

Ainda quanto aos *princípios orientadores* dos cursos, foi possível observar que em um (01) a possibilidade é de caracterizar-se pelos *princípios tradicionais*, orientadores da sua compreensão dualista, reprodutivista e empirista. Dentre os princípios tradicionais expostos em seus documentos, destacamos o que Davídov (1988) denomina *princípio do*

caráter consciente ao apresentar expressões como: aplicação de conhecimentos, aprimoramento de técnicas e procedimentos, testagem e treinamento de competências, etc. Nesse princípio, os conhecimentos são vistos como separados dos procedimentos de seu emprego, sendo teoria e prática consideradas distintamente, o que necessita de procedimentos para unilas (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Dito princípio se manifesta igualmente no curso dois (02) ao expor que o ensino deva ter como ponto de partida os problemas reais mais do que justapostos, deva aproximar a escola da vida real, com articulação entre saber e realidade (PRC 02, s.d.). Todas essas expressões se sustentam na ideia de que o estudante só poderá compreender os conhecimentos verbalizados se forem correlacionados a imagens sensoriais, reais, ou seja, que tenham *caráter consciente*. Por extensão, em subjacência, encontra-se o *princípio do caráter visual e concreto*, questionado por Davídov e Slobódchikov (1991), de que um conceito é apropriado apenas quando comparado à diversidade sensorial e ao estabelecimento de dependência entre gênero e espécie do objeto.

As denúncias desses autores só têm sentido concreto porque eles indicam possibilidades de superá-las. A superação do princípio do caráter consciente, de acordo com Davídov e Slobódchikov (1991), é pelo *princípio da atividade*, pois ela é fonte, meio e forma de estruturação, conservação e utilização dos conhecimentos. Na atividade, não há dicotomia entre teoria/prática, pois essa faceta da realidade objetiva é concebida no contexto da categoria trabalho como atividade (LEONTIEV, 1978) e prática consciente com dimensões teleológica e cognoscitiva (BERNADES, 2017).

Tímidas indicações do *princípio da atividade* são encontradas nos documentos dos cursos dois (02) e três (03). Nos respectivos planos de ensino, são estabelecidas ações a serem desenvolvidas pelos acadêmicos, próprias de uma atividade – análise de conjuntura, elaboração de um plano de aulas e a atuação –, o que coloca em movimento as dimensões cognitivas e teleológicas da Atividade Pedagógica. A primeira dimensão permite que os acadêmicos observem e conheçam a realidade na qual atuarão. A partir dela, farão apreensões que contribuirão para o planejamento das ações futuras, ou seja, traz um caráter teleológico.

Além do princípio da atividade, o curso três (03) esboça traços do *princípio da cientificidade* (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991), pois preza por uma formação promotora de “[...] situações que privilegiem a investigação científica e o comprometimento com uma educação física transformadora da realidade social” (PPC CURSO 3, 2015, p. 47). O fragmento expressa duas ideias centrais: o caráter investigativo/ativo e a finalidade de transformação. Além disso, outras ações prévias e concomitantes são oportunizadas aos acadêmicos, tais como: a participação em grupos de estudos, pesquisa, extensão e de iniciação à docência, o que lhes permite uma efetiva atuação na atividade de estudo e profissional. Esse princípio preconiza que os estudantes percebam a diferença dos conhecimentos que receberam independentemente do ensino escolar (aqui, o ensino superior) daqueles apropriados sistematicamente por meio do ensino e estudo.

No caso desses pressupostos se tornarem efetivos, é possível que o curso três (03) transite pelo *princípio da educação*

capaz de desenvolver (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991). Segundo o seu PPC (2015, p. 85), o projeto do ECS considera a análise de conjuntura escolar a fim de problematizar o Projeto Político Pedagógico escolar e a proposta curricular da rede de ensino. Além disso, estar atento à “[...] 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”.

Esse excerto manifesta a possibilidade de orientações referentes às tarefas de estudo permissíveis para o desenvolvimento da necessidade de investigação, análise e pesquisa. Há, pois, uma intencionalidade de proporcionar aos acadêmicos incentivos para desenvolverem novos modos de pensar a prática pedagógica e a organização do ensino. Caso isso se objetive, o ensino do curso guia o conteúdo e o ritmo das capacidades dos acadêmicos, que lhes possibilitam o desenvolvimento das condições e das premissas ausentes ou que podem faltar (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Ao induzir determinada tarefa – ligada a uma finalidade, vinculada a específicas condições geradoras de necessidades – e ações, o curso três (03) manifesta aproximações com os *princípios de um ensino desenvolvente*. A mesma evidência ocorre na fundamentação teórica do curso quando referencia a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e as tendências Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória (PPC CURSO 03, 2015). Além disso, nos documentos, encontra-se um direcionamento pelo Materialismo Histórico-Dialético por apresentar categorias e conceitos dessa concepção filosófica. O próximo excerto expressa esse

entendimento por expor que – para cada faceta da Educação Física (estilo de vida saudável, prática acentuada esportiva, Educação Física para a 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). A fidelidade a uma perspectiva crítica de organização do ensino e de Educação Física se constitui justificava para reafirmarmos que o curso caminha pelos *princípios da pedagogia da colaboração*, em especial o da *cientificidade*. Ou seja, aquele caracterizado pela assimilação, por parte dos estudantes, do sistema de conceitos científicos que dão base ao pensamento teórico subsidiador da atitude especial, personalidade, diante do mundo (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Por vezes, isso se manifesta diferente no curso um (01) quando expressa o *princípio da sucessão do ensino*, o qual preza pela conservação dos conhecimentos cotidianos, que leva à adaptabilidade (DAVYDOV, 2017) ou à reprodução. A orientação do curso é para uma adaptação e aceitação dos estagiários às condições postas pela escola e pela sociedade. Segundo o Regulamento de Estágio C1 (2017), o acadêmico deve preservar o projeto pedagógico escolar, sendo necessário adequá-lo. Além disso, é “[...] importante lembrar as concepções de conhecimentos que norteiam este projeto pedagógico. Assim o acadêmico poderá aplicar essas concepções no decorrer de seu estágio” (REGULAMENTO DE ESTÁGIO C1, 2017, p. 02).

Por essa indicação, ao estagiário cabe a adequação ou a *reprodução* daquilo que a escola faz, isto é, uma manutenção do conhecimento da escola e, por vezes, dele

próprio. Por extensão, o princípio que guia o ensino é o da *sucessão do ensino*, em que na troca de níveis de escolaridade ocorre somente a mudança de quantidade de conhecimentos, e não na forma e no conteúdo. Não há, pois, a diferenciação das “[...] particularidades e a especificidade da etapa seguinte na aquisição de conhecimentos em comparação com a precedente” (DAVYDOV, 2017, p. 214).

A orientação pelos *princípios tradicionais* também aparece nos documentos do curso dois (02), pois fazem menção a uma aprendizagem prazerosa, pela articulação entre saber e realidade. Em última análise, trata-se de uma concepção hedonista, que tem como finalidade das atividades humanas levar o homem ao máximo das emoções positivas, sendo a libertação do sofrimento e o alcance da felicidade os motivos da atividade humana. Trata-se de uma concepção de origem behaviorista, ou seja, de estímulos positivos que em nada revelam a estrutura da atividade humana (LEONTIEV, 1978).

Diante disso, algumas restrições são postas. Uma delas por revelar inconsistência ao pressuposto de Leontiev (1978) de que é por meio das crises, intrinsecamente ligadas à modificação dos estágios de desenvolvimento, que emergem nos estudantes as novas necessidades e os motivos. Em vez disso, o curso entende como fator gerador de desenvolvimento o ensino que prioriza o prazer. Então o estudante se mantém no mesmo nível de pensamento. Para ele, não são propostas novas tarefas – que, por vezes, são difíceis e não prazerosas – que possibilitam o desenvolvimento da personalidade e da consciência, criadoras das condições de superações necessárias. A compreensão do objeto como parte de uma totalidade (NETTO, 2011) requer que na

disciplina de ECS sejam considerados alguns elementos fundamentais: os mecanismos internos (institucionais) e externos (diretrizes gerais); a fragmentação dos cursos e de seus currículos; as políticas educacionais, etc.

A manifestação de orientações de âmbito nacional/internacional se apresenta nos três cursos. A título de exemplo, destacaremos o curso um (01) quando explicita a possibilidade de redução da carga horária do ECS de 400 para 200 horas aos acadêmicos que exerçam atividade docente regular na educação básica. Essa definição se sustenta na Resolução do CNE/CP nº 2, de 2002 (BRASIL, 2002).

Novamente, há evidência do *princípio da sucessão do ensino* como orientador da prática pedagógica do curso. Por vezes, deixa dúvida em relação a alguns aspectos, pertinentes ao direcionamento do plano de ensino para as 200 horas a serem validadas, quais sejam: a possibilidade de transformação do pensamento do estagiário com essa permissão e o conteúdo de organização do ensino que o orienta.

Nessas circunstâncias, além do princípio da sucessão do ensino, explicita-se o *princípio da acessibilidade* ao se propor que o estagiário atue com base apenas naquilo que sabe (DAVYDOV, 2017), o que contradiz o postulado da *educação e do ensino como meios para o desenvolvimento* (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991). A redução da carga horária dificulta a apropriação do conteúdo da atividade de ensino futura, qual seja: os procedimentos generalizados de ação do que e como ensinar (DIAS; SOUZA, 2017).

Tais apropriações, referentes aos procedimentos (como e o que ensinar), agravam-se ainda mais quando a análise e volta para a propriedade geral *referências básicas*, uma vez que o curso um (01) não a

explicita em seu Regulamento de Estágio(2017). É apenas no Plano de Ensino que uma diversidade de *referências básicas/bibliográficas* é mencionada, tais como: 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; entre outras.

A menção a diferentes *referências básicas* pode ser coerente com a ideia de que um curso de formação inicial deva apresentar aos futuros professores diferentes correntes teóricas. No entanto, causa estranhamento um curso que forma professores para atuarem nas escolas do Estado e dos municípios da região não mencionar em suas referências a proposta curricular do Estado nem mesmo as teorias que a fundamenta.

O estranhamento também se refere aos documentos do curso dois (02), uma vez que a proposta curricular do Estado é mencionada apenas quando trata da educação infantil. Coerentemente com aquilo que defende ao longo de seu documento, o curso dois (02) expõe como *referências básicas*: Coletivo de Autores, Elenor Kunz, Marlene Zwierewicz e Saturnino de la Torre. Além disso, a obra de Marlene Zwierewicz e Saturnino de la Torre corresponde à base teórica assumida pelo curso: a transdisciplinaridade, a ecoformação e a sustentabilidade. Ainda expõe como referências complementares os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, terceiro e quarto ciclos; Suraya Cristina Darido; Stramann Reiner Hildebrandt; Elenor Kunz; Edgar Morin.

Embora o curso três (03) assuma a Psicologia Histórico-Cultural como referência ao longo do documento, mesmo assim, em seu plano de ensino, não há menção à proposta curricular do Estado. Expõe como *referências básicas*: Coletivo de Autores, Darido e Kunz, sendo coerente com o objetivo da disciplina de atuar com fundamentos em uma dessas duas propostas críticas da Educação Física. Como referências complementares, apresenta o Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física; Elenor Kunz; Mazzotta e Nascimento. Esta última autora se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental davydoviano.

Vale lembrar que a intenção foi expor o movimento de análise de um dos *elementos indecomponíveis* e de suas respectivas *propriedades gerais*, 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. Logo, esse elemento – base teórica – encontra-se em um sistema integral de relação com outros elementos, mas que, aqui, não foi possível analisá-los.

AÇÕES DE CONTROLE E AVALIAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento conclusivo da pesquisa, cabe relembra a questão de pesquisa: qual base teórica orienta a organização do ensino nos ECS em cursos de Educação Física? De modo geral, os cursos apresentam diferenças na compreensão de formação, por extensão, de ECS. Todos os três cursos assumem – explícita ou implicitamente – uma base teórica. Mas esses diferentes posicionamentos revelam a não definição de um objeto da área, o que legitima as diferentes escolhas dos cursos. De

forma geral, no que se refere à *base teórica*, os cursos um (01) e dois (02) trazem uma organização do ensino galgada em *princípios da escola tradicional* (DAVÍDOV, 1988), com mais evidências no primeiro. Neste, a *finalidade* e atrela às questões da saúde, o que revela sua adesão aos *objetos* de natureza biologizantes. Por extensão, assume a dualidade entre *teoria/prática* e *corpo/mente*. Ao aderir os princípios tradicionais e as teorias críticas, a maior possibilidade é de que os licenciandos apenas *reproduzam* em detrimento da criação.

No curso dois (02), mesmo que faça menção à *criação*, ela se volta aos interesses do mundo globalizado, ao capital. Seu posicionamento eclético permite diferentes entendimentos quanto à sua *finalidade*, o que se manifesta nos distintos *objetos* assumidos, por vezes contraditórios, de natureza biológica. Ao adotar postura teórica eclética, admite a dualidade entre *teoria/prática* e *corpo/mente*. Isso, porém, permite outras interpretações do curso, como dos *princípios orientadores*, que ora se apresentam *tradicionais* (com maior predominância) e ora com perspectiva geradora de *desenvolvimento* humano.

No curso três (03), os *princípios desenvolvimentais* aparecem com mais ênfase, o que permite a formação das capacidades humano-genéricas nos futuros professores, como é o caso da *criatividade*. Nele, existe possibilidade de uma organização do ensino diferente em relação aos outros dois cursos, decorrente da base teórica assumida. O curso aponta, em sua *finalidade*, os *objetos* de natureza cultural, guiados pelas propostas críticas da área. A referida base teórica apresenta maior possibilidade para se compreender em unidades *teoria/prática* e *corpo/mente*.

A elaboração dessas sínteses – com teor avaliativo do desenvolvimento da pesquisa – foi guiada pelo controle com base no pressuposto de que um modo geral de organização do ensino, a ser veiculado no ECS, é aquele orientado pela teoria da Atividade Pedagógica (BERNARDES, 2017). Isso porque o sujeito da Atividade de Ensino (professor) e o sujeito da Atividade de Estudo e Profissional (licenciando) atuam em unidade, com a mediação de uma teoria.

REFERÊNCIAS

- 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.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. 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.
- BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 de abril de 2004. Seção 1, p. 18.
- _____. 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.
- DAVÍDOV, Vasili Vassilievitch. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Progreso, 1988.
- 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. Moscou: Progreso, 1991, p. 118-144.
- 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: Loyola, 2017, p. 183-209.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.
- 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.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 16. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

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.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola: os impasses atuais**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

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.

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.

RUBINSTEIN. Serguei Leonidovich. **Princípios de Psicologia Geral**. Volume VI. 2. ed. Editora Estampa: Lisboa, 1977.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.