

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E APRENDIZAGEM**

EVELLINE CRISTHINE FONTANA

**DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**PONTA GROSSA
2021**

EVELLINE CRISTHINE FONTANA

**DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

**PONTA GROSSA
2021**

F679 Fontana, Evelline Cristhine
Didática Desenvolvimental no Estágio Supervisionado de Educação Física em uma escola de Educação Especial / Evelline Cristhine Fontana. Ponta Grossa, 2021.

158 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

1. Didática desenvolvimental. 2. Estágio supervisionado. 3. Educação física.
4. Educação especial. I. Cruz, Gilmar de Carvalho. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.92

TERMO DE APROVAÇÃO

EVELLINE CRISTHINE FONTANA

“DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL”

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

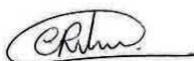
Orientador Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz - UEPG



Prof.ª Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG



Prof.ª Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi - UEPG



Prof.ª Dra. Célia Regina Vitaliano - UEL



Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa - UNICENTRO

Ponta Grossa, 27 de agosto de 2021.

À minha filha Nathaly, que docemente esteve
presente nesse processo.

AGRADECIMENTOS

À minha filha Nathaly, que esteve presente em todo o processo de realização desse trabalho, pelo exercício de compreender a necessidade de desenvolver autonomia nos momentos em que não foi possível a minha participação.

Agradeço imensamente ao meu orientador, professor Dr. Gilmar Carvalho Cruz, pelo companheirismo e pelas significativas conversas e orientações que tanto contribuíram para minha formação acadêmica e humana. Grata pela leveza no processo e pela densidade nas contribuições acadêmicas.

Aos membros da Banca Examinadora de qualificação e defesa, professoras Dra. Célia Regina Vitaliano, Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid, Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi e professor Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa, pela disponibilidade em contribuírem academicamente para a realização desta tese.

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, pelos conhecimentos e importantes reflexões teóricas que contribuíram para o delineamento do projeto de pesquisa de tese. Minha gratidão aos colegas de turma que compartilharam esse processo de formação com distintas formas de apoio.

Com amor e gratidão agradeço imensamente à minha família, que constitui a base da minha formação humana. Agradeço à minha mãe e à minha irmã por sempre terem acolhido e cuidado da Nathaly nos momentos de tensões da produção acadêmica. Ao meu pai, minha eterna gratidão, por sempre ter acreditado em mim e por ser o meu maior incentivador.

Junto com o processo de doutoramento, a vida acontece em quatro anos. Foram anos de conquistas, perdas, ressignificações e transformações. Por isso, é com muito carinho que agradeço a todos e todas que compartilharam desse processo.

RESUMO

FONTANA, Evelline Cristhine. **Didática Desenvolvimental no Estágio Supervisionado de Educação Física numa escola de Educação Especial**. 2021. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2021.

Esta tese teve como objeto de pesquisa o processo de formação acadêmico-profissional, considerando os pressupostos teóricos e metodológicos do Ensino Desenvolvimental, na disciplina de Estágio Supervisionado, em um Curso de Licenciatura em Educação Física, para atuação dos acadêmicos em instituições de ensino da Educação Especial. O objetivo da pesquisa foi analisar com fundamentação na Teoria do Ensino Desenvolvimental o estágio supervisionado de Educação Física com vistas à atuação no espaço de ensino da escola de Educação Especial. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação colaborativa, pautada nos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural com foco na abordagem do Ensino Desenvolvimental proposto por Davídov. As contribuições teóricas e metodológicas do Ensino Desenvolvimental sustentaram as relações dialéticas teórico-práticas, entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem, ao considerarmos os conceitos de participação, atividade e desenvolvimento humano como fios condutores na organização do processo de ensino na disciplina curricular de Estágio Supervisionado IV, denominado de *Estágio Didático-Desenvolvimental*. Para a operacionalização do *Estágio Didático-Desenvolvimental*, organizamos uma matriz teórico-metodológica-dialética com a intenção de promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos acadêmicos, bem como apresentar uma proposição para realizar sua análise. Participaram da pesquisa quatorze estudantes do 4º ano do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) e dois professores da disciplina de Estágio Supervisionado IV. As atividades de ensino foram compostas por indicações de textos teóricos sobre o ensino da Educação Física e a relação com o desenvolvimento humano, reflexões teóricas coletivas, mediações e análises entre as intervenções pedagógicas e as contribuições teóricas do processo formativo. As atividades de aprendizagem aconteceram a partir da reflexão e compreensão das experiências empíricas dos conceitos de participação, atividade e desenvolvimento; na organização e operacionalização das práticas de intervenções pedagógicas; e por meio da participação nas atividades de elaboração de reflexões teóricas e nas reflexões teóricas coletivas. A análise das informações produzidas no processo da pesquisa e das intervenções pedagógicas pautou-se no próprio processo formativo à luz das contribuições teóricas do Ensino Desenvolvimental, a partir do que nós, professores e acadêmicos, organizamos e produzimos no contexto da formação inicial de professores com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Consideramos que, se almejamos a organização do ensino no contexto escolar, com repercussões positivas na aprendizagem e no desenvolvimento humano, é necessário também analisarmos criticamente a nossa própria atividade de ensino, como professores formadores que orientam futuros professores a organizarem suas atividades de ensino.

Palavras-chave: Didática Desenvolvimental. Estágio Supervisionado. Educação Física. Escola de Educação Especial.

ABSTRACT

FONTANA, Evelline Cristhine. **Developmental Didactics in the Supervised Internship of Physical Education in Special Education.** 2021. 160 f. Thesis (Doctoral in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

This thesis has as its object of research the process of academic-professional training of students in Physical Education. The objective of the research was to analyze the supervised internship, space/time that makes up the academic-professional formation of Physical Education with a view to acting in the teaching space of Special Education. The study is characterized as a collaborative action research based on the theoretical assumptions of the Historical-Cultural Theory with a focus on the Developmental Teaching approach proposed by Davidov. The theoretical and methodological contributions of Developmental Teaching supported the theoretical-practical dialectical relationships between teaching activity and learning activity, considering the concepts of participation, activity and human development as conductors in the organization of the teaching process in the Internship curriculum Supervised IV, called Didactic-Developmental Internship. For the operationalization of the Didactic-Developmental Internship, we organized a theoretical-methodological-dialectic matrix with the intention of promoting the development of academics' theoretical thinking, as well as presenting a proposal to carry out its analysis. The teaching activities consisted of indications from theoretical texts on the teaching of Physical Education and its relationship with human development, collective theoretical reflections, mediations and analyzes between the pedagogical interventions and the theoretical contributions of the training process. The learning activities took place from the reflection and understanding of empirical experiences from the concepts of participation, activity and development, in the organization and operationalization of the practices of pedagogical interventions, through participation in the activities of elaboration of theoretical reflections and reflections collective theories. The analysis of the information produced in the research process and pedagogical interventions was based on the training process itself in light of the theoretical contributions of Developmental Education, based on what we teachers and academics organize and produce in the context of initial teacher training with a view to learning and human development. We believe that if we aim to organize teaching in the school context, with positive repercussions on learning and human development, it is also necessary to critically analyze our own teaching activity that guides future teachers to organize their teaching activities.

Keywords: Developmental Didactics. Supervised Internship. Physical Education. Special Education School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	O cenário dialético da pesquisa: Formação e realidade concreta da escola.....	83
Quadro 2 –	Matriz teórico-metodológica-dialética de atividade de ensino e de aprendizagem no <i>Estágio Didático-Desenvolvimental</i>	90
Quadro 3 –	Plano Educacional Individualizado como indicativo para a atividade de ensino e de aprendizagem.....	94
Quadro 4 –	Impressões pessoais iniciais dos acadêmicos sobre o universo da escola especial.....	101
Quadro 5 –	Organização propositiva e flexível do <i>Estágio Didático-Desenvolvimental</i> em Educação Física	107
Quadro 6 –	Reflexões dos acadêmicos sobre as experiências anteriores de estágios e sobre a compreensão da articulação entre atividade, participação e desenvolvimento nessas experiências.....	111
Quadro 7 –	Reflexões dos acadêmicos sobre as implicações dos conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano na organização do ensino da Educação Física.....	116
Quadro 8 –	PEI elaborados pelos acadêmicos de Educação Física durante o processo formativo no <i>Estágio Didático-Desenvolvimental</i>	123
Quadro 9 –	Reflexões dos acadêmicos sobre as experiências teórico-práticas no campo de estágio	127
Quadro 10 –	Reflexões dos acadêmicos sobre possibilidades de potencializar a atividade de aprendizagem, a participação e o desenvolvimento dos alunos por meio das atividades de ensino	131
Quadro 11 –	Reflexões sobre as atividades de ensino e de aprendizagem desenvolvidas no contexto formativo-profissional.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
Focus	Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEI	Plano Educacional Individualizado
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Seed	Secretaria de Estado da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
	INTRODUÇÃO	15
1	ASPECTOS TEÓRICOS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL	34
1.1	MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO COMO FONTE EPISTEMOLÓGICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	34
1.2	ASPECTOS TEÓRICOS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	38
1.2.1	Distinção do pensamento empírico e do pensamento teórico	42
1.3	O CONCEITO DE MEDIAÇÃO COMO PRÁTICA (PRÁXIS) TRANSFORMADORA	45
2	EDUCAÇÃO FÍSICA (DESENVOLVIMENTAL) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	51
2.1	A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ATIVIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	51
2.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIMENTAL	58
2.3	PRÁTICA (COLETIVA) REFLEXIVA TEÓRICA COMO ESTRATÉGIA PARA UM <i>ESTÁGIO DIDÁTICO-DESENVOLVIMENTAL</i>	63
3	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O PERCURSO DA PESQUISA	71
3.1	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	71
3.1.1	Pesquisa ação (pesquisação) colaborativa.....	74
3.2	FORMAÇÃO E AÇÃO: UMA RELAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DIALÉTICA	80
3.3	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E DO ESPAÇO SOCIAL DE SUAS ATIVIDADES DE ENSINO	85
3.3.1	Aspectos éticos da pesquisa em educação	88
3.4	ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O <i>ESTÁGIO DIDÁTICO-DESENVOLVIMENTAL</i>	89
4	O ESTÁGIO EM UMA PERSPECTIVA DIDÁTICO-DESENVOLVIMENTAL	99

4.1	AÇÃO/REFLEXÃO NA REALIDADE CONCRETA: O PROCESSO DA PESQUISA E A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO CENÁRIO DA PANDEMIA.....	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	147
	ANEXO A – FORMULÁRIO DE PLANO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	147
	ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DE NORMAS ÉTICAS NA PESQUISA COM SERES HUMANOS	147

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a intenção de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos acadêmicos de Educação Física, que terão como ofício ensinar outros sujeitos, a pesquisa e a organização do projeto e das aulas de Estágio Supervisionado apoiaram-se na Didática Desenvolvimental, proposta por Davydov (1988).

Contextualizada a pesquisa, é possível apresentar um resgate do processo histórico que contribuiu para sua concretização. Parto da essência, de minha formação institucionalizada, a escola pública, a qual apresentou o universo da escola em múltiplos contextos, configurações e ocupada por diferentes seres humanos. A escola pública possibilitou-me vivências/experiências etnográficas por um período de 12 anos, que impulsionaram mais 14 anos de estudos apoiados e inspirados na escola e nas pessoas que compõem esse espaço formal de educação.

O interesse pelo contexto da Educação Especial surge durante o Curso de Licenciatura em Educação Física, na Universidade Estadual do Centro Oeste, no estado do Paraná. Nesse processo formativo, foi apresentada a escola de Educação Especial, que me motivou para a realização de um projeto de iniciação científica, o qual resultou no trabalho de conclusão de curso sobre a produção de conhecimentos em Educação Física e inclusão escolar.

Motivada pela experiência da graduação acadêmica, pela vontade e desejo de ser professora, participei de algumas seleções em programas de pós-graduação *stricto sensu*, em educação. A aprovação ocorreu em julho de 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. À luz das experiências acadêmicas resultantes da graduação, a pesquisa de mestrado esteve atrelada ao contexto da Educação Especial e inclusiva e das políticas educacionais inclusivas.

Após o mestrado tive a oportunidade de retornar à escola pública na condição de professora, onde me deparei com diferentes contextos sociais e culturais, com alunos de diferentes faixas etárias, esse período de formação profissional em exercício impulsionou o retorno ao ensino superior. No ano de 2014, por meio de um processo seletivo para a contratação de professora temporária, retornei ao ensino superior na condição de professora colaboradora do Curso de Licenciatura em Educação Física, o mesmo que concluí em minha formação inicial docente. O retorno à universidade na condição de professora permitiu-me pensar nas formas de organizar

o ensino da Educação Física comprometido com o desenvolvimento dos alunos e alunas que a frequentam, a partir de diferentes disciplinas, com destaque às disciplinas de Avaliação em Educação Física escolar e Estágio Supervisionado IV.

Por meio das reflexões oportunizadas nessas disciplinas, emergiu a necessidade de adensar a compreensão teórica dos conceitos de participação, aprendizagem e desenvolvimento humano. A participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos (Focus), possibilitou realizar estudos iniciais sobre a Teoria do Ensino Desenvolvimental, que apresenta e discute teoricamente os conceitos de participação, aprendizagem e desenvolvimento e a relação com a organização didática do ensino comprometida com o desenvolvimento humano.

Nesse movimento dialético de estudos, reflexões coletivas e de intervenções pedagógicas, em 2017 fui aprovada no processo de seleção de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), importante etapa de um processo acadêmico e profissional que oportunizou a realização deste estudo.

Considerando as especificidades da escola de Educação Especial como referência para a formação inicial de professores de Educação Física e diante das contradições que permeiam o campo da Educação Física, o presente trabalho tem como tema o Estágio Supervisionado, no Curso de Licenciatura em Educação Física, para atuação em instituições de ensino da Educação Especial. O objeto do estudo é o processo de formação acadêmico-profissional, considerando os pressupostos teóricos e metodológicos do Ensino Desenvolvimental, na disciplina de Estágio Supervisionado, no Curso de Licenciatura em Educação Física, para atuação dos acadêmicos em instituições de ensino da Educação Especial.

A partir dos pressupostos da Teoria do Ensino Desenvolvimental (DAVYDOV, 1988), defendemos o argumento que para a realização de práticas pedagógicas que potencializem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos da escola de Educação Especial, é necessário um investimento teórico-metodológico no processo de formação inicial de professores de Educação Física, por meio do Estágio Supervisionado, para que a prática profissional se concretize como um prolongamento do que é produzido no contexto da formação.

O problema central da pesquisa parte da seguinte indagação: A proposta de organização e desenvolvimento da formação acadêmico-profissional, na disciplina de

Estágio Supervisionado, no Curso de Licenciatura em Educação Física, de acordo com os pressupostos da Teoria do Ensino Desenvolvimental, contribui para a atuação dos acadêmicos em instituições de ensino da Educação Especial?

Considerando o cenário elucidado, este estudo está fundamentado na Teoria do Ensino Desenvolvimental (DAVYDOV, 1988) e tem como objetivo analisar a formação acadêmico-profissional a partir das contribuições teóricas e metodológicas do Ensino Desenvolvimental, na disciplina de Estágio Supervisionado, para atuação dos acadêmicos em instituições de ensino da Educação Especial.

Desse modo, a partir do próprio processo de formação ao longo do Curso de Licenciatura em Educação Física e da compreensão da realidade das aulas de Educação Física na escola de Educação Especial, pretendemos problematizar, a partir dos pressupostos da Teoria do Ensino Desenvolvimental (DAVYDOV, 1988), a etapa do processo formativo na disciplina de Estágio Supervisionado, considerando a realidade da escola de Educação Especial.

Com a intenção de concretizarmos os objetivos propostos e expressarmos o movimento de investigação-ação, o estudo estrutura-se em quatro capítulos que traduzem o caminho teórico-metodológico da pesquisa.

No primeiro capítulo, são apresentados os aspectos teórico-metodológicos introdutórios do Ensino Desenvolvimental, a partir de seus pressupostos ontológicos e epistemológicos. A organização do capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos e conceituais que fundamentaram a condução da pesquisa. Trata-se de um capítulo teórico introdutório que permitiu que alguns conceitos, como de participação, atividade e de desenvolvimento fossem explorados nos próximos capítulos sob a ótica da Educação Física.

O segundo capítulo aponta uma discussão teórica sobre a configuração da Educação Física na escola de Educação Especial e caminhos para a organização do ensino da Educação Física, em uma perspectiva desenvolvimental, na escola de Educação Especial, a partir do processo de formação inicial de professores de Educação Física. A respeito do processo de formação docente, o texto realiza uma importante discussão em torno da prática reflexiva, sustentada academicamente, como estratégia teórico-metodológica para a organização do ensino no Estágio Supervisionado na perspectiva do Ensino Desenvolvimental.

No terceiro capítulo apresentamos a relação dialética que envolve os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, bem como o método de investigação

organizado para a pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa-ação colaborativa, que envolve diferentes atores sociais, organizamos uma matriz teórico-metodológica-dialética de atividade de ensino e atividade de aprendizagem como uma hipótese propositiva, sem um caráter de aprisionamento, por se tratar de uma pesquisa sobre um processo complexo que envolve seres humanos que estão em constante movimento de ação e transformação.

O quarto capítulo expressa o processo da pesquisa, pesquisa-ação, que se configura como resultados. No capítulo é apresentada a organização e a condução do ensino na disciplina de Estágio Supervisionado, a partir do aporte teórico-metodológico da didática desenvolvimental. Ademais, evidencia-se a relação dialética entre o processo de ensino, da pesquisa e a realidade concreta.

Nas considerações finais, a partir do experimento didático-desenvolvimental, são apontadas algumas reflexões teóricas sobre o exercício da relação dialética teórico-prática, a compreensão do estágio supervisionado no processo formativo e a apropriação dos conceitos de atividade, participação e desenvolvimento pela Educação Física.

INTRODUÇÃO

A Educação Física como campo de ensino para a promoção do desenvolvimento humano, passa a considerar a cultural corporal como objeto de ensino em meados dos anos de 1980. Esse momento é marcado e caracterizado por um período de abertura política, que permitiu um movimento de crítica e reflexão sobre a legitimidade da Educação Física no contexto escolar, que tinha como característica central sua função esportivista. Esse cenário contribuiu para uma crise de identidade epistemológica, que explicitou a necessidade de qualificação da área (CASTELLANI FILHO, 1988; CAPARROZ, 1996). De acordo com Bracht (2007), a identidade epistemológica está relacionada à forma própria como a disciplina científica interroga e explica a realidade a partir de problemas, de métodos de investigação e pela linguagem estabelecida.

O cenário de crise da Educação Física, que teve o marco inicial na década de 1980, questionava a concepção de seu ensino na escola pautado na aptidão física, que valorizava os alunos com maior repertório de habilidades motoras. O ensino era predominantemente esportivista, sem uma abordagem crítica e teórica dos objetos de ensino e respondia aos interesses de uma classe dominante e excludente. A partir das discussões sobre a importância e a legitimidade da Educação Física na escola, constituiu-se um movimento acadêmico que elaborou um conjunto de concepções e abordagens pedagógicas, pautadas em uma perspectiva crítica da realidade, que tinham como objetivo romper com o modelo esportivista.

A cultura corporal ocupa uma centralidade nas discussões acadêmicas sobre encaminhamentos para uma Educação Física não excludente e não classificatória e aparece como um elemento comum entre algumas abordagens teóricas da Educação Física, como a Construtivista (FREIRE, 1989), Sociológica (BETTI, 1991), Crítico-Superadora (SOARES et al., 1992), Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1994) e a Cultural-Plural (DAOLIO, 1994). Ressaltamos que o presente estudo não tem como objetivo explorar os aspectos teóricos das referidas abordagens, porém elas contextualizam as novas concepções de ensino da Educação Física no contexto educacional nacional.

A abordagem Crítico-Superadora, proposta por um Coletivo de Autores da Educação Física em 1992, define elementos da manifestação cultural do movimento corporal humano a serem transformados em conteúdos escolares, sob uma

perspectiva científica (SOARES et al., 1992). Entendemos, portanto, que os conhecimentos culturais pautados na atividade humana superam a ideia da razão absoluta e desempenham um papel significativo para o homem.

De outro lado, Daolio (2004) considera a Educação Física como parte da cultura humana, que se constitui como área de conhecimento científico, tem como objeto de estudo o movimento humano, que deve ser compreendido a partir do seu caráter social e cultural, visto que ela existe em razão da existência de um ser social, histórico e cultural, o ser humano. Considerar a cultura e a humanidade como objeto de conhecimento é reconhecer que a ciência não é determinista e neutra. Assim, podemos afirmar que a Educação Física pautada em uma perspectiva histórica e cultural é uma área de conhecimento científico, pois é o homem por meio de suas atividades humanas que faz ciência. Dessa forma, a produção científica é mais uma das atividades que caracteriza o ser humano e colabora para o desenvolvimento da condição humana.

A cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física está atrelada à historicidade do sujeito e de suas práticas corporais, que se manifestam por meio dos jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes, que são compreendidos como manifestações históricas e culturais da humanidade. A abordagem crítico-superadora (SOARES et al., 1992), a partir de uma perspectiva transformadora, faz críticas ao sistema vigente, e compreende que a forma como a sociedade de classes se organiza reflete diretamente na escola e no ensino dos conteúdos da Educação Física. A partir de uma perspectiva dialética essa abordagem visa contribuir para a formação humana, oportunizando condições concretas para a transformação da sociedade. Nesse sentido, o conceito de cultura é compreendido a partir de uma lógica materialista dialética.

Porém, Souza Júnior *et al.* (2011) apontam a necessidade de revisar a dimensão da cultura corporal apresentada como objeto de estudo da área por um Coletivo de Autores da Educação Física, em 1992. O estudo faz uma reflexão sobre a categoria da cultura corporal, visto que a obra *Metodologia do ensino da Educação Física* (SOARES et al., 1992) ainda é referência para a formação e atuação de professores de Educação Física há quase três décadas, tendo sido publicada sua segunda edição em 2009. Na obra, o conceito de cultura corporal a ser trabalhado na escola é abordado a partir da lógica materialista-histórico-dialética, em que o ensino deve estar acompanhado de sentidos e significados que se relacionem dialeticamente

com as intencionalidades do homem e da sociedade, ou seja, apresenta uma função social. Na segunda edição da referida obra, em 2009, foi realizada uma entrevista com os seis autores que se autodenominavam como um coletivo, com o objetivo de identificar sua compreensão sobre o conceito central apresentado na obra. Evidenciamos que hoje não há mais um coletivo e nem um consenso em relação às especificidades da cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física.

Micheli Ortega Escobar, uma das autoras da obra *Metodologia do ensino da Educação Física*, em entrevista no estudo de Souza Júnior *et al.* (2011), reafirma que o então Coletivo de Autores optou por tratar a cultura corporal em uma dimensão histórica, mas aponta que a obra apresenta uma fragilidade ao não explorar a categoria da atividade humana, que daria um maior sentido ao conceito de cultura corporal. Segundo a autora, ao não explorar essa categoria abriu-se margem para uma compreensão equivocada a respeito do conceito de atividade como cultura do corpo, que reflete diretamente no contexto das intervenções pedagógicas com um caráter funcionalista, quando o conceito apresenta uma compreensão mais ampla que relaciona ação, pensamento e emoção provocadas por uma necessidade. Por isso, de acordo com Escobar, observamos ainda na área equívocos em relação ao conceito de atividade, que usualmente é utilizado para fazer referência ao cumprimento de uma tarefa associada ao movimento corporal, porém sem comprometimento com o desenvolvimento dos sujeitos. Essa compreensão do conceito apresenta implicações diretas na organização do ensino da Educação Física na escola. Todavia, essa compreensão, em nível terminológico, ocorre quase que exclusivamente pela via do empirismo que remete a uma aproximação do termo mais como um praticismo e não como uma apropriação conceitual.

Rocha Júnior e Soares (2018) realizam uma análise sobre a abordagem da história pelo Coletivo de Autores para fazer uma crítica ao sistema econômico e social da época e para idealizar uma Educação Física como uma luta ideológica contra o capitalismo. Os autores problematizam que a história na perspectiva marxista se apoia na luta de classes e pode ser referência para um projeto de transformação, porém não fica claro na obra o papel da luta de classes nas intervenções. Assim, os referidos autores destacam um historicismo na obra, em que a história se torna um elemento de compreensão do passado e que vai respaldar ações para construir um futuro já determinado. Em suma, Rocha Júnior e Soares (2018) apontam que o uso da história pelo Coletivo de Autores pode não ser uma representação do real com poder de

transformação pelas ações de ensino, mas expressam a configuração de um tipo de mundo mais justo.

Ressaltamos que a Educação Física na condição de área de conhecimento apresenta uma pluralidade de concepções acerca de seus objetivos e de seu objeto de intervenção, a cultura corporal como objeto de ensino com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento do sujeito. Porém, seria pretensioso pensarmos em uma unanimidade teórico-metodológica de uma área que está inserida em uma sociedade impregnada por um sistema político, social, cultural e econômico com diversas contradições.

Dentro desse cenário educacional, a Educação Física, há trinta anos, apoiada em uma cultura corporal com perspectiva transformadora, ainda não apresenta um encaminhamento pedagógico objetivo para essas possíveis almejadas transformações. O que temos é uma Educação Física com muitas contradições e lacunas no campo, que dificultam a compreensão a respeito do que queremos e para onde queremos ir. É uma área com muitas possibilidades de encaminhamentos efetivos dos problemas escolares junto com a escola, porém ainda com certa fragilidade com o comprometimento de transformação.

Como componente curricular, reconhecemos que a disciplina de Educação Física na escola foi se transformando e apresentando diferentes objetivos e perspectivas ao longo da história. Mas é primordial apontarmos que esses objetivos sempre estiveram acompanhados de questões sociais, culturais e políticas que compõem o entorno social da escola. Na escola e nas disciplinas almejamos minimamente que os sujeitos adquiram conhecimentos para que saiam transformados desse processo. Por isso, é necessário investirmos na dimensão da aprendizagem e das práticas de ensino. É importante que tal investimento esteja alinhado às questões sociais e culturais que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento das pessoas.

Bracht (2005) realiza uma análise sobre os diferentes termos, como cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento, que são utilizados para fazer referência ao objeto de estudo da Educação Física. O referido autor enfatiza que ao se compreender o objeto de estudo da Educação Física como uma construção histórica e social, o conceito de cultura ganha ênfase e centralidade nos encaminhamentos pedagógicos para o desenvolvimento do sujeito. Daolio (2005) também chama a atenção para o fato de que, independentemente da temática a ser

ensinada nas aulas de Educação Física, é necessário considerar seus aspectos culturais, visto que “qualquer abordagem de Educação Física que negue a dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de se distanciar do seu objetivo último: o ser humano como fruto e agente de cultura.” (DAOLIO, 2005, p. 224).

É pertinente que a apropriação do conceito de cultura pela Educação Física supere a dimensão da teorização, em que o conceito foi incorporado pela área para fazer um enfrentamento à esportivização e ao reducionismo do corpo a uma perspectiva biológica. Uma abordagem cultural dos conteúdos de ensino da Educação Física permite uma formação pautada na compreensão dos fenômenos humanos que se concretizam nas relações em sociedade, criando assim condições para a transformação da realidade social e cultural pela via do desenvolvimento do pensamento crítico e consciente. Entendemos que a cultura é resultante dos processos históricos da humanidade. Por isso, o homem, ao compreender e incorporar a cultura corporal, tem condições de manifestá-la e reproduzi-la de forma dialética por meio de suas ações e expressões corporais integradas de criticidade e flexibilidade.

A partir da crise instaurada, a Educação Física escolar passou a ser considerada como uma prática cultural de ensino e aprendizagem e por meio do ensino das manifestações da cultura corporal precisaria estar atenta às individualidades dos sujeitos, de forma a contribuir para o desenvolvimento humano. Mas, ao considerar a realidade da escola, ainda precisamos avançar em práticas de ensino no contexto da formação inicial de professores, de forma que ela atenda às demandas educacionais da diversidade humana. Como parte da diversidade humana, os alunos com necessidades educacionais especiais¹ requerem da escola diferentes procedimentos pedagógicos, recursos, professores comprometidos com o processo de desenvolvimento dos alunos e outras possibilidades que colaboram no acesso do currículo e no processo de ensino-aprendizagem.

Neira (2018) reconhece que a cultura corporal passou a ser objeto de estudo da Educação Física por meio de movimentos acadêmicos que tinham como objetivo

¹ O termo “Necessidades Educacionais Especiais” foi empregado pela primeira vez no relatório de Warnock, em 1978, na Inglaterra, passando a integrar as novas leis da educação posteriores a essa data. Esse termo também está na Declaração de Salamanca, de 1994, que se refere a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam de deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Neste estudo, compreendemos as “necessidades educacionais especiais” como todas necessidades associadas a uma elevada capacidade ou dificuldade de aprender, que requerem procedimentos teórico-metodológicos específicos às suas demandas.

a constituição de uma sociedade com menos desigualdades. O referido autor ressalta e problematiza que os problemas e dilemas da escola na atualidade não são mais os mesmos de três décadas atrás, o que requer um repensar sobre as práticas de ensino pautadas em um currículo que atenda à pluralidade democrática que constitui nosso sistema de ensino. Nesse sentido, Neira (2018, p. 9) sugere um currículo dialeticamente mais coerente com a configuração heterogênea do espaço escolar, denominado de “cultural”. O currículo cultural, proposto por Neira (2018), considera que todos os grupos sociais produzem e recriam práticas corporais. Portanto, essas práticas constituem parte de suas culturas. E a escola como espaço aberto e democrático para o debate, deve considerar o encontro de culturas e proporcionar diálogos de culturas a partir delas mesmas. Por isso, a Educação Física na escola precisa reconhecer as práticas corporais pertencentes aos grupos sociais que constituem aquele espaço de aprendizagem.

Considerar as práticas corporais a partir das identidades dos grupos sociais possibilita que os sujeitos compreendam como essas práticas se organizam e o que elas significam, permite que atribuam significados e reconheçam os sentidos que os grupos lhes conferem. Nessa perspectiva, formam-se pessoas que reconheçam as diferenças que pertencem a um espaço social denominado de escola (NEIRA, 2018). A Educação Física, como componente curricular da escola, ainda não apresenta um consenso didático pedagógico que permita atender às diferenças em relação aos alunos que se apresentam em cada espaço escolar.

Assim, destacamos a necessidade de considerar a formação inicial de professores de Educação Física como espaço de investimento acadêmico que repercute em intervenções de ensino e aprendizagem que tenham como consequência didática a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento. O ensino da Educação Física na escola pode potencializar nos alunos a necessidade de se movimentar, por meio de práticas reflexivas que permitam que esses sujeitos saiam transformados desse processo. A Educação Física como componente curricular deve ter um encaminhamento teórico-metodológico no espaço escolar fundamentado na argumentação científica da área. Para isso, é primordial que o ensino dos conhecimentos da cultura corporal contemple sua dimensão corporal, cognitiva, afetiva, social e cultural, ou seja, que tais conhecimentos sejam desenvolvidos na sua dimensão humana.

Nesse cenário, a questão que nos chama atenção é a incipiente literatura relacionada à intervenção profissional da Educação Física em escolas de Educação Especial que atendem estudantes com deficiência intelectual. Esse distanciamento entre a Educação Física da escola de Educação Especial e a Educação Física do espaço de formação acadêmico-profissional é motivo para investimento acadêmico, por intermédio de intervenções profissionais academicamente sustentadas e produzidas desde a formação inicial de professores, a partir de diálogos com a escola de Educação Especial como referência para práticas sustentadas teoricamente. É importante reconhecermos a nossa organização do ensino no estado do Paraná e estabelecermos diálogos acadêmicos com as instituições de ensino que compõem o nosso sistema escolar. Pertinente destacar que no sistema de ensino do estado do Paraná, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação e Esporte, há 401 instituições educacionais especializadas, reconhecidas como escolas, e sete universidades públicas estaduais que se organizam a partir do ensino, da pesquisa e da extensão.

É importante pensarmos o ensino da Educação Física na escola a partir da sua própria configuração, para assim podermos avançar com maior coerência na dimensão da organização do ensino com repercussão na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Desse modo, consideramos o espaço da escola de educação especial, constituído por diferenças que são reconhecidas com maior facilidade do que na escola comum, como motivação para o desafio de promover efetivo diálogo entre teoria e prática em distintos espaços de formação. Destacamos que as escolas de educação especial são, no estado do Paraná, “Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.” (PARANÁ, 2011). São, portanto, espaços de intervenções profissionais, academicamente sustentadas, também da Educação Física.

Em relação às diferenças humanas, compreendemos que elas estão presentes na escola de Educação Especial, assim como na escola comum. Nesse sentido, reconhecemos que a perspectiva de homogeneização dos estudantes se faz presente em ambos os contextos. Por isso, entendemos que a intervenção docente comprometida com a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento, também é necessária na escola de Educação Especial, visto que no seu interior também é possível encontrar estudantes com demandas específicas, particulares, que repercutem em seus processos de escolarização, assim como na escola comum.

Nesse sentido, a garantia de acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à escola de Educação Especial não garante a sua efetiva participação e conseqüente aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é necessário investimentos acadêmicos, pedagógicos e curriculares na organização do ensino com vistas ao desenvolvimento desses estudantes.

Essas são questões que se configuram como demandas do campo acadêmico-profissional e social. Pensar na qualificação do processo de escolarização na escola de educação especial pode parecer uma reflexão contraditória, ao considerarmos que o país possui políticas educacionais inclusivas que preconizam a escolarização de alunos com deficiências na escola comum. Porém, entendemos que de acordo com a conjuntura organizacional de ensino no estado do Paraná, é necessário considerarmos o espaço da escola de educação especial como espaço legítimo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, especializado para receber e atender pedagogicamente alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais de desenvolvimento. No entanto, estar inserido, presente no contexto da escola, não significa que o sujeito está incluído no processo de aprendizagem que potencializa seu desenvolvimento. Neste estudo, consideramos inclusivo o ensino que assume a participação e a aprendizagem como condição, independentemente do espaço/lugar em que o ensino acontece. Fato que não implica em uma defesa, ou militância por esse modelo de escolarização que faz oposição aos ideais da inclusão escolar, a questão está relacionada ao reconhecimento de que esses espaços de ensino existem e que os professores que atuam nessas escolas são formados por nós, por instituições de ensino superior.

Esse fato contribui para a reflexão sobre a formação de professores para a atuação nesse espaço de ensino, de forma que dê condições de práticas de ensino que repercutam na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos em fase de escolarização. De acordo com Rodrigues (2013), a inclusão está relacionada ao ato de ensinar todos os alunos e para termos uma educação inclusiva comprometida com a aprendizagem de todos, é necessário revermos os valores e as práticas da escola tradicional. Ao reconhecermos que a escola é responsável pela aprendizagem e o desenvolvimento humano, a concepção de inclusão na escola de educação especial está relacionada aos processos didáticos, como princípios educativos. No entanto, faz-se necessário pensar em investimentos acadêmicos teórico-práticos na formação

de professores, por ser a etapa que antecede e que pode assegurar a efetividade de práticas de ensino condicionadas à aprendizagem.

Paralelamente à crise epistemológica da Educação Física aconteceram, nos anos de 1990, alguns movimentos mundiais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), os quais aqueceram as discussões sobre a educação inclusiva no Brasil. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), são documentos mundiais a favor da inclusão da pessoa com deficiência que representam tais movimentações. Esses documentos favoreceram as formulações de textos legais e as discussões acadêmicas em torno da inclusão e da Educação Especial no cenário nacional.

As principais políticas nacionais relacionadas à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais foram publicadas nos anos de 1990 e 2000, sendo: Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2006), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Tais políticas contribuem para reafirmar um direito constitucional, o direito de toda pessoa ter acesso à educação (FONTANA, 2013). Importante destacar que, no estado do Paraná, contexto em que a pesquisa é realizada, as políticas de Educação Especial sobre a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais assumem uma organização de ensino própria, como a manutenção das escolas de Educação Especial, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, organizadas pela Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2006).

Após a menção aos marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil, evidenciamos uma consolidação de políticas de inclusão escolar no país. Nesse cenário, políticas e ações de inclusão escolar que têm sido foco de pesquisadores (MENDES; CABRAL, 2015; CRUZ; GLAT, 2014; PLETSCHE; GLAT, 2012; COSTA, 2016; MANTOAN, 2006), buscam identificar possibilidades para minimizar a exclusão e marginalização de alunos do processo de ensino-aprendizagem na escola, os quais apresentam as mais diversas dificuldades de aprendizagem, deficiências, diferenças culturais, raciais, entre outras características que compõem a diversidade humana.

Nessa linha, Fiorini, Braccialli e Manzini (2015) analisaram dissertações e teses com o objetivo de identificar estratégias de ensino e recursos pedagógicos utilizados por professores de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiências. Foram selecionados para o estudo cinco dissertações e três teses a partir de buscas realizadas em onze Programas de Pós-Graduação em Educação e em um Programa de Pós-Graduação em Educação Física, no período de 2002 a 2011. Esses programas apresentavam linha/área vinculada à Educação Especial. As estratégias de ensino para alunos com deficiências foram classificadas em quatro categorias: planejar e preparar aulas; formar turmas; apresentar e ensinar uma atividade; e conduzir a aula. Chama a atenção que os recursos pedagógicos identificados foram somente para deficientes visuais e intelectuais e para ambos os recursos pedagógicos são materiais concretos de natureza manipulável. A partir do estudo, verificamos que a produção de conhecimentos, no período analisado, que teve como foco estratégias de ensino e recursos pedagógicos para a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física, ainda é pequena frente à realidade de alunos com deficiências em processo de escolarização.

Alves e Fiorini (2018) realizaram um ensaio teórico sobre as adaptações como caminho para a inclusão nas aulas de Educação Física. Ao considerarem que a inclusão se ancora em três princípios, de acesso, participação e de aprendizagem, os autores apontaram possíveis adaptações em sete variáveis: no currículo; no ambiente de aula; na tarefa; nas estratégias de ensino; nos recursos pedagógicos; nas avaliações e na comunicação. A partir da apresentação das possíveis adaptações para cada variável, o estudo apresenta algumas considerações importantes, como, por exemplo, que as barreiras para a participação e aprendizagem nas aulas de Educação Física não estão necessariamente vinculadas à deficiência, mas à organização e ao planejamento docente, bem como no processo de formação de professores. Alves e Fiorini (2018) também apontam que a inclusão dos alunos com deficiências nas aulas de Educação Física ainda não é uma realidade consolidada, porém há caminhos possíveis se a inclusão escolar passar a ser compreendida como um direito de todos e não apenas dos alunos com deficiência. Por isso, há a necessidade de investimentos acadêmicos de cunho teórico-prático para avançarmos em ações concretas para a inclusão escolar.

O estudo citado anteriormente permite uma reflexão sobre os três princípios que sustentam a inclusão escolar (acesso, participação, aprendizagem). O acesso à

escola é garantindo aos alunos, com necessidades educacionais especiais, por meio legal; para a participação dos alunos, os professores podem organizar estratégias de ensino e recursos pedagógicos que favoreçam a participação de todos, mas e a aprendizagem? Como garantir que um ambiente de ensino promova aprendizagens de maneiras distintas?

Pensar no ensino da Educação Física, especificamente para alunos com deficiências, é algo que tem desafiado muitos professores pesquisadores da área (ALVES; FIORINI, 2018; MUNSTER, 2013; FERREIRA, 2013; FIORINI; MANZINI, 2014), principalmente pelo paradigma histórico da área, que valoriza em maior grau as habilidades motoras e cognitivas dos alunos. Ao discorrermos sobre Educação Física e inclusão escolar torna-se inevitável alguns questionamentos sobre essa dicotomia: Como atender as diferenças motoras e cognitivas nas aulas de Educação Física? Como garantir que alunos com deficiências não fiquem anos e anos na escola realizando a mesma tarefa sem avanços significativos na aprendizagem e desenvolvimento? Como contribuir para o desenvolvimento dos alunos com deficiências nas aulas de Educação Física?

Tais questionamentos evidenciam a aprendizagem e o desenvolvimento como questões centrais para participação e aprendizagem de alunos da escola de educação especial nas aulas de Educação Física. Para tanto, é importante considerarmos a formação inicial de professores como espaço de estudos e reflexões teóricas para uma prática reflexiva que contribua para o desenvolvimento dos sujeitos da escola de educação especial. Buscamos, portanto, na literatura nacional, contribuições acadêmicas sobre as práticas de ensino nas aulas de Educação Física na escola de educação especial, com o objetivo de identificar elementos que permitissem compreender como a Educação Física tem se apropriado do desenvolvimento do sujeito com deficiência. Os estudos encontrados discutem predominantemente sob dois aspectos: a formação do professor de Educação Física para a inclusão escolar; e a inclusão de alunos com deficiências no ensino comum. Dessa forma, não foram encontrados estudos que discutissem sobre as práticas de ensino da Educação Física na escola de educação especial.

Das pesquisas analisadas, somente o estudo de Mendes e Pádua (2010) discute a influência da formação do professor de Educação Física para atuar na escola de educação especial. A pesquisa foi realizada com quatro professores de Educação Física que atuam no ensino especial, por meio de entrevistas e observações

participantes das ações pedagógicas. O estudo aponta que os professores não tiveram influências significativas no processo de formação inicial em Educação Física que contribuíssem para a atuação docente com pessoas com deficiências. O estudo aponta a necessidade de uma formação em serviço que considere o cotidiano das práticas de ensino com os alunos com deficiências.

A consideração que o estudo faz sobre a formação presente no dia a dia da escola corrobora com o que defende Mantoan (2006), que a formação que contribui para atuar na Educação Especial não ocorre somente na graduação, mas no cotidiano da escola, por meio de debates, discussões e reflexões acadêmicas. Por isso, a necessidade de um trabalho em conjunto e com proximidade entre escolas e universidades, e professores e pesquisadores, a fim de uma articulação consistente entre teorias e práticas, de modo que oportunize ações de transformações efetivas nas práticas de ensino com os alunos com necessidades educacionais especiais, com deficiências e com transtornos globais de desenvolvimento.

O estudo de Fiorini e Manzini (2014) busca identificar as dificuldades de professores de Educação Física que atuam com alunos com deficiências na escola comum, para propor uma formação voltada à inclusão. O estudo permite observar que as dificuldades relacionadas à inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física não advêm somente da formação acadêmica, mas estão relacionadas também às questões administrativas e familiares que envolvem a estrutura escolar, como: “1) à Formação; 2) à questão Administrativo-escolar; 3) ao Aluno; 4) ao Diagnóstico; 5) à Família; 6) ao Recurso Pedagógico; 7) à Estratégia de ensino; 8) à Educação Física (FIORINI; MANZINI, 2014, p. 387).” Chama a atenção que a Educação Física, enquanto área de conhecimento, também provoca dificuldades para a inclusão, uma vez que, segundo os participantes da pesquisa, em seus contextos de trabalho não se apresenta uma organização sistematizada do ensino e os conteúdos e expectativas para série/ano de ensino aparecem apenas como sugestões. Destacamos no texto também as dificuldades quanto às estratégias de ensino para a inclusão, o que permite pensar e possibilitar uma formação de professores de Educação Física que oportunize estratégias concretas e funcionais em ambientes de ensino inclusivo. Os autores enfatizam a importância de identificar e assumir as dificuldades que envolvem o processo de inclusão para pensar em uma formação comprometida com a transformação de uma realidade excludente.

Observamos na literatura a necessidade da formação inicial de professores, academicamente sustentada, envolver o espaço e o cotidiano da escola em suas práticas de ensino. Considerar a realidade escolar, no processo de formação de professores, potencializa uma aproximação entre teoria e prática, uma formação em ação e uma construção coletiva de ações efetivas de inclusão, participação e aprendizagem nos ambientes de ensino. Libâneo (2004a) aponta possibilidades teóricas para a formação inicial e continuada de professores apoiada na concepção Histórico-Cultural de Aprendizagem, e destaca que o trabalho dos professores é uma atividade teórica e prática. O estudo de Libâneo (2004a) mostra que a atividade profissional de professores deve proporcionar o desenvolvimento de três aspectos, sendo:

[...] o primeiro, a apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento, mediante o pensamento teórico e considerando os contextos concretos da ação docente; o segundo, a apropriação de metodologias de ação e de formas de agir, a partir da explicitação da atividade de ensinar; o terceiro, a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais – práticas contextualizadas – na configuração das práticas escolares. (LIBÂNEO, 2004a, p. 141).

Observamos que os aspectos a serem desenvolvidos para a atividade de ensino do professor requerem contato com o ambiente de ensino e aprendizagem, ou seja, com a escola. O autor, ao enfatizar a importância de uma formação que considere a realidade concreta da escola, faz crítica à formação de professores pautada em uma racionalidade técnica e descontextualizada do campo de ação dos futuros professores. No cenário nacional da produção acadêmica é possível identificar importantes contribuições para a sistematização da Educação Física escolar pautada no desenvolvimento humano pela via do conhecimento científico.

A partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky e da Teoria da Atividade de Leontiev, como meio de orientação para o desenvolvimento da mente e da consciência, o psicólogo russo Vasili Vasilievich Davíдов² desenvolveu a Teoria do Ensino Desenvolvimental, que considera a influência das condições históricas, sociais e culturais no desenvolvimento das capacidades mentais. Ou seja, a teoria do Ensino Desenvolvimental apresenta como objetivo central o desenvolvimento das funções

² As grafias correspondentes aos autores Davíдов, Vygotsky e Leontiev são encontradas de diversas formas na literatura (Davydov, Vigotski, Leontiev), porém nessa produção textual optou-se em utilizar as representações escritas Davíдов, Vygotsky e Leontiev, nas citações de textos/obras bibliográficos serão respeitadas as grafias originais.

psicológicas superiores pela via dos conceitos científicos para a formação do pensamento teórico. Segundo Libâneo e Freitas (2017, p. 333), Davídov considera o “conhecimento teórico como base para a formação da consciência dos estudantes na relação com a realidade.” Assim, Davídov defende um ensino comprometido com o desenvolvimento mental, pautado em informações científicas que criem condições para o aluno pensar teoricamente a partir da realidade em que está inserido, dando condições de emancipação e transformação do sujeito, a partir da consciência de suas ações pela via do pensamento teórico.

Davydov (1988) considera que a abordagem de Vygotsky e de Leontiev sobre o desenvolvimento mental permite duas conclusões: a) a educação e o ensino fazem parte de uma apropriação e reprodução de conceitos por meio de relações históricas e socialmente construídas; b) a educação e o ensino promovem o desenvolvimento mental humano e, portanto, a apropriação de conceitos e o desenvolvimento mental não podem ser considerados como momentos distintos. Nesse sentido, há necessidade de se conceber a atividade como um meio para a apropriação conceitual e para o desenvolvimento mental.

Bona (2016, p. 12), em seu estudo, teve como objetivo “investigar o conteúdo do conceito ‘dança’ nas referências bibliográficas básicas das disciplinas que abordam esse tema nos cursos de formação docente.” A pesquisa foi realizada na região sul catarinense, por meio de uma análise bibliográfica e documental, foram analisadas quinze obras. O estudo considera a psicologia histórico-cultural e o ensino desenvolvimental, sob o pressuposto de que todo conceito possui conteúdo empírico e/ou teórico. Bona (2016) aponta que em todas as obras, o conteúdo empírico é predominante no conceito dança, fato que limita o desenvolvimento intelectual dos futuros professores e, por conseguinte, influenciará suas práticas de ensino. A partir disso, a referida autora apresenta possibilidades do ensino da dança a partir de seu conteúdo teórico.

No contexto da escola, Ferreira (2010) discute sobre o ensino do conceito de movimento corporal nas aulas de Educação Física na educação infantil. A partir do referencial teórico da teoria histórico-cultural, com foco no ensino desenvolvimental, o estudo teve o seguinte objetivo:

Analisar a aplicação prática de princípios da teoria para o ensino do conceito de movimento corporal a crianças de quatro e cinco anos, observando o

processo de aprendizagem deste conteúdo, por meio de um experimento didático. (FERREIRA, 2010, p. 10).

Ferreira (2010) realizou o estudo em uma escola com filhos de funcionárias de uma fábrica, considerando os aspectos socioculturais dos alunos. Como resultados da pesquisa (FERREIRA, 2010, p. 10) constatou uma melhora na compreensão do conceito “movimento corporal”, porém com variações de acordo com o contexto de relações sociais de cada aluno. Na pesquisa, a autora enfatiza que a aplicabilidade da teoria do Ensino Desenvolvimental depende de condições favoráveis em relação à formação dos professores e à organização estrutural da escola; ressalta ainda que o movimento humano foi compreendido como atividade de movimento humano. Por fim, o estudo aponta sobre a necessidade de mudanças no ensino da Educação Física na educação infantil, a qual inclui considerar o desenvolvimento de corpo e mente como um processo indissociável. Miranda (2013) investigou sobre as metodologias para o ensino do voleibol, a partir dos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental. O autor utilizou a autoavaliação dinâmica como instrumento potencialmente formativo, a partir do seguinte pressuposto do ensino desenvolvimental,

[...] a apropriação da experiência humana social e historicamente desenvolvida, por meio da formação de conceitos de um determinado campo de conhecimento e da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, possibilita mudanças qualitativas nos alunos, reorganizando e enriquecendo sua atividade própria. (MIRANDA, 2013, p. 11).

De acordo com Miranda (2013), os dados mostram que o ensino do voleibol pode ser realizado a partir da teoria do ensino desenvolvimental de Davíдов e que a metodologia de procedimentos autoavaliativos contribui para a formação de conceitos, bem como no desenvolvimento de habilidades motoras. O estudo de Miranda (2013) foi um dos objetos de estudo na pesquisa de Coral (2015), que teve como objetivo discutir a atividade humana, pensamento teórico e a relação dialética entre a atividade de ensino e atividade de estudo nas teses de Miranda (2013) e Nascimento (2014); ambos aproximam o ensino da Educação Física com a proposta do ensino desenvolvimental.

Coral (2015) analisou os estudos de acordo com os pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental. O autor aponta que o estudo de Miranda (2013), ao investigar sobre o ensino do voleibol na perspectiva do ensino desenvolvimental, “[...] não se apropriou devidamente dos princípios que sustentam a

proposta de ensino desenvolvimental, cometendo equívocos que não possibilitaram o desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos em seu experimento didático-formativo.” (CORAL, 2015, p. 11). Já na pesquisa de Nascimento (2014) há fidelidade com a teoria histórico-cultural, assim como com os princípios do ensino desenvolvimental, fato que contribuiu para pensar a organização das aulas de Educação Física na perspectiva desenvolvimental.

O estudo de Oliveira (2017) volta-se à formação de professores de Educação Física e teve como objeto de estudo a organização do ensino do jogo. A partir da pluralidade filosófica, científica e pedagógica que o jogo e seus desdobramentos apresentam, Oliveira (2017) propõe uma sistematização do ensino do jogo a partir de eixos da teoria clássica que podem ser fundamentados na teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico crítica. Durante o processo de ensino desses eixos, o autor indica a criação de jogos e brincadeiras estruturados a partir do ensino desenvolvimental, a fim de elevar o pensamento empírico ao pensamento teórico.

Ao identificarmos estudos que relacionam o ensino desenvolvimental com a Educação Física, podemos verificar que a maioria das pesquisas apresenta discussões em torno de alguns conceitos da cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física, para a formação do pensamento teórico e científico como alavanca para o desenvolvimento humano. A partir das discussões teóricas do ensino desenvolvimental no Brasil, observamos no estudo de Oliveira (2017) a discussão teórica e prática sobre a teoria no processo de formação de professores, a partir de um elemento cultural, com a preocupação de potencializar a formação e emancipação humana por meio do pensamento teórico.

Estudos apoiados na perspectiva Histórico-Cultural, que discutem a partir do Ensino Desenvolvimental, trazem contribuições sobre as formas de ensino articuladas com o desenvolvimento mental, porém sob outros contextos de ensino e não na Educação Especial. Ao considerarmos que a Educação Física é um ambiente de ensino que promove aprendizagens de maneiras distintas, acreditamos que as discussões acadêmicas sobre o ensino desenvolvimental no campo das humanidades contribuem para uma síntese sobre as formas de organizar o ensino que repercuta no desenvolvimento do sujeito. Ressaltamos que o trabalho pedagógico é composto por ações de intencionalidades sobre a formação das qualidades humanas, sociais e cognitivas de um sujeito que passa pela escola (LIBÂNEO, 2004).

Ortigara e Coral (2016) investigaram sobre de que forma a produção de conhecimentos na área de Educação Física contribui para as práticas pedagógicas dos professores. Constatou-se que a partir de uma tendência ontológica empírica, poucos estudos contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Diante dessa constatação, os autores apontam o ensino desenvolvimental como uma alternativa, por postular uma organização do ensino que objetiva o desenvolvimento humano pela via da educação escolar, para além dos conhecimentos empíricos e do cotidiano. O estudo reconhece uma intensificação na produção de conhecimentos na área da Educação Física e contribui com a constatação preocupante que esses estudos não visam ao desenvolvimento humano, porém influenciam nas práticas de ensino na escola. Por isso, a necessidade de investir academicamente na produção científica de qualidade que relacione o ensino com o desenvolvimento humano.

Silvano e Ortigara (2016), em consonância com os resultados da pesquisa de Ortigara e Coral (2016), estudaram a possibilidade de um currículo ampliado de Educação Física na perspectiva de ensino de Davídov e Leontiev para a formação humana. Silvano e Ortigara (2016) apontam que as atividades de ensino necessitam de uma direção científica, para que os estudantes sejam conduzidos às atividades de aprendizagem e assim tenham condições de elevar o conhecimento abstrato ao conhecimento teórico concreto. Os referidos autores concluem que é possível a organização do currículo de Educação Física escolar, em consonância com a teoria da atividade de Leontiev e com a atividade de ensino e de aprendizagem defendida por Davídov, com vistas a contribuir com a formação humana na educação básica.

Notamos que um dos autores, Ortigara, participou dos dois estudos supracitados, e a partir dos resultados do primeiro artigo, em que os autores apontaram questões preocupantes da realidade para as práticas de ensino da Educação Física, o segundo estudo vem para apresentar uma possibilidade para o problema identificado, ao propor a organização de um currículo ampliado de Educação Física na escola, a partir da perspectiva do Ensino Desenvolvimental.

Na mesma linha acadêmica de discussão, Ortigara e Milioli (2018) apresentam o ensino desenvolvimental como uma proposição para o ensino da Educação Física, que tem potencialidade para a formação do pensamento teórico dos alunos. Para tanto, os autores realizam uma discussão teórica a partir do objeto central de estudo da Educação Física apresentado pelas abordagens teórico-metodológicas

Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória, que apresentam a cultura de movimento e a cultura corporal como objetos centrais de estudo da área. Ortigara e Milioli (2018) apontam que é necessário compreender as relações essenciais que existem no objeto de estudo, para então direcionar o ensino na perspectiva desenvolvimental, com vistas para o desenvolvimento do pensamento teórico. Dessa forma, afirmam que o ensino da Educação Física, a partir da didática do ensino desenvolvimental, contribui para o desenvolvimento do pensamento teórico e das funções psíquicas superiores.

Baptista e Miranda (2012), ao discutirem sobre a metodologia do ensino desenvolvimental aplicado à Educação Física, apresentam alguns pressupostos que contribuem para seu ensino, com vistas a promover o desenvolvimento mental dos alunos. Os autores enfatizam que para ensinar na perspectiva desenvolvimental, o ensino deve assumir, como eixo central, a formação de conceitos teóricos e científicos sobre os objetos de estudo. Defendem que é pela via do desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e professores que será possível a efetivação de qualquer abordagem pedagógica.

Coral (2015) também discute sobre as possibilidades do ensino da Educação Física na escola a partir dos fundamentos do Ensino Desenvolvimental, por meio de uma pesquisa indireta, documental e bibliográfica. A teoria histórico-cultural defende que o desenvolvimento das funções psicológicas acontece por meio da apropriação de conhecimentos teóricos e científicos. Coral (2015), a partir dessa premissa, considera que há necessidade de avançarmos nos estudos em relação à organização do ensino da Educação Física que leve os alunos a se desenvolverem mentalmente. Miranda (2016), após promover uma série de estudos sobre a Teoria do Ensino Desenvolvimental com acadêmicos de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás, analisou a avaliação que os acadêmicos realizaram sobre a aplicabilidade da teoria no ensino esportivo. Os resultados do estudo apontam que os sujeitos participantes da pesquisa têm consciência que o campo esportivo necessita de metodologias de ensino que considerem as potencialidades humanas, como o desenvolvimento do pensamento. A partir da pesquisa, os acadêmicos se mostraram interessados em participar de novas formas de ensino dos esportes, que favoreça o desenvolvimento humano. Portanto, os acadêmicos consideraram a Teoria do Ensino Desenvolvimental pertinente para repensar o ensino dos esportes, em uma perspectiva dialética e transformadora, no campo da Educação Física.

Os estudos analisados elucidam que a Teoria do Ensino Desenvolvimental pode dar sustentação a ações pedagógicas intencionais comprometidas com o desenvolvimento humano, desde que os professores tenham clareza de que o objetivo central em suas práticas de ensino esteja relacionado à formação do pensamento teórico e científico que estimule os alunos a pensarem e raciocinarem a partir dos conhecimentos científicos que foram produzidos historicamente pela humanidade e que, no ambiente escolar, são organizados e sistematizados. Importante ressaltar, que o objetivo de uma formação pautada na informação científica estende-se ao ensino superior. E especificamente nos cursos de licenciaturas, responsáveis pela formação inicial de professores, é coerente alinharmos as formas como pensamos e organizamos o ensino com as formas que orientamos que o ensino seja organizado em outros espaços de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante do exposto e apoiados no referencial do Ensino Desenvolvimental, entendemos que para avançar em práticas pedagógicas que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos da escola de educação especial, é necessário um investimento teórico-metodológico no processo de formação inicial de professores, para que a prática profissional se concretize como um prolongamento do que é produzido no contexto da formação. Desse modo, a partir do próprio processo de formação ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física e da compreensão da realidade das aulas de Educação Física na escola de educação especial, pretendemos problematizar, a partir da perspectiva desenvolvimental, uma etapa do processo formativo implementado por intermédio da disciplina de Estágio Supervisionado, tendo a realidade da escola de educação especial como referência.

Nesse sentido, o problema de pesquisa que se apresenta é a organização e o desenvolvimento da formação acadêmico-profissional, no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado, em um curso de Licenciatura em Educação Física, para a atuação em instituições de ensino que atendem estudantes com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais de desenvolvimento. E a considerar o cenário elucidado, a presente pesquisa tem como objetivo analisar com fundamentação na Teoria do Ensino Desenvolvimental o Estágio Supervisionado de Educação Física com vistas à atuação no espaço de ensino da escola de Educação Especial.

1 ASPECTOS TEÓRICOS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

1.1 MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO COMO FONTE EPISTEMOLÓGICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Ideologia Alemã de Karl Marx e Friedrich Engels faz crítica ao idealismo hegeliano e ao materialismo de Feuerbach, momento em que os autores fazem um acerto de concepções filosóficas, proporcionando uma síntese do materialismo histórico e dialético. No idealismo hegeliano, a dialética é a mudança pela incorporação. O que é negado é ao mesmo tempo mantido, é um movimento constante e complexo, no qual a realidade está envolvida. Hegel atribuiu a consciência como essência da dialética, consciência sobre o real. Desse modo,

Para apreender o movimento do mundo, o pensamento deve submeter-se aos procedimentos que orientam o desenvolvimento das coisas, sendo o próprio pensamento também. A dialética, portanto, está nas coisas e no pensamento, já que o mundo real e o pensamento constituem uma unidade indissolúvel, submetido a lei universal da contradição. (ANDERY *et al.*, 1988, p. 372).

A ideia de contradição, para Hegel, está na necessidade de superar uma coisa em direção à outra, negar o anterior para ser substituído pelo novo. A contradição dialética como condição para a evolução, a partir da consciência sobre o real. Nesse sentido, para o idealismo hegeliano, as ideias fazem realidade. Em oposição a essa concepção idealista, Marx concebe a dialética como materialista, em que a concretude e o material antecedem as ideias. Na dialética materialista tudo ocorre no plano material e histórico, somente depois no nível mental. Portanto, a história como luta de classes não pode ser entendida como uma coleção de fatos isolados, o social deve ser estudado como uma totalidade.

É importante ressaltar que o pensamento hegeliano foi uma importante influência para a formação teórica de Marx e Engels. A oposição ao idealismo não significa uma total refutação ao seu pensamento, mas uma resignificação. Assim, o método de Marx e Engels é denominado materialista por considerar que as condições materiais produzem as ideias, em que o movimento histórico é derivado das condições materiais da vida. Portanto,

[...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 1998, p. 40).

Para Marx e Engels, o materialismo não pode ser desvinculado da sua historicidade, dentro das práticas sociais produzidas pelo homem, não é algo pronto, naturalizado e imutável, mas é produzido nas relações sociais e materiais, nessas relações homem e natureza se transformam. O materialismo histórico tem como método de explicação a dialética, aplicado ao estudo das relações econômicas na sociedade e os meios de produção, tendo como finalidade a superação. Portanto, o materialismo histórico-dialético é uma teoria para analisar as leis sócio-históricas, com a finalidade de promover mudanças sociais, ou seja, conhecer a realidade e buscar a revolução por meio da radicalidade. A radicalidade de Marx está estritamente relacionada à busca e ao conhecimento da raiz do problema, a fim de compreender o movimento real para transformá-lo de forma revolucionária pelo sujeito social.

É importante destacarmos que o materialismo histórico dialético não é apenas uma teoria científica, mas é também política, que tem uma intencionalidade. Desse modo, uma concepção de realidade, de mundo, de vida em conjunto. A postura em relação à realidade antecede o método que é construído durante o processo de explicação da realidade (FRIGOTTO, 2001). Em síntese, o materialismo histórico dialético busca a superação da desigualdade social, por meio da transformação radical da sociedade capitalista, e tem como sua maior significação chamar o homem à ação.

As contribuições filosóficas, dialéticas e revolucionárias produzidas por Marx e Engels, também chamadas de teoria marxista, exerceram fortes influências nas ciências humanas. E, com o intuito de compreender o homem no movimento histórico da humanidade, os ideais marxistas influenciaram os pensamentos de Lev Semenovitch Vygotsky, que desenvolveu a teoria histórico-cultural, cuja origem epistemológica está no materialismo histórico-dialético. A teoria histórico-cultural originou-se a partir dos estudos de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), no início do século XX, na então União Soviética, contexto no qual participaram também outros psicólogos que compartilhavam da mesma linha teórica, como Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979).

Vygotsky e seus colaboradores viveram na Rússia em um momento que o país passava por grandes transformações sociais, no qual a população era majoritariamente analfabeta e pobre, que culminou na Revolução de 1917. Nesse período, os jovens intelectuais viram no pensamento de Marx e Engels a possibilidade de uma sociedade comunista, sem divisão de classes, mais justa e com condições de

igualdade para todos. Após a revolução, houve a emergência da construção de uma nova sociedade, tendo como objetivo principal reformular e construir um novo homem. Prestes (2010) relata que uma das prioridades do novo regime foi a educação, que teve como base a democracia e a orientação no desenvolvimento omnilateral³ da personalidade em todos os níveis de ensino e educação.

Nesse movimento, Vygotsky e seus colaboradores, Luria e Leontiev, tinham o projeto de uma “nova psicologia”, que consistia na síntese de duas fortes tendências da psicologia no início do século XX, a psicologia como ciência natural e como ciência mental. Vale observarmos que para Vygotsky o conceito de síntese não é uma mera soma entre dois elementos, mas uma incorporação, um pensamento integrado resultante da emergência de algo novo. Assim, em contrapartida a essas frentes teóricas, Vygotsky elabora sua concepção teórica que contempla na mesma perspectiva o homem como corpo e mente, ser biológico e ser social, e como membro da espécie humana um sujeito participante do processo histórico (OLIVEIRA, 2010).

Podemos identificar uma aproximação de Vygotsky com os pensamentos de Marx, momento em que se desloca de uma psicologia determinista, predominante na época, e passa a conceber o homem como um ser histórico e social, que se desenvolve por meio das relações. Portanto, a teoria histórico-cultural considera dois conceitos importantes e articulados: o de história e de cultura. Concebe-se um homem histórico que se transforma constantemente na relação com a cultura e considera-se a cultura como um alargador das potencialidades humanas. Nesse sentido, o homem deve ser estudado em sua totalidade. Para Rego (1995), Vygotsky, ao fundamentar-se nos ideais do materialismo histórico dialético, procurou explicar o desenvolvimento psicológico considerando que o homem estabelece relações com o contexto histórico e socialmente construído. Para sua elaboração teórica, Vygotsky fundamenta-se explicitamente em ideias do materialismo histórico-dialético. Segundo Oliveira (2010, p. 30), alguns dos princípios do marxismo são claramente incorporados por Vygotsky, entre eles:

- O modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem;
- O homem é um ser histórico, que se constrói por meio de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo;

³ O conceito de omnilateralidade está fundamentado na concepção marxista para refletir sobre uma formação humana oposta à educação unilateral burguesa. O conceito supõe uma ruptura radical com o homem limitado da sociedade capitalista.

A sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento.

De acordo com os postulados da sua filiação filosófica, Vygotsky aborda quatro pontos que definem a abordagem de sua teoria, são eles: a mediação, a internalização do conhecimento, a zona de desenvolvimento proximal e a formação de conceitos. Esses conceitos têm relação com o papel central do trabalho, advindo da teoria marxista. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, o trabalho é compreendido como atividade humana, que humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura, responsável pelo desenvolvimento humano (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016). Segundo Rigon *et al.* (2016), se na economia política de Marx o objetivo era estudar como os homens organizavam suas vidas por meio da atividade produtiva, na teoria histórico-cultural o desafio foi compreender a formação da subjetividade nos indivíduos por meio das relações sociais, a partir do mundo objetivo e concreto. Em ambas as teorias, a atividade aparece como condicionante para o desenvolvimento histórico-social do homem.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, o conceito de “atividade” é sistematizado e explorado por Leontiev, que considera a atividade como alavancadora do processo de humanização (LEONTIEV, 1983). Um dos princípios gerais da atividade é que ela parte de uma necessidade e que movida por uma intencionalidade se configura como humana, de forma a satisfazer determinadas necessidades. A atividade traduz a relação homem/natureza, em que o trabalho como atividade humana difere o homem do animal. O homem, ao agir com uma intencionalidade, conduzida pela consciência, sobre a natureza, configura-se em uma relação em que ambos se transformam. Desse modo, é por meio do trabalho que o sujeito é humanizado, condição que o diferencia dos animais. “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza.” (MARX, 2013, p. 255). Nessa perspectiva, Masson (2016, p. 21) apresenta características essenciais para a compreensão de trabalho a partir das obras de Marx: “a) relação entre homem e natureza; b) transformação da natureza objetiva e subjetiva; c) ação exercida exclusivamente pelo homem; d) atividade orientada para um fim; d) prévia-ideação do resultado.”

Portanto, a atividade humana está relacionada à satisfação das necessidades, que partem de uma ordem biológica, como se alimentar, abrigar-se e reproduzir-se. Essas são necessidades primárias que assemelham o homem aos animais. As necessidades secundárias são guiadas pela consciência, criadas no decorrer da história, que se manifestam, por exemplo, pela produção do conhecimento. Assim, as necessidades que impulsionam as atividades do homem passam de biológicas para culturais, e é por meio do trabalho que o indivíduo se torna humano, ao ter controle sobre seu comportamento e domínio sobre a natureza. Ou seja,

o animal utiliza a natureza exterior e produz modificações nela pura e simplesmente com sua presença, entretanto, o homem, por meio de modificações, submete-a [a Natureza] a seus fins, a domina. É esta a suprema e essencial diferença entre o homem e os animais; diferença também decorrida no trabalho. (ENGELS, 2002, p. 125).

Sánchez Vázquez (1977) afirma que, embora a atividade do homem tenha semelhanças com a do animal, é por meio da consciência e da intencionalidade que elas se diferenciam. Portanto, Vygotsky, ao fundamentar-se no materialismo histórico, busca, na teoria histórico-cultural, compreender como as formas sociais de atividade produzem o psiquismo humano e concebe o trabalho como uma atividade intencional que, ao unir o homem e a natureza, conseqüentemente cria a cultura e a história humana. Como nos postulados marxistas, Vygotsky também considera que a formação da subjetividade dos indivíduos ocorre a partir do mundo concreto, onde ocorrem as relações. A vinculação do conceito de atividade explorado na teoria histórico-cultural, com o conceito de trabalho, traz contribuições para a educação, ao compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento educacional não ocorrem de forma isolada e deve ser considerado todo o caminho precedente do processo formativo e as formas de participação do indivíduo na vida em sociedade.

1.2 ASPECTOS TEÓRICOS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A influência das condições históricas, sociais e culturais no desenvolvimento das capacidades mentais defendidas por Vygotsky e a teoria da atividade de Leontiev, como meio de orientação para o desenvolvimento da mente e da consciência dão sustentação à Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davíдов, que afirma ser o ensino “capaz de impulsionar o desenvolvimento.” (DAVYDOV, 1988, p. 10). Na história da

psicologia, teorias foram criadas e apresentadas em torno da relação entre ensino, educação e desenvolvimento. Segundo Davydov (1988), essas teorias podem ser divididas em dois grupos. No primeiro, as teorias associadas a uma perspectiva inatista, que não consideram a influência do ensino e da educação no processo de desenvolvimento mental e defendem que a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados a fatores genéticos e inatos do sujeito. E no segundo grupo, as teorias que reconhecem que o ensino e a educação estabelecem um papel determinante no desenvolvimento mental do sujeito. Embora a primeira perspectiva teórica pareça ter sido superada no campo da educação, Davydov (1988) considera que ambas concepções teóricas ainda se fazem presentes no contexto escolar, por meio de metodologias de ensino adotadas pelos professores e pelos sistemas de ensino, quer de modo consciente ou não.

Essa é uma questão que habitualmente observamos nas práticas pedagógicas, programas de ensino e atividades propostas pelos professores, que, muitas vezes, estão articulados com uma teoria pedagógica. Contudo, nem sempre o professor é consciente de toda a teoria que circunda e sustenta sua prática. Assim, a resolução dos problemas encontrados no cotidiano da escola não acontece pela via do referencial teórico e muitas vezes pela via do senso comum, pelos valores morais ou por um ecletismo de referenciais teórico-metodológicos.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem origem nas relações que o indivíduo estabelece com o mundo exterior. Ou seja, o desenvolvimento do psiquismo humano é condicionado pelo contexto histórico e social e realiza-se pela apropriação da cultura mediada pela comunicação entre as pessoas (LIBÂNEO, 2004). Nesse sentido, compreendemos o processo de escolarização como espaço coletivo e potencializador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória mediada, pensamento abstrato, linguagem social, são ações mentais conscientes do homem que o tornam diferente dos animais. Ou seja, atividades intencionais e conscientemente controladas. Para Davydov (1988), o espaço da escola e o ensino têm como função o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio da apropriação da cultura e do desenvolvimento do pensamento. O desenvolvimento das funções psíquicas nas escolas ocorre por meio de ações voluntárias, intencionais e conscientes mediadas nas situações de ensino e aprendizagem em que o sujeito se

encontra. A Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davídov é estruturada a partir de alguns conceitos centrais para o desenvolvimento do psiquismo, são eles: atividade humana e atividade de ensino-aprendizagem; a generalização e a formação do conceito; o ensino desenvolvimental e a atividade de estudo (LIBÂNEO; FREITAS, 2017).

Davídov, ao fundamentar-se em Vygotsky e em outros psicólogos soviéticos, como Luria e Leontiev, resgata o conceito de *atividade*, um conceito fundamental da psicologia soviética. Na perspectiva histórico-cultural, a atividade socialmente significativa, que ocorre nas interações sociais, é o princípio da consciência, ou seja, a atividade antecede o desenvolvimento da consciência. Na concepção de Davídov, o ensino visa à formação de pensamentos teórico-científicos, por meio da aquisição de conceitos, o que caracteriza a atividade como processo de aprendizagem. Assim, considera-se como essência do conceito filosófico-psicológico de atividade a relação entre sujeito humano como ser social e realidade externa, uma relação que proporciona modificação e transformação da realidade por meio das interações sociais. Para Davydov (1988), a atividade humana engloba processos de modificações internas e externas ao sujeito e parte de uma estrutura complexa composta por necessidades, motivos, objetivos, tarefas e ações. Esses componentes estão em permanente estado de interligação e transformação.

Em uma proposta de intervenção para o desenvolvimento mental do ser humano é necessário considerar essa estrutura da atividade, partindo de uma necessidade, sem perder de vista que o desenvolvimento mental tem como núcleo a atividade, que precisa ser mediada e conduzida pela atividade de ensino que conduz o aluno à atividade de aprendizagem. Ainda, de acordo com os fundamentos teóricos de Davídov, a atividade humana é uma abstração da prática histórico-social, com potencial de transformação das pessoas. A essência da atividade humana está atribuída a outros conceitos que estão inter-relacionados, como trabalho, universalidade, consciência, organização social e finalidade, tais conceitos permitem que o sujeito exerça ações de modificações internas e externas por meio da atividade.

Leontiev, um dos seguidores de Vygotsky, é responsável pela mais desenvolvida teoria psicológica de atividade e, na perspectiva materialista dialética, considera a atividade humana e seu papel na formação da consciência. Sua teoria considera o caráter objetual da atividade e analisa o objeto como algo que é dirigido e com que o sujeito se relaciona. Esse objeto pode ser entendido como abstrato ou

concreto no contexto interno ou externo do sujeito. Em outras palavras, a atividade parte de uma necessidade do sujeito. Ao partir de certa carência, provoca-se a busca por diferentes formas de atividade, o que revela uma plasticidade da atividade. Para Leontiev (1983), a atividade objetual, ao proporcionar transformações, conflitos e contradições internas no sujeito gera a psique, essa compreendida como um momento de desenvolvimento. Nesse movimento, o autor explica como o sujeito transita da atividade objetual externa para a interna, considera que a atividade objetual interna é secundária e se constitui a partir da interiorização da atividade objetual externa. Porém, ambas realizam mediações e inter-relações entre o homem e o mundo. Chamamos a atenção para o fato de que o processo de interiorização da atividade vai permitir uma transição oposta, de interna para externa.

No contexto da intervenção profissional, especificamente na escola, podemos pensar nas propostas de tarefas que são direcionadas às crianças. A tarefa é apresentada para a criança, que terá de processar a informação para sua realização. O primeiro estímulo é externo. Ao processar a informação e a interiorizar, são criadas condições para que em um movimento contrário seja realizada a execução da tarefa. Esse processo é entendido a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Nesse sentido, Leontiev (1983) considera que a atividade tem uma característica conjunta. A atividade do sujeito depende das ações de atividade de outras pessoas, para que então possa ser realizada. Podemos visualizar essas ações nas relações entre aluno e professor, por meio de um trabalho dirigido e orientado que parte de uma intencionalidade.

Davydov (1988) considera que o conceito de atividade não pode ser analisado separadamente do conceito de consciência, já que ambos apresentam uma íntima conexão e formam uma unidade dialética. A consciência permite que o sujeito realize um processo de compreensão e análise do mundo social e individual. Portanto, não podemos compreender a consciência como algo interno isolado, mas que está intimamente relacionado com a atividade externa social. A transição das informações do mundo social e cultural para o mundo interno, psíquico, não ocorre de maneira direta, a linguagem e a atividade laboral exercem papel importante nesse processo. À luz da teoria histórico-cultural, Vygotsky denomina esse processo de mediações, as quais contribuem para a interiorização dos conhecimentos.

Na teoria histórico-cultural, a atividade e a consciência são categorias centrais que possuem uma relação dialética. Nesse sentido, Vygotsky introduziu conceitos

inter-relacionados na psicologia, como zona de desenvolvimento proximal, intersíquico (relações externas) e intrapsíquico (relações internas). Esses conceitos têm como eixo central a atividade, que em um processo dinâmico permitem a compreensão do desenvolvimento mental. Na concepção teórica de Davíдов, o desenvolvimento mental deve ser pensado e mediado pela via do pensamento teórico científico. Para tanto, é imprescindível compreendermos como ocorre esse movimento do conhecimento empírico para o conhecimento teórico.

1.2.1 Distinção do pensamento empírico e do pensamento teórico

Ao considerar que as funções psicológicas superiores dão sustentação para o desenvolvimento da consciência, que exige o pensamento em conceitos, Vygotsky (1991) explicita que o pensamento por meio de conceitos científicos é o meio mais adequado para conhecer a realidade. Assim, essa etapa do trabalho tem como objetivo apresentar as particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico, bem como suas implicações para pensar a organização do ensino. Davíдов dedicou vinte e cinco anos para o desenvolvimento de pesquisas nas escolas russas, a fim de desenvolver uma teoria de ensino que promovesse o pensamento teórico de crianças e jovens, para que tivessem condições de se orientar com autonomia na informação científica. Ele considerava insuficiente o ensino apoiado em informações e fatos isolados (LIBÂNEO; FREITAS, 2017). O conhecimento científico possibilita que o sujeito, além de compreender a realidade, atribua novas significações para o mundo e, dessa forma, consiga estabelecer diferentes interações com a realidade. Ou seja, o conhecimento científico transforma a forma e o conteúdo do pensamento (ROSA; MORAES; CEDRO, 2016).

Nessa linha, a Teoria do Ensino Desenvolvimental defende que a escola é um espaço para o desenvolvimento do pensamento teórico, por meio da atividade de aprendizagem. Desse modo, o processo de pensar e aprender deve implicar o desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas. Isto é, a aprendizagem tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento mental. Porém, a escola como espaço de apropriação dos conhecimentos cultural e historicamente produzidos pela humanidade, preserva uma tradição de ensino pautado no pensamento empírico, que é insuficiente para assimilar os significados da ciência contemporânea em relação

com a realidade. De acordo com essa perspectiva, a escola e o ensino pautam os processos de generalização, abstração e formação do conceito na lógica formal.

A partir da lógica formal, o ensino parte da comparação de objetos e fenômenos no intuito de identificar propriedades que se encontram, que permitem agrupar, aproximar e diferenciar em classes. Esse processo do pensamento é denominado de generalização, que vai do particular ao geral, que permite a abstração, uma atividade psíquica de separação, mental, de atributos comuns entre os objetos. Em tese, o processo do pensamento humano parte da abstração e generalização para a formação dos conceitos. Sousa e Mendes Sobrinho (2014, p. 251) apontam que o ensino pautado na lógica formal “se satisfaz apenas com as abstrações e listagem de características particulares dos objetos dados, tomando-os como aspectos estáticos e isolados, sem as suas relações.” A partir dessa lógica empírica de ensino, o aluno não conseguirá ou terá dificuldades para identificar o essencial presente na particularidade de todos objetos e fenômenos, que permitiria uma compreensão ampliada das relações existentes entre os objetos.

O pensamento empírico possibilita uma atividade cognitiva, mas se limita em buscar uma materialização na observação e na comparação de aspectos da exterioridade, que permitem uma generalização da experiência e da concretude. Diferentemente do pensamento empírico, o pensamento teórico opera com os próprios conceitos, que surgem de atividades psíquicas do sujeito. Nesse caso,

o conceito aparece aqui [*no pensamento teórico*] como a forma de atividade mental, por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como uma ação mental especial. (DAVYDOV, 1988, p. 128).

Para superar o pensamento empírico, o ensino deve ser organizado para que o aluno tenha condições para identificar atributos essenciais dos objetos e fenômenos que estão presentes em suas particularidades. É importante evidenciar que o pensamento teórico científico surge a partir da abstração do pensamento empírico, uma vez que o pensamento teórico é o reflexo ideal, uma reprodução mental da representação material, que pode ser transformada e reproduzida a partir dos processos mentais. Ante o exposto, a necessidade de pensar a organização do ensino para a transformação do pensamento empírico em pensamento teórico é responsável

pelo desenvolvimento psíquico. Por isso, a necessidade de mudanças nos métodos de ensino de forma que motivem os alunos às atividades de aprendizagem pela via do conhecimento científico.

Ao relacionar os aspectos teóricos, citados anteriormente, com a Educação Física, o estudo de Nascimento (2014) traz uma discussão teórica a respeito das atividades pedagógicas da Educação Física e do desenvolvimento das atividades da cultura corporal, que são considerados objetos de ensino e manifestam-se por meio dos jogos, das danças, das lutas, dos esportes e das ginásticas. A autora apresenta duas sínteses a respeito do surgimento das atividades da cultura corporal e das relações essenciais existente entre elas:

A primeira delas refere-se às dimensões simultaneamente humanizadora e alienadora das atividades da cultura corporal, dimensões essas que se encontram sintetizadas no fenômeno Esporte como a medição central que permitiu o desenvolvimento dessas atividades em nossa sociedade. A segunda síntese refere-se às proposições das relações essenciais da cultura corporal às quais denominamos de: **Criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação corporal.** (NASCIMENTO, 2014, p. 9, grifo nosso).

Ao termos definidas as particularidades dos objetos de ensino da Educação Física, a organização do ensino pode ser pensada a fim de superar o pensamento empírico do sujeito. É importante considerar, que o ensino da Educação Física no contexto da escola, como disciplina curricular, tradicionalmente esteve atrelado a uma dimensão prática dos conteúdos de ensino, portanto, há a necessidade de considerar e desenvolver a dimensão conceitual nas aulas de Educação Física para a potencialização do desenvolvimento mental do sujeito. Ao considerarmos que a cultura corporal, como particularidade da atividade humana, contribui para o desenvolvimento humano do sujeito, cabe a reflexão sobre as formas como o ensino da Educação Física vem sendo organizado no contexto da escola. Ainda observamos uma valorização da dimensão prática no encaminhamento dos conteúdos de ensino de Educação Física, em que as aulas ficam restritas ao fazer corporal desconexo com a dimensão conceitual dos conteúdos.

A partir dos pressupostos teóricos e práticos do Ensino Desenvolvimental, podemos considerar que a organização de ensino da Educação Física restrita a uma

dimensão procedimental⁴ dos conteúdos não fornece condições para o movimento do pensamento empírico para o pensamento teórico do aluno. O pensamento empírico sustenta-se em conhecimentos mais utilitários, em exemplos e demonstrações concretas e não tem como eixo central a compreensão dos conceitos científicos, assim como a Educação Física tem se manifestado historicamente no contexto educacional. Todavia, para o desenvolvimento psíquico do sujeito é necessário a transição para o pensamento teórico. É por meio do pensamento teórico que o sujeito se apropria do conceito em todos os aspectos históricos, políticos, sociais e culturais, que permite a sua utilização em diferentes contextos, ampliando as possibilidades de transformação do pensamento. Por isso, a necessidade de organizar, de fato, o ensino da Educação Física na escola, a partir dos objetivos escolares, que consistem na formação humana a partir dos conhecimentos histórica e culturalmente produzidos pela humanidade e sistematizados pela via da ciência como conteúdos de ensino.

1.3 O CONCEITO DE MEDIAÇÃO COMO PRÁTICA (PRÁXIS) TRANSFORMADORA

O conceito de mediação na teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky e seus companheiros ocupa um lugar de destaque na compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porém requer uma análise epistemológica que permite maior compreensão da concepção do conceito como parte constituinte da teoria vygotskyana e sua relação com o processo de humanização do sujeito. Identificar o marxismo nos escritos de Vygotsky, Luria e Leontiev, autores fundantes da teoria histórico-cultural, é um desafio, visto que em muitas traduções de suas obras se retirou a base epistemológica marxista, principalmente nas obras com entrada no Brasil. Nesse sentido, a autora Zóia Prestes (2010), no livro *Quando não é quase a mesma coisa*, aponta alguns equívocos de tradução das obras de Vygotsky que ignoram sua concepção marxista, ou realizam análises equivocadas que influenciam na compreensão de suas ideias no Brasil. O

⁴ De acordo com Coll *et al.* (2000), os conteúdos de ensino dividem-se em três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. A partir de Coll *et al.* (2000) e Zabala (1998), Darido (2015) relaciona no campo da Educação Física, a dimensão conceitual aos saberes teóricos dos conteúdos, ou seja, os conceitos que estão relacionados às práticas corporais que compõem a dimensão procedimental, que oportuniza as vivências corporais e o saber fazer e a dimensão atitudinal está relacionada ao saber ser, que envolve os valores e atitudes dos alunos em relação às práticas corporais. Darido enfatiza que essas dimensões estão inter-relacionadas, embora possa haver ênfases em determinadas dimensões.

que se caracteriza como um recuo da teoria, em que em um movimento do pós-modernismo limpam-se algumas questões da teoria marxista para dar ênfase nas discussões de um pensador soviético no âmbito de uma sociedade capitalista e globalizada. Por isso, a necessidade de resgatar e identificar as concepções marxistas na teoria histórico-cultural.

O materialismo histórico-dialético considera que o homem não tem um contato direto com a natureza, essa relação é mediada pelo trabalho, que constitui o sujeito como ser social e estabelece um intercâmbio orgânico do homem com a natureza. Portanto, entendemos o trabalho como mediação para a formação do ser social. Ao partir da premissa que a relação homem/mundo não é direta e sim mediada, um dos pressupostos fundamentais da teoria histórico-cultural, advindo da teoria marxista, é o papel central do trabalho como atividade humana fundamental para o desenvolvimento humano (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016). De acordo com a perspectiva marxista, a teoria histórico-cultural considera que é na relação com o outro, nas interações que nos constituímos como seres sociais e culturais.

Diante de uma breve exposição sobre a origem epistemológica da concepção de *mediação* na teoria histórico-cultural, evidenciamos a necessidade de adensar teoricamente a compreensão desse conceito na teoria histórico-cultural à luz das contribuições epistemológicas do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels. Trata-se de um exercício identificarmos nas duas postulações teóricas a mediação como prática impulsionadora da emancipação de um sujeito crítico e reflexivo. No processo da relação humana com o meio, a intencionalidade antecede o trabalho e passa a ser parte inerente do homem, consciente por meio do trabalho de “que o homem transforma a sociedade e faz história.” (ANDERY *et al.*, 1988, p. 409). Vale ressaltar que, ontologicamente o ser social antecede a consciência, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.” (MARX, 2008, p. 47). A existência determina a consciência e na dialética materialista os homens são influenciados a pensarem e agirem na realidade objetiva que estão inseridos.

Desse modo, as interações do homem com a natureza são mediadas pelo trabalho, que permite uma transformação mútua. O homem, ao agir sobre a natureza, transforma-a, deixando suas marcas e nesse movimento também transforma a si próprio, constituindo-se em um ser histórico, social e cultural. A partir dessas premissas epistemológicas marxistas, Vygotsky busca compreender o

desenvolvimento psicológico do homem por meio da relação dialética entre consciência e atividade humana, a partir de um mundo objetivo e concreto. Fundamentado em Marx, Vygotsky considera o homem como o principal responsável pelas transformações sociais e culturais, a partir da interação com o meio social em que está inserido. Enfim, o trabalho discutido no materialismo histórico e dialético como atividade humana que constitui o ser social, é discutido por Vygotsky a partir da ideia de mediação na teoria histórico-cultural.

Segundo Zanolla (2012), assim como Marx se opôs ao positivismo e ao idealismo em relação à teoria do conhecimento, Vygotsky, com um enfoque socioculturalista, opõe-se à perspectiva positivista e abstracionista, ao agregar a categoria de história, fundamentada na concepção marxiana. Ele

[...] adotava o pressuposto marxista de que por meio do trabalho o ser humano vem, ao longo da história social, criando o mundo da cultura humana e que o mundo social não pode ser explicado como uma continuação direta das leis que regem os processos biológicos. (DUARTE, 2000, p. 196).

Diante dos ideais epistemológicos do materialismo histórico e dialético, Vygotsky considera que a mediação cria possibilidades para uma transformação social, por meio de uma reelaboração da realidade, na qual a consciência, o signo e as atividades interferem socialmente sobre ela (ZANOLLA, 2012). Portanto, o desenvolvimento e o processo de humanização do sujeito, na perspectiva sociointeracionista, ocorrem por meio das mediações entre o universo objetivo e subjetivo, ao considerar que o homem é parte constituinte de um contexto histórico e assume uma relação dialética com o seu meio.

No contexto educacional, o desenvolvimento humano pode ser entendido por meio da relação dialética da atividade pedagógica entre ensino e aprendizagem, mediada por significados sociais que fazem parte da realidade dos indivíduos que têm acesso ao conhecimento historicamente produzido (RIGON *et al.*, 2016). Assim, a constituição do ser humano acontece por meio da apropriação da cultura, que na teoria histórico-cultural é considerada como categoria central do desenvolvimento psicológico do homem, decorrente da vida em sociedade e das relações interpessoais que constantemente são mediadas, como exemplo, pelo uso da linguagem.

Vygotsky, na teoria histórico-cultural, traz contribuições para o campo educacional e aborda a mediação como impulsionadora para a aprendizagem que permite o desenvolvimento do sujeito. A mediação pedagógica atende a um dos

objetivos centrais do processo de escolarização: o movimento do conhecimento empírico para o conhecimento científico, em que o professor realiza intervenções pedagógicas para que o aprendiz possa reorganizar seu conhecimento. O espaço para o professor atuar e intervir para a aprendizagem é denominado por Vygotsky como zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que consiste na identificação do conhecimento real do aluno, o que ele pode realizar e conceituar sem ajuda e o que não pode, chamado de conhecimento potencial. Esses níveis de conhecimento são devidamente mediados pelo professor por meio das intervenções pedagógicas.

No contexto escolar, Libâneo (2004) destaca a mediação docente como uma importante característica entre o aluno e o conhecimento, em que o professor possibilita condições e meios de aprendizagem. De acordo com a teoria vygotskyana, a aprendizagem ocorre por meio da articulação entre processos externos e internos ao qual o sujeito é submetido. Esses processos teoricamente são denominados de atividade e objetivam a interiorização e o processamento de signos culturais. É importante destacarmos que para uma apropriação é necessário a interação com outros que já possuem esses saberes.

A mediação como ponto central para a aprendizagem também está estritamente relacionada ao desenvolvimento das funções psicológicas, como atenção, memória e percepção, que inicialmente não são mediadas e sim reflexas e inatas. No entanto, por meio dos processos sociais são qualificadas e internalizadas como funções psicológicas superiores. Esse processo da formação psíquica tem como um dos principais agentes a linguagem, que permite um movimento de apropriação de formas culturais mais elaboradas (SILVA, 2009).

O funcionamento psicológico ocorre por meio de atividades sociais e individuais, que mediadas qualificam as funções psíquicas. Assim, por meio dos agentes mediadores, o sujeito apresenta uma intencionalidade e potencialidade frente às atividades. Segundo Vygotsky (1998), a mediação é realizada pelos instrumentos e signos e ambos são responsáveis pelo desenvolvimento do sujeito. Os instrumentos mediadores estabelecem uma relação do homem com o meio, em um processo histórico-cultural. Diferentemente dos animais, o homem tem a capacidade de criar seus instrumentos com finalidades específicas que geram ações concretas. Portanto, é um objeto social que faz a mediação entre o homem e o mundo. Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, que são capazes de provocar mudanças no

meio em que se está inserido. Em síntese, é a regulação das ações sobre os objetos e, como explica Vygotsky (1998, p. 72-73),

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudança dos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza.

Já os signos, também denominados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, expressam operações posteriores de mediação por uma representação simbólica. O signo constitui uma atividade interna do próprio sujeito, que estabelece controle das ações psicológicas ampliando as possibilidades de armazenamento das informações. De acordo com Vygotsky (1998), processos externos transformam-se em internos por meio de mediações, mecanismo denominado de processo de internalização. Ele ocorre quando informações do mundo real e concreto são traduzidas em representações mentais e ambos transformam-se. Nessa relação, “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.” (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

Assim, a relação do homem com o mundo cria condições para o homem humanizar-se pelas relações e apropriações da história social humana. Para Leontiev (1978), todo homem tem condições para humanizar-se, porém isso somente é possível pela apropriação da cultura produzida pelos demais. Portanto, o contexto educacional ocupa um lugar privilegiado no processo de humanização. Nele, as práticas pedagógicas mediadas pelos professores possibilitam a aprendizagem de conhecimentos historicamente produzidos que refletem no desenvolvimento de um sujeito humanizado, consciente, reflexivo e emancipado. Quando nos propomos a estudar a formação humana e suas especificidades, é fundamental nos apoiarmos em uma concepção epistemológica que dará uma sustentação teórica e metodológica sobre as formas de conceber a realidade. Essa etapa do trabalho trouxe o materialismo histórico-dialético como fonte epistemológica para a compreensão da mediação como uma prática transformadora na teoria histórico-cultural.

A partir das considerações teóricas e epistemológicas apresentadas, compreendemos que a mediação e o processo de transformação estão estritamente ligados para o processo de reconfiguração do encontro social. Assim, para uma educação transformadora e emancipadora precisamos de uma nova conjuntura, ou

seja, pensarmos a partir das contradições presentes na realidade escolar. Se não transformarmos a escola, não transformaremos o mundo. Desse modo, se não transformarmos o mundo, a escola não será transformada. Portanto, o princípio da superação trava-se nessa relação dialética, da qual decorre a necessidade de pensarmos a escola como um espaço de relações sociais e de atividades emancipatórias, que permitem alguns lampejos que podem proporcionar um espaço para a formação de novas consciências críticas.

2 EDUCACAO FÍSICA (DESENVOLVIMENTAL) NO CONTEXTO DA EDUCACAO ESPECIAL

2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ATIVIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Física como área de conhecimento humano, relacionada às práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, historicamente esteve inserida na escola atrelada ao desenvolvimento da aptidão física, com o objetivo de responder aos interesses de uma sociedade capitalista composta por uma classe dominante e excludente. Na década de 1980, em razão da abertura política do processo de redemocratização do país, alguns movimentos acadêmicos almejavam uma ruptura com o modelo de ensino pautado na aptidão física e buscaram outros motivos que justificassem a presença da Educação Física na escola. Como resultado desses movimentos, foram organizadas e apresentadas à comunidade acadêmica e profissional algumas abordagens pedagógicas da Educação Física com o objetivo de uma reestruturação do ensino pautado em princípios pedagógicos e comprometido com o processo de ensino e aprendizagem. Reflexo desse movimento, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Educação Física, em parâmetros legais, torna-se componente curricular obrigatório da educação básica:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, 1996, Art. 26 - § 3º).

Porém, recentemente, a partir de reformas educacionais, a Educação Física perde sua obrigatoriedade no ensino médio e passa a ser considerada “componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental.” (BRASIL, 2017, p. 20). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) estabelece a estrutura do sistema educacional brasileiro, organizado em níveis, etapas e modalidades de ensino. Segundo a LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a educação brasileira é dividida em dois níveis: educação básica e ensino superior. A educação básica como primeiro nível educacional é constituída pelas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. E o ensino superior constitui-se de duas etapas: a graduação e a pós-graduação. Ilustra-se essa

organização, porque a educação básica pode ser oferecida no ensino regular e nas modalidades de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação no Campo e Educação Profissional, sendo que esta última pode ser também uma modalidade do ensino superior.

Vale sinalizar, que antes da LDBEN n. 9.394/1996, no contexto de democratização da sociedade brasileira, a Constituição Federal de 1988 definiu, por meio do artigo 208, que o atendimento educacional especializado é dever do Estado, e deve ocorrer preferencialmente na rede comum de ensino. A partir desse instrumento jurídico, precursor na legitimação dos movimentos da inclusão escolar no Brasil, quase dez anos depois a LDBEN n. 9.394/1996 apresenta um capítulo específico destinado à Educação Especial, em que reafirma a preferência pelo atendimento no ensino regular, mas determina também a Educação Especial como modalidade de ensino. Em 2008 é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que concebe a escola como espaço para superar a exclusão social, e defende a inclusão de alunos da Educação Especial no ensino comum, com garantia de participação e aprendizagem. Observamos que entre os objetivos dessa política, vislumbra-se a “transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior.” (BRASIL, 2008, f. 10).

No estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006, p. 9) expressam o princípio inclusivo, ao afirmar que a Educação Especial como modalidade dos sistemas educacionais “compartilha os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos presentes nas diferentes disciplinas dos demais níveis e modalidades de ensino” e, para tanto, é imprescindível a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, de forma que atendam às necessidades educacionais de todos os alunos. Entretanto, em oposição à proposta do Ministério de Educação e Cultura (MEC), apresentada por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o estado do Paraná preservou a continuidade das instituições especializadas no estado. Nesse movimento, foi aprovada a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2009) no Paraná, que prevê a manutenção das instituições especializadas de Educação Especial, que são constituídas por instituições filantrópicas conveniadas ao estado. A partir disso, a Resolução n. 3.600/2011, da Secretaria de Estado da Educação (Seed) (PARANÁ,

2011), denomina essas instituições filantrópicas oficialmente de Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, que têm como objetivo oferecer serviço educacional especializado comprometido com o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

De acordo com a perspectiva teórica que sustenta esse estudo, compreendemos a escola como um espaço social para o desenvolvimento dos sujeitos por meio da aprendizagem de conhecimentos acadêmicos científicos. E, a Educação Física como “componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental” (BRASIL, 2018, p. 20) integrada ao contexto escolar compromete-se com a organização do ensino por meio de objetivos, conteúdos e métodos, com vistas a atender às necessidades sociais e históricas que fazem parte da diversidade humana. Ao considerarmos os aspectos legais que dizem respeito à Educação Física no sistema educacional brasileiro, bem como os aspectos históricos da presença da Educação Física na escola, há a necessidade de alavancarmos discussões teóricas e metodológicas para o ensino da Educação Física na escola de Educação Especial, uma modalidade de ensino voltada para alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Mas, a Educação Física como componente curricular, por vezes perde o foco de seu ponto chave de trabalho: o ser humano histórica e culturalmente em processo de desenvolvimento singular.

Discutir o ensino da Educação Física na escola de Educação Especial vai além das discussões sobre as possibilidades de adaptações do espaço e das atividades para promover a inclusão. O ensino comprometido com o desenvolvimento dos alunos com deficiências necessita ser organizado de forma que garanta não somente a realização das atividades propostas, habitualmente mencionadas como participação, mas também e essencialmente a aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário compreender a relação dialética dinâmica existente entre participação e aprendizagem. Nessa relação, os conceitos condicionam a sua própria existência. Ou seja, a aprendizagem somente é possível por meio da participação do aluno na atividade de aprendizagem.

Nascimento (2014) aponta que a Educação Física como atividade pedagógica tem a cultura corporal, composta pelos jogos, danças, ginásticas, lutas e esportes, como objeto de ensino no contexto escolar. A partir da perspectiva histórico-cultural,

a autora enfatiza que para a organização do ensino da Educação Física é necessário considerar as ações genéricas presentes nos elementos da cultura corporal, denominados de “criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação corporal.” (NASCIMENTO, 2014, p. 9). É essencial que os alunos tenham consciência que essas ações estão presentes nas atividades da cultura corporal. Por isso, a aprendizagem do jogo, da dança, da ginástica, das lutas e do esporte, precisa ser organizada pedagogicamente de forma que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos.

Davydov (1988) considera a generalização e os conceitos científicos como base para o pensamento teórico, que, por sua vez, é a sustentação para a formação da consciência. De acordo com a perspectiva davidoviana, a formação do pensamento teórico constitui o objetivo principal da atividade de ensino e fornece as condições necessárias para o processo de humanização por meio da apropriação dos conhecimentos culturais e historicamente produzidos pela humanidade. Compreendemos que a organização do ensino da Educação Física na escola de Educação Especial, com vistas ao desenvolvimento dos sujeitos escolarizados, necessita de uma articulação teórico-metodológica que permita um planejamento com ações intencionais que reconheçam e considerem suas condições históricas e culturais. Para tanto, é necessário a definição de objetivos e um delineamento dos conteúdos de ensino que se pretende ensinar, de forma que os alunos aprendam e que o desenvolvimento humano seja potencializado. Assim, as atividades pedagógicas da educação na escola de Educação Especial não podem ser reduzidas às práticas corporais desconexas do universo científico, o qual estimula o desenvolvimento do pensamento humano.

É um desafio para as atividades de ensino, tanto na Educação Física quanto em outras disciplinas do currículo escolar, a organização do ensino para a transformação do pensamento empírico em pensamento teórico. Ressaltamos que o pensamento empírico permite ao sujeito uma ação cognitiva, porém é o pensamento teórico que constitui o objetivo principal da atividade de ensino (DAVYDOV, 1988). No entanto, as aulas de Educação Física na escola têm uma tradição e forte vínculo com a dimensão procedimental dos conteúdos, em que o aprender, muitas vezes, é associado ao aprender a fazer. Ou, no caso dos alunos da Educação Especial, conseguir realizar a atividade proposta pelo professor, por vezes desarticulada do conhecimento histórico e científico que a constitui como atividade de ensino.

Na escola ainda vigora a compreensão de que o ensino dos conhecimentos científicos deve estar próximo da experiência. Davydov (1988) reconhece que toda escola é um espaço que desenvolve o pensamento, mas é necessário ter atenção ao tipo de pensamento que está sendo desenvolvido nos escolares. Isso não extingue ou condena o ensino dos conhecimentos científicos por meio de ações práticas e de experiências, que nas aulas de Educação Física manifestam-se em aulas práticas de vivências corporais. Contudo, é necessário o cuidado para a Educação Física não ficar reduzida à realização da prática pela prática, ou da prática como fim em si mesma, sem caráter científico. Tal discussão permite a compreensão de que as aulas de Educação Física necessitam ser organizadas como atividades de ensino comprometidas com a aprendizagem dos conhecimentos científicos que possibilitarão o desenvolvimento dos sujeitos.

Davydov (1988) define algumas características da atividade de aprendizagem e ressalta que é importante considerá-las na organização do ensino. A primeira característica está associada à participação dos alunos como sujeitos da atividade. O autor considera que quando o aluno está envolvido com a atividade, a apropriação do conhecimento científico é potencializada pela motivação e necessidade, que ocasionará o desenvolvimento do pensamento teórico. A segunda característica aponta que as atividades de ensino devem gerar necessidades nos estudantes, caso contrário não se caracterizam como uma atividade de estudo.

Cruz e Tassa (2019) sugerem a proposição do Ensino Desenvolvimental de Davídov como possibilidade para pensarmos a organização do ensino da Educação Física, comprometido com o desenvolvimento mental dos sujeitos em processo de escolarização que apresentam condições peculiares de aprendizagens. Nessa linha, os autores citam que a inspiração davídoviana permite pensar a partir das nossas práticas pedagógicas “novos arranjos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos e, quem sabe uma Educação Física Inclusivo-Desenvolvimental.” (CRUZ; TASSA, 2019, p. 65).

Cabe observarmos que os referidos autores apenas sinalizam uma possível “Educação Física Inclusivo-Desenvolvimental”, mas não apresentam objetivos e encaminhamentos didático-pedagógicos para pensarmos na organização do ensino a partir de tal perspectiva. Outros trabalhos acadêmicos (FERREIRA, 2010; MIRANDA, 2013; NASCIMENTO, 2014; BONA, 2016; OLIVEIRA, 2017) fazem uma aproximação da Educação Física com a Teoria do Ensino Desenvolvimental e apontam possíveis

caminhos de ensino e até denominam essa aproximação de Educação Física Desenvolvimental, porém nenhum desses trabalhos apresenta uma preocupação pedagógica com o ensino e aprendizagem dos alunos da Escola Especial como o estudo de Cruz e Tassa (2019) o faz.

A discussão aqui apresentada não tem a pretensão de se caracterizar como uma concorrência de metodologias para dizer qual é a melhor ou a mais adequada, mas tem a intencionalidade de ponderar e assumir uma Educação Física na escola que ensine e garanta a aprendizagem dos alunos, especificamente, neste estudo, na Educação Especial. Para isso, é necessário assumirmos a responsabilidade e apresentarmos encaminhamentos teórico-metodológicos e didáticos-pedagógicos concretos que permitam a organização de espaços de aprendizagens que repercutam no desenvolvimento dos alunos, por meio da então sugerida Educação Física Inclusivo-Desenvolvimental.

Nessa lógica, Cruz e Tassa (2019) consideram o espaço da escola como palco para o desenvolvimento de conhecimentos científicos profissionais e apontam o trabalho colaborativo como eixo no processo formativo inicial e contínuo na atuação profissional, em que a educação básica e o ensino superior se reconheçam como uma equipe de trabalho comprometida com práticas pedagógicas focadas no desenvolvimento humano. Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre as duas instituições de ensino formadoras pode protagonizar ações de ensino inspiradas na Teoria Desenvolvimental que potencializa o desenvolvimento dos sujeitos que apresentam particularidades no processo de aprendizagem. Desse modo,

[...] reflexões vivenciais sobre a própria prática pedagógica no campo da Educação Física em contextos educacionais inclusivos inspiradas na perspectiva desenvolvimental *davydoviana* possibilitam a ressignificação das noções de *atividade* e *participação* no âmbito da educação escolarizada com vistas à organização de ambientes de ensino-aprendizagem a assumir responsabilidade profissional e compromisso social no desenvolvimento de estudantes que apresentam *condições peculiares de aprendizagem*, inclusive aqueles que, mesmo a frequentar escolas especiais, expressam suas singularidades. (CRUZ; TASSA, 2019, p. 64).

Cruz e Tassa (2019) apontam que a partir da perspectiva *davídoviana* é necessário repensarmos a compreensão dos conceitos de participação e atividade nas aulas de Educação Física, visto que, historicamente, esses conceitos vêm sendo associados a uma dimensão exclusivamente procedimental (prática) das aulas, desconexos das dimensões conceitual e atitudinal que envolvem o processo de ensino

-aprendizagem. O termo atividade é habitualmente utilizado para fazer referência a uma vivência no âmbito da prática corporal nas aulas de Educação Física, descomprometida, por vezes, com a participação efetiva e a aprendizagem.

Sobre os conceitos “prática corporal” e “desenvolvimento mental”, cabe observarmos que os mesmos não se restringem aos seus termos. Isto é, a prática corporal não se limita ao movimento exclusivo do corpo, não se separa da dimensão cognitiva, assim como o desenvolvimento mental não está exclusivamente associado ao desenvolvimento cognitivo, mas se refere ao desenvolvimento do sujeito. Essas também são questões conceituais que necessitam ser ressignificadas no contexto educacional. Não se trata de um embate entre corpo e mente. É necessário reconhecermos que os desenvolvimentos afetivo-emocional, cognitivo-intelectual e físico-corporal estão intimamente inter-relacionados. São conceitos que estão comprometidos com o desenvolvimento humano e essa é uma compreensão necessária para avançarmos em práticas de ensino mais sólidas para tal propósito.

Por sua vez, a participação é compreendida como a presença física e atuação dos alunos nas supostas atividades. Diante da complexidade do fenômeno do processo de ensinar e aprender, observamos que a compreensão desses conceitos na Educação Física escolar é superficial e insuficiente para a organização do ensino que qualifique e potencialize a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos. Davydov (1988, p. 13) define participação como “realização coletiva, socialmente significativa, da atividade.” Assim, entendemos que a participação vai além da atuação presencial na realização das tarefas propostas pelo professor. Ela deve expressar um sentido e ser compreendida por quem a realiza. Já a atividade é entendida como a relação dialética que o sujeito humano estabelece com o mundo externo e nessa relação ambos se transformam por meio de ações mediadoras. Portanto, para uma Educação Física Desenvolvimental é essencial a ressignificação de ambos os conceitos que estão intimamente relacionados às práticas de ensino. Essa ressignificação precisa ser pensada e conduzida no processo formativo, de modo que reflita nas práticas concretas de ensino, a partir de uma ressignificação interna do que produzimos. Entendemos que para ressignificar a intervenção profissional no contexto da escola é coerente que essa ação tenha como base de ressignificação o processo formativo, que prepara para as intervenções pedagógicas da Educação Física na escola. Tardif (2000) pontua a necessidade de pesquisar e analisar criteriosamente os fundamentos das práticas de ensino que profetizam formas de intervenções

pedagógicas para a escola. Nesse sentido, indaga-se à própria intervenção profissional sobre a apropriação dos conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano sob a perspectiva do ensino desenvolvimental.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIMENTAL

A organização curricular dos cursos de graduação em Educação Física contempla disciplinas que discutem teoricamente, sob distintas perspectivas, o movimento corporal humano. Entendemos o movimento como formas de relação que o sujeito estabelece com o mundo para além de suas dimensões físicas e motoras. Dessa forma, subentendemos que as disciplinas curriculares devem estar articuladas à realidade dos contextos sociais de suas atuações. Compreendemos as organizações de ensino escolares como contextos de atuação profissional daquele que está em processo formativo. Cruz e Tassa (2019) apontam que o espaço de formação universitária ainda tem dificuldades em estabelecer um diálogo acadêmico-profissional com a escola, o que resulta em uma dicotomia entre conhecimento científico e atuação docente, trazendo como consequências práticas desprovidas de uma sustentação teórica proveniente de debates e reflexões acadêmico-científicas.

Nessa mesma linha, Perrenoud (2002) aponta para que os processos formativos estejam articulados com práticas reflexivas, desconstruindo a ideia de que o professor é apenas um sujeito da prática, mas sim um sujeito que pensa sobre suas ações e permite uma produção de conhecimento a partir de sua atividade de ensino. Assim, o processo formativo necessita estar conexo com os aspectos sócio-históricos da escola, de forma que reflita práticas docentes reflexivas e sustentadas academicamente. Libâneo (2004) ressalta que a reflexão em si não é suficiente para a resolução dos problemas da escola, mas deve estar acompanhada de estratégias, procedimentos, modos de agir e sustentadas em um conhecimento teórico sólido que permita melhorar o trabalho docente e a capacidade de refletir. Em relação à formação do professor de Educação Física, Ghilardi (1998) afirma que é importante que o profissional tenha condições acadêmicas de compreender o sujeito em movimento nos mais diversos contextos que ele se encontra e, sem limitar a prática pela prática, compreender suas necessidades e anseios educacionais. Assim, a partir dos conhecimentos da cultura corporal, é importante considerar que o processo e o

espaço da formação acadêmica são primordiais para a efetivação de um ensino pautado no desenvolvimento.

Na década de 1980, os cursos de Educação Física no Brasil passaram por uma reestruturação curricular a partir da Resolução n. 03/1987 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987), em que foi sugerida a oferta da disciplina de Educação Física e Esporte Especial, que tinha como objetivo discutir sobre atividade física para o público com deficiência. Reconhecemos que esse foi um importante marco no processo formativo em relação às pessoas com deficiência. Um processo de formação de professores pautado na perspectiva inclusiva supera a dimensão procedimental das adaptações das atividades de ensino e considera a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos nas práticas docentes e de formação.

A proposição de uma Educação Física Desenvolvimental requer uma reflexão sobre os encaminhamentos teóricos e práticos que o processo formativo pode percorrer. Libâneo (2004) assinala que as demandas educacionais contemporâneas exigem um repensar sobre o processo formativo profissional, visto que as mudanças na forma de aprender repercutem em mudanças nas formas de ensinar. Nos encaminhamentos didáticos há uma preocupação de envolver o sujeito ativamente no processo de aprendizagem, mas, além disso, é indispensável o desenvolvimento de habilidade de pensamento e competências cognitivas. Por isso, a necessidade de uma organização de ensino na formação de professores que considere a formação teórica e os contextos culturais e institucionais em que ocorre o ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Libâneo (2004) sustenta-se na Teoria Histórico-Cultural para apontar algumas contribuições de Vygotsky e Davídov para o processo formativo de professores. Uma das premissas apresentadas pelo autor é a relação entre atividade de aprendizagem e atividade profissional, visto que, no processo formativo profissional, é preeminente que os futuros professores aprendam conhecimentos teóricos que reproduzirão conscientemente no contexto de atuação profissional. Logo, se a intenção é promover em seus alunos a atividade de aprendizagem, nada mais oportuno que a sua formação seja pensada e organizada na perspectiva em que irá ensinar seus alunos, perspectiva que se pretende analisar como possível referência para intervenções profissionais, a partir de análise crítica do próprio trabalho docente. Destacamos, também, a necessidade de desenvolver nos professores a capacidade e estratégias de pensar teoricamente sobre os conteúdos de ensino e a realidade do

contexto de ensino. O autor afirma que a Teoria Desenvolvimental de Davíдов pode contribuir com essa questão porque

a teoria do ensino desenvolvimental é compatível com essa demanda, pois possibilita a aquisição do conhecimento teórico e das ferramentas cognitivas, desenvolvendo as competências do pensar. Trata-se, pois, da necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação. (LIBÂNEO, 2004a, p. 137).

Vale observarmos que a reflexão não ocupa a centralidade do processo de formação, mas sim a atividade de aprendizagem, que implica desdobramentos na atividade profissional. Sobre essa questão, Libâneo (2004a, p. 137) assegura, ainda, que “o tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem.” Em relação às especificidades da atividade profissional, Libâneo (2004) afirma que ela é definida pelo contexto cultural, social e histórico, ou seja, é uma atividade socialmente situada. Essa a relevância de reconhecer que o processo formativo não se encerra e nem se limita na formação inicial, ao considerarmos que os professores, todos, também aprendem por meio de atividades coletivas no contexto do trabalho. Em síntese, Libâneo (2004a, p. 141) considera que o processo formativo profissional precisa desenvolver simultaneamente três aspectos:

[...] o primeiro, a apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento, mediante o pensamento teórico e considerando os contextos concretos da ação docente; o segundo, a apropriação de metodologias de ação e de formas de agir, a partir da explicitação da atividade de ensinar; o terceiro, a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais – práticas contextualizadas – na configuração das práticas escolares.

No Brasil, os cursos de licenciaturas que têm como objetivo formar professores para atuarem na educação básica, são organizados a partir de legislações educacionais federais. Em 20 de dezembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP n. 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que orientam sobre a organização dos cursos de licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior (IES). As referidas Diretrizes preveem que o processo formativo esteja mais próximo do contexto de atuação profissional por meio de vivências pedagógicas na escola desde o início do curso. Assim como é previsto que seja cumprida a carga horária mínima de 3.200 horas nos cursos de formação de professores e que metade

dessa carga horária esteja destinada à aprendizagem dos saberes pedagógicos e didáticos que envolvem o processo de ensinar. Durante o processo formativo de professores define-se que sejam desenvolvidas competências específicas para a ação docente, conforme exposto no Art. 4º da Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 2019):

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Observamos que as competências específicas a serem desenvolvidas no processo formativo estão estritamente relacionadas com o contexto de atuação: a educação básica. Por isso, aproximar a universidade da escola supera um ideal de formação e passa a ser uma definição política educacional a ser cumprida. Ao definir as competências a serem desenvolvidas para a prática profissional, o referido documento apresenta uma importante preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, bem como com a organização dos espaços de ensino para que a aprendizagem se efetive. Não podemos deixar de destacar, também, o apontamento do princípio vygotskyano que todos os alunos são capazes de aprender, independentemente de suas especificidades físicas, cognitivas, culturais e sociais.

Vale ressaltarmos que as orientações legais trazem apontamentos sobre o processo formativo que estrutura uma organização social. Para dar conta dessas orientações dispomos de bases teóricas consistentes que sustentam esse processo formativo. O ensino da Educação Física na escola organiza-se a partir dos elementos da cultura corporal, que se manifestam por meio das práticas corporais produzidas historicamente pela humanidade, como o jogo, a dança, o esporte, a ginástica e as

lutas, que são os eixos dos conteúdos escolares. Mas, ressaltarmos que o ensino desses conhecimentos deve superar a exclusividade da dimensão prática relacionada ao mover-se corporalmente. Cabe à Educação Física organizar-se pedagogicamente para que os sujeitos compreendam as aprendizagens e as ações necessárias relacionadas ao movimentar-se, de forma que potencializem seu desenvolvimento.

Para uma Educação Física Desenvolvimental comprometida com o desenvolvimento mental dos alunos, é necessário não perder a referência que a atividade é o núcleo desse desenvolvimento. Ressaltamos que a aproximação da Educação Física com a Didática Desenvolvimental não se trata de uma nova abordagem, mas de uma apropriação do que tem sido produzido. O conceito de atividade no âmbito da Educação Física precisa ser compreendido como um processo que envolve corpo e consciência, visto que o homem planeja suas ações conscientemente e as expressa externamente a partir de suas condições e interesses. Davydov (1988, p. 23) enfatiza que a atividade deve ser contemplada a partir da lógica dialética, que está relacionada “ao movimento do homem em direção ao conhecimento da verdade.” Portanto, a dialética manifesta-se nas atividades humanas e no movimento em busca da verdade o sujeito procurará pela compreensão da realidade concreta a partir de operações internas do pensamento abstrato.

À luz da teoria histórico-cultural, para que a atividade se materialize é imprescindível a participação efetiva dos estudantes. A atividade não é fim em si mesma, mas traduz o processo dialético (empírico/científico; concreto/abstrato) de apropriação/transformação de si próprio e do mundo. Por isso, é fundamental que o processo formativo de professores de Educação Física, além de privilegiar uma aproximação entre universidade e escola, ressignifique o conceito de atividade e participação nas práticas de ensino da Educação Física. Uma formação de professores para uma Educação Física Desenvolvimental precisa considerar em seu processo um investimento teórico articulado com o contexto da prática, com vistas ao desenvolvimento mental dos sujeitos em fase de escolarização.

Para além das orientações legais a respeito do processo de formação de professores no Brasil é preciso investir de fato em ações concretas de ensino, no âmbito acadêmico-profissional e de escolarização, que repercutam no desenvolvimento dos sujeitos. Neste estudo, a preocupação com a formação de professores de Educação Física está relacionada especificamente com o contexto de ensino da escola de Educação Especial, que no estado do Paraná é caracterizada

como espaço de ensino comprometido com a escolarização dos sujeitos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Cabe à escola de Educação Especial o oferecimento de serviços pedagógicos de apoio à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e estende-se à Educação Física esse comprometimento por ser componente curricular desse espaço de ensino. Portanto, indiscutível é a importância de uma formação de professores que os prepare academicamente para pensar e para ensinar a pensar também no contexto da escola de Educação Especial.

2.3 PRÁTICA (COLETIVA) REFLEXIVA TEÓRICA COMO ESTRATÉGIA PARA UM ESTÁGIO DIDÁTICO-DESENVOLVIMENTAL

O Estágio Supervisionado como espaço de exercício profissional articulado com o processo de formação de professores precisa criar condições de intervenções academicamente sustentadas que permitam a produção de conhecimentos que alimentem o processo formativo. Assim, em uma relação dialética de conhecimentos entre formação e ação fortalecemos o processo formativo que nos permite avançar em práticas de ensino e aprendizagem tanto no espaço de atuação profissional quanto no espaço de formação inicial de professores. Intensificam-se os desafios do processo formativo inicial ao considerarmos a Educação Especial como espaço de intervenções acadêmico-profissionais durante o período de Estágio Supervisionado. É indispensável o reconhecimento que a escola de Educação Especial é composta por turmas com alunos com características físicas e cognitivas diferentes, acompanhadas de uma deficiência intelectual, que têm como objetivo comum aprender, assim como em qualquer outro contexto escolarizado. Desse modo, neste estudo, a proposição de um *Estágio Didático-Desenvolvimental* considera a didática desenvolvimental como inspiração para analisar sua repercussão no processo formativo de licenciandos em Educação Física, assumindo a escola de Educação Especial como espaço de referência para as reflexões teóricas e para a organização das intervenções acadêmicas e de campo de realização do Estágio Supervisionado IV.

A partir do exposto, concebemos o Estágio Supervisionado IV, na formação inicial de professores, como espaço de produção coletiva de conhecimentos acadêmicos que se manifestam em práticas de ensino com consequências objetivas positivas. O contexto da prática que compõe a disciplina de Estágio Supervisionado

IV é concebido como ambiente de análises e reflexões teóricas que contribuem para o processo formativo e para a produção de conhecimentos. Nesse sentido, a formação acadêmico-profissional inicial assume uma relação dialética, ao passo que o contexto da prática alimenta o processo formativo teórico por meio de análises e reflexões da realidade concreta, e o processo formativo em colaboração com a prática produz conhecimentos para ambos os contextos formativos. Tardif (2012) traz apontamentos provocativos e instigantes, ao discorrer a respeito da relação entre teoria e prática no espaço da formação de professores. Para o autor, é emergente a necessidade de romper com a concepção de que a prática é espaço de aplicação de saberes teóricos, mas sim compreendê-la como “espaço prático específico de produção, transformação e de mobilização de saberes.” (TARDIF, 2012, p. 234).

No campo da formação de professores é importante fazermos algumas ponderações em relação aos apontamentos de Tardif (2012). Conceber a prática como espaço de exercício e formação profissional não significa refutar uma base teórica que sustenta as ações de ensino, para não cairmos em um ensino pautado no senso comum e em um achismo educacional. Acompanhamos o autor sobre a necessidade de repensar a relação entre teoria e prática na formação dos professores, a partir da reflexão de como podemos incorporar teoria e prática no espaço em que é realizado o Estágio Supervisionado IV, que compõe o processo de formação inicial de professores. Por fim, a prática pode ser referência na formação, mas aliada às discussões, reflexões e produções teóricas.

No campo da Educação Física, há tempos as discussões acadêmicas apontam a formação inicial de professores como responsável pela consolidação de práticas de ensino mais consistentes frente às demandas educacionais. Vale ressaltarmos e reconhecermos, que essas demandas educacionais, como da aprendizagem de pessoas com condições específicas de aprendizagem, como o caso dos alunos da Educação Especial, são históricas e não exclusivamente contemporâneas, e a formação inicial ainda não deu conta de adequadamente preparar professores para essa tarefa. Atribuir à formação inicial sua responsabilidade pela consolidação de ações didáticas com estratégias de ensino diversificadas que incluam todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem é assumir que ainda existe um abismo entre teoria e prática, formação inicial e espaço de intervenção profissional. Cabe, portanto, o reconhecimento da teoria e da prática, assim como da

formação e da ação como partes integrantes de uma mesma unidade de aprendizagem, mas com entradas distintas.

Um cuidado indispensável, ao reconhecermos o Estágio Supervisionado como importante espaço de aprendizagem, de prática acadêmica-profissional e de produção de conhecimentos durante o processo formativo, é não cair em um praticismo equivocado, que abre mão dos conhecimentos acumulados durante o processo formativo que antecede essa articulação teórico-prática. Nessa linha, vale destacarmos ainda que a formação profissional⁵ não está associada somente ao acúmulo de conhecimentos, mas também à produção de conhecimentos otimizada pela relação entre teoria e prática. Para Finck (2010, p. 154),

[...] a disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura deve permitir o acesso a conhecimentos teóricos científicos no sentido de possibilitar a reflexão sobre a realidade escolar, bem como sobre as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Ainda, possibilitar a confrontação e a articulação das teorias estudadas, analisadas e discutidas com a realidade pedagógica do professor na escola, considerando a mesma como ponto de partida para seu desenvolvimento. Também, apontar oportunidades de vivências da realidade escolar.

Nesse sentido, enfatizamos que a disciplina de Estágio Supervisionado IV tem como premissa a aprendizagem e o desenvolvimento dos acadêmicos junto à realidade concreta da escola, para que então produzamos coletivamente, universidade e escola, professores e acadêmicos, condições concretas para uma relação teórico-prática que corresponda às necessidades específicas que compõem o campo de estágio. Resgatando as contribuições de Libâneo (2004) sobre a habilidade de pensar no processo formativo e a concepção de formação como atividade de aprendizagem, é possível considerarmos a reflexão nas ações de ensino, como deflagradora das discussões acadêmicas. Assumirmos que o espaço da ação é espaço de reflexão (teórica), análise e formação, que não exclui ou minimiza a importância da sustentação teórica nas práticas de ensino. Ressaltamos que no espaço da Educação Especial o cuidado para o ensino não seguir a via do praticismo e do senso comum deve estar em constante vigilância, visto que, equivocadamente, podemos conceber o tempo das aulas, de Educação Física, por exemplo, nas escolas

⁵ De acordo com Tardif (2012), compreendemos a formação profissional como um conjunto de saberes, provenientes das instituições acadêmicas formadoras e da prática cotidiana docente. Nesse sentido, o termo “formação profissional”, por vezes citado, faz referência a todo o processo formativo que compõe a carreira docente e não exclusivamente à formação inicial de professores.

especiais como um momento de ocupar os alunos com “atividades” descomprometidas com articulações e orientações teóricas, que habitualmente também são chamadas de vivências práticas.

A prática reflexiva ganha espaço nas discussões sobre formação de professores a partir das contribuições de Donald Schön (2000), que indica o contexto da prática como espaço de aprendizagem por meio de ações reflexivas, que possibilitam a superação de modelos engessados e tradicionais de ensino. De acordo com Schön (2000), a partir do conceito de “reflexão na ação”, que consiste em refletir durante a ação sobre os processos de ensino e/ou sobre as problemáticas identificadas nesse processo, é possível ressignificar e reorganizar o trabalho docente. A partir da perspectiva davíдовiana é possível compreender a questão da reflexão na ação como atividade do pensamento que é inerente ao ser humano, porém com a necessidade de desenvolver essa habilidade. Vale ressaltar que Davydov (1988) enfatiza que os espaços de aprendizagem têm como objetivo a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico. O ensino prático reflexivo, no contexto da formação de professores, relaciona-se ao aprender a refletir sobre suas teorias em ação, isto é, estudar sua própria prática. Vale destacar que nessa atividade de aprendizagem é importante garantir a qualidade da reflexão e compreendê-la como instrumento de investigação (SCHÖN, 2000).

Moraes (2001) alerta que em decorrência de políticas educacionais que aceleram os processos formativos e que têm avaliado os programas de pós-graduação pela produtividade acadêmica em larga escala regida pelas leis de mercado vêm distanciando gradativamente as discussões teóricas sobre a realidade na produção de conhecimentos. Moraes (2001) segue dizendo que, nesse cenário em que é priorizado a eficiência, as experiências imediatas e a prática reflexiva parecem responder bem a essas demandas aligeiradas. A autora faz críticas às “práticas reflexivas” que se restringem ao universo empírico, em uma tentativa de exaltar o “saber fazer” no processo de aprendizagem. Para além dos apontamentos críticos, Moraes (2001) assinala a necessidade de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação e os processos de ensino. Nessa direção, precisamos qualificar mais esse processo com reflexões teóricas densas, ou seja, é importante a garantia de uma sustentação teórica que seja comprometida com o impacto na realidade e não com uma produção teórica esvaziada da realidade. Assim, por meio de uma prática teórica reflexiva é possível promover o debate acadêmico-científico como possibilidade de

superar as discussões exclusivamente empíricas das práticas pedagógicas que se manifestam como meras descrições da realidade ou relatos de experiências.

Newton Duarte, no texto *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Lúria)*, faz críticas às concepções epistemológicas de Donald Schön em relação à formação de professores. Antes de discorrer sobre a desvalorização do conhecimento teórico nas proposições de Donald Schön para o processo formativo docente, o autor sinaliza que essa não é uma concepção exclusiva de Schön. Para Duarte (2003), autores, como Tardif, Perrenoud, Lelis, Popkewitz e Gómez, ao defenderem a centralização da prática na formação, por meio de reflexões e análises críticas descontextualizadas de um acúmulo teórico, contribuem também para a desvalorização do conhecimento teórico/científico/acadêmico na formação de professores.

Duarte (2003) problematiza a noção de “professor reflexivo” defendido por Schön, que vem sendo adotado nos cursos de formação de professores. Ao analisar as concepções de conhecimento tácito e conhecimento escolar de Schön, o autor aponta que o conhecimento tácito, aquele que tem origem na experiência de vida, tem ocupado a centralidade nos processos formativos por meio de práticas reflexivas. A crítica que Duarte (2003) faz às práticas reflexivas no processo formativo está relacionada com a secundarização e a desvalorização do conhecimento acadêmico e científico na formação de professores, o que contribui para a precarização da educação. Libâneo (2002), ao demonstrar preocupação com as teorias de “professor reflexivo”, que têm penetrado nos cursos de licenciaturas, aponta que a noção de “reflexividade” que vem sendo disseminada pode levar a um reducionismo do fenômeno educativo. Pondera que para ele a “reflexividade” está associada à capacidade racional do indivíduo que permite a intervenção humana na sociedade. Por isso, sugere uma reflexão de cunho crítico pautada em pressupostos filosóficos que tem como preocupação a emancipação e autonomia dos sujeitos, um processo de desenvolvimento humano. Ele reconhece que as contribuições teóricas sobre professor reflexivo são importantes para o processo formativo, mas adverte que elas podem contribuir para um reducionismo da teoria.

As discussões teóricas de Moraes (2001), Duarte (2003) e Libâneo (2002) apontam que os cursos de formação de professores que adotam a concepção da prática reflexiva como eixo rotativo desse processo, respondem a um ideário neoliberal de uma perspectiva pós-moderna que se distancia do conhecimento teórico

científico, apoia-se em uma “epistemologia da prática” e concebe a formação como um praticismo profissional. É importante observarmos que os autores não desqualificam a prática e a reflexão no processo formativo, mas alertam para o cuidado de não cair em um tecnicismo pedagógico/formativo. Nessa linha, vale lembrarmos que desde 1987 discute-se na área sobre a estruturação dos cursos de formação em Educação Física e observa-se uma crescente preocupação com o exercício prático durante o processo de formação. É importante salientarmos que a formação de professores para a educação básica é discutida no Brasil em um campo de disputa de concepções acadêmicas, políticas e de currículo (DOURADO, 2015).

Ressaltamos que as discussões e debates até a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, aprovada em 2019 (BRASIL, 2019), tiveram um aquecimento em 2015 por meio da aprovação do Parecer CNE/CP n. 02/2015, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2015). Nesse sentido, as licenciaturas tiveram tempo e espaço para participarem de estudos, pesquisas, debates e audiências públicas que contribuíssem para os encaminhamentos e definições apresentadas na política de formação de professores. Enfim, como resultado desse processo, as atuais Diretrizes de Formação docente enfatizam o exercício prático no processo formativo, para então a área acadêmica educacional reagir com a preocupação de um possível esvaziamento teórico no espaço de formação.

Diante das discussões a respeito da teoria, da prática e da reflexão no processo formativo, entendemos que a prática reflexiva é positiva para o processo de formação docente e caracteriza-se como investimento na formulação das ideias, desde que orientada e sustentada academicamente. Há, no entanto, que se destacar uma preocupação com o praticismo, que se organiza de forma desarticulada dos conhecimentos teóricos que orientam a prática pedagógica, descaracterizando os objetivos dos espaços formativos, que são comprometidos com o desenvolvimento humano pela via do pensamento científico. No campo da Educação Física, no que se refere ao processo formativo profissional inicial, é possível e pertinente conceber a ação prática profissional, oportunizada na disciplina de Estágio Supervisionado, como espaço simultâneo e colaborativo de formação, investigação, análise e reflexão, sustentadas teoricamente. Considerar o espaço da prática como referência para a produção de conhecimentos, por meio de reflexões coletivas, não significa

desqualificar a teoria. Ao contrário, implica a necessidade da apropriação teórica para dialogar com os contextos práticos formativos da escola e da universidade.

Zotovici *et al.* (2013), ao investigarem sobre o Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física, destacam-no como espaço de formação e de investigação da realidade por meio de uma prática intencional que oportuniza a vivência de saberes e de reformulação desses saberes, potencializada pela reflexão na prática pedagógica. Os autores consideram que as experiências do campo de Estágio Supervisionado permitem uma reflexão sobre a realidade concreta de atuação que o caracteriza com espaço de conhecimento e oportuniza a reflexão sobre os conflitos existentes entre teoria e prática. Zotovici *et al.* (2013) também ressaltam a importância de potencializar a comunicação entre professores formadores, professores da escola e acadêmicos no período do Estágio Supervisionado, para que assim todos sejam beneficiados pelas aprendizagens que as práticas pedagógicas oportunizam aos envolvidos nesse processo de formação.

Mendes e Betti (2017), por meio de uma pesquisa-ação com professores em formação inicial em Educação Física, investigaram as experiências formativas no Estágio Supervisionado, a partir da Semiótica e do Pragmatismo de Charles Sanders Peirce. Os participantes da pesquisa relataram que o Estágio Supervisionado pautado na comunicação, na reflexão e compreendido como investigação pedagógica colaborativa, permitiu o desenvolvimento de atitudes científicas, impulsionadas por dúvidas, conflitos e crise em busca da resolução de problemas.

Iza e Souza Neto (2015) reconhecem a escola e a universidade como espaço de formação docente, porém problematizam o distanciamento existente entre elas, que se torna mais evidente no período de Estágios Supervisionados. Esse fato está associado a uma concepção de formação fragmentada, que considera a universidade como espaço para apropriação teórica para depois se aplicar esses conhecimentos no contexto da prática. Os autores ressaltam a necessidade de romper com essa concepção formativa centrada na universidade, para então compreender o Estágio Supervisionado como espaço de articulação de conhecimentos produzidos nas escolas e nas universidades, visto que os saberes docentes não são construídos exteriormente ao magistério. Para Finck (2010, p. 154),

alguns elementos devem ser considerados na formação do professor, como a necessidade de esta ser entendida como processo, bem como a prática, em forma de Estágio, considerada como eixo de formação – pois a escola de ensino fundamental e médio são agências formadoras no processo de

formação do futuro professor. O professor atuante da escola deve ser também um agente formador do futuro professor.

Discutir sobre a necessidade de reconhecer o Estágio Supervisionado como espaço de formação profissional, evidencia o quanto ainda temos de avançar para atender às demandas existentes no sistema educacional. Para além desse reconhecimento, faz-se necessário organizações pedagógicas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em uma dimensão propositiva e colaborativa entre professores de diferentes contextos e momentos de formação. Nessa perspectiva, o presente estudo concebe o Estágio Supervisionado como espaço de formação, ação, investigação e reflexão, que necessita de uma sustentação teórica. Apoiado na matriz teórico-metodológica do Ensino Desenvolvimental, por meio de práticas reflexivas e reflexões sobre as práticas profissionais, intencionamos a organização e análise de encaminhamentos didático-pedagógicos na disciplina de Estágio Supervisionado, de forma que se possibilite a construção coletiva de uma rede de aprendizagem em que os sujeitos desse processo sejam protagonistas de suas atividades de aprendizagens. O grande desafio é incorporarmos a teoria nas práticas reflexivas e entender que esses não são momentos distintos, de forma que a teoria considere as relações sociais concretas da escola, para assim investirmos em uma formação profissional específica de seres humanos que terão como ofício formar outros seres humanos.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O PERCURSO DA PESQUISA

3.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nóvoa (2015) ressalta que a pesquisa em educação precisa ser ressignificada como uma práxis coletiva, aberta e colaborativa, com o propósito de construir uma cultura científica pautada no debate. Para isso, é importante e necessário consolidar laços entre sociedade e ciência, educação e ciência e entre formação e pesquisa. Por isso, este estudo reconhece a escola e a universidade como espaços comuns de aprendizagem, formação, investigação, ação e produção de conhecimentos. Ao delimitarmos o processo de formação acadêmico-profissional de licenciandos de Educação Física para a atuação em instituições de ensino que atendem estudantes com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais de desenvolvimento como o objeto de pesquisa, assumimos que na pesquisa há uma intencionalidade na ação. Por meio do rigor teórico-metodológico, o estudo compromete-se com um projeto de escola que cumpra sua função social, por meio da organização do ensino pautado em conhecimentos científicos e contextualizados com a realidade escolar, que oportunize aos educandos que se reconheçam como sujeitos de ação de uma sociedade mais humanizada. Portanto, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação colaborativa pautada nos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, com foco na abordagem do Ensino Desenvolvimental proposto por Davídov.

Ao adotarmos a Teoria Histórico-Cultural como referência para dialogar com a realidade complexa da Escola Especial, é necessário considerar o contexto no qual foi proposta e como podemos nos apropriar da teoria de modo que ela atenda às transformações almejadas pela pesquisa. A Teoria Histórico-Cultural foi proposta em um contexto de transformações sociais pós-revolução, na antiga União Soviética, em busca da formação de um novo homem, por meio da apropriação do saber historicamente acumulado pela sociedade. Porém, há de se considerar que o contexto histórico em que a Teoria foi pensada e formulada faz parte de uma realidade com perspectivas e contextos diferentes da nossa atual conjuntura. O desafio traçado neste estudo é pensar a área da Educação Física a partir das especificidades que a escola de Educação Especial também apresenta. Nesse sentido, algumas questões justificam tal desafio e são pertinentes para problematizações a serem realizadas com

os estudantes em processo de formação inicial docente, ao considerarmos o espaço de escolarização da escola de Educação Especial: como ensinar pessoas (sempre) tão diferentes em um mesmo contexto de ensino e aprendizagem? O que e como pode ser feito? O que produzimos para chegar em que lugar?

Acreditando ainda nas possíveis transformações que o ensino da Educação Física pode gerar, precisamos investir em um processo formativo sustentado academicamente que forneça condições concretas para avançarmos em práticas de ensino que repercutam efetivamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos em fase de escolarização. Por isso, a escola de Educação Especial como espaço formativo será espaço de referência para a formação de futuros professores de Educação Física, na disciplina de Estágio Supervisionado IV. Tardif (2000), ao discorrer sobre a formação de professores à luz dos saberes profissionais e dos conhecimentos universitários, nomeia algumas necessidades a serem consideradas pelos pesquisadores universitários. Entre elas destaca que: a) reconheçam as escolas e as salas de aula como espaços de produção colaborativa de conhecimento; b) introduzam elementos de formação, de ação e de pesquisa que sejam pertinentes para os sujeitos do processo e úteis para a sua prática profissional. É importante que os pesquisadores/professores universitários considerem as necessidades/interesses particulares dos alunos; c) reconheçam a importância do trabalho de formação e de pesquisa realizado em colaboração com os professores da escola como parte do processo acadêmico formativo; d) e, por fim, assumam a urgência da realização de pesquisas e reflexões sobre suas próprias práticas de ensino.

Os cursos de licenciaturas, entre eles o de Educação Física, são responsáveis pela formação inicial docente para atuação nas escolas de educação básica (BRASIL, 2019). Todavia, é necessário reconhecermos que o espaço acadêmico de formação inicial docente é composto por uma heterogeneidade de sujeitos com interesses e objetivos diferentes. No caso específico do curso de licenciatura em Educação Física, estudos (SANTINI; MOLINA NETO, 2005; KRUG, 2010; RAZEIRA *et al.*, 2014) reconhecem que nem todos os acadêmicos que ingressam no curso de licenciatura têm como interesse comum a escola. Esse é um desafio que o processo formativo de professores ainda/também precisa atender. Nesse sentido, ao considerarmos a escola de Educação Especial como espaço de formação inicial e de exercício docente, por meio do Estágio Supervisionado, pode-se acentuar o desinteresse de parte dos acadêmicos que têm como interesse outros espaços de atuação profissional, como

academias e treinamentos desportivos. Por isso é estratégico, no processo de formação inicial docente, considerarmos o que motiva os acadêmicos a se envolverem nas atividades de ensino e aprendizagem que envolvem a escola especial. Cabe ressaltar que a formação para a atuação do profissional de Educação Física em espaços externos à escola é responsabilidade atribuída aos cursos de Bacharelado em Educação Física, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2018)⁶.

Tardif (2000) considera que os saberes docentes são temporais, personalizados e situados e carregam marcas próprias do seu objeto, que é o ser humano. Logo, o processo formativo de professores não pode desconsiderar as necessidades e interesses dos acadêmicos que os convocam para as atividades. No âmbito da modernidade, Gallo (2002) considera que a partir das adversidades, que vivem os professores com perspectivas transformadoras, é que se busca construir coletivamente possibilidades para pensar ações de transformações. O autor chama a atenção para a necessidade de pensar em ações de transformações em uma “Educação menor” (p. 172), que abrange espaços próximos e possíveis de intervenções, como a sala de aula e o cotidiano de alunos e professores, espaços em que produzimos um presente. O autor considera ainda que a construção coletiva é a chave da ação militante. Nesse sentido, compreendemos que o trabalho acadêmico tem potencial para efetivação de uma escola mais coletiva e colaborativa para o desenvolvimento humano, a partir de uma base epistemológica que se manifesta na produção do conhecimento.

A pesquisa caracteriza-se como sendo de ação colaborativa, por envolver nos processos de investigação, intervenção e de produção de conhecimento, diferentes sujeitos que fazem parte de um coletivo do processo de ensino-aprendizagem. Por meio de uma Educação Física apoiada na didática desenvolvimental, as ações serão realizadas em espaços em que a aprendizagem acontece com foco no processo formativo de professores, que será referência de estudos e preparação para a atuação e o campo de estágio prolongamento do que produzimos. De acordo com Martins (2010), ao assumirmos que a educação é uma influência premeditada e intencional,

⁶ A breve distinção apresentada dos objetivos específicos dos espaços acadêmicos de formação inicial, em Licenciatura e Bacharelado conforme as orientações legais, não implica o nosso não reconhecimento como professor do profissional de Educação Física que atua em outros espaços de ensino.

duas questões tornam-se cruciais. A primeira se refere à negação a um modelo educacional “que se coloca a serviço da continuidade de uma ordem social que acirra o empobrecimento objetivo e subjetivo dos indivíduos.” (MARTINS, 2010, p. 50). A segunda questão implica a afirmação da função essencial da escola, “a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos.” (MARTINS, 2010, p. 51). Nessa perspectiva, a produção do conhecimento se consolidará a partir de ações coletivas e colaborativas no contexto da formação de professores de Educação Física, comprometida com o desenvolvimento humano, que terá como referência para as discussões, reflexões e produções teóricas o espaço da escola especial.

3.1.1 Pesquisa ação (pesquisação) colaborativa

As pesquisas em educação no Brasil tiveram um significativo crescimento em números nas últimas décadas e observam-se mudanças nas temáticas, problemas de pesquisa e nos referenciais teóricos utilizados no processo de produção de conhecimentos. O uso de novas abordagens nas pesquisas educacionais deu espaço para estudos que investigam o processo de ensino-aprendizagem em um contexto específico. Essa concepção de pesquisa vem ganhando espaço em relação aos estudos que se restringem em analisar as variáveis de determinado contexto (ANDRÉ, 2001). André (2001) aponta que o pesquisador deixou de ser um indivíduo “de fora” da pesquisa e passou-se a ter uma valorização do olhar “de dentro”, o que permite compreender os fatores intraescolares por meio do cotidiano escolar. Esse fato permite que se estabeleça um diálogo entre pesquisadores e professores que possuem diferentes bagagens e experiências e distintos graus de inserção na prática profissional, porém com objetivo e interesses comuns.

A pesquisa-ação tem sido utilizada como estratégia metodológica nas pesquisas educacionais realizadas com a associação de uma ação com o propósito de resolver um problema coletivo. No contexto brasileiro, observamos que a utilização dessa estratégia metodológica vem ganhando um significativo espaço nos estudos acadêmicos que discutem sobre o universo da inclusão escolar (PLETSCH; GLAT, 2011, 2012). Com propósito semelhante, o presente estudo se pautará nos pressupostos da pesquisa-ação, por meio de um trabalho colaborativo, tendo a realidade da escola de educação especial e das aulas de Educação Física como

referência para pensar o exercício profissional, dos acadêmicos de Educação Física, comprometido e a fim de viabilizar a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos da escola Educação Especial.

Damiani (2008) aponta que o trabalho colaborativo está estritamente relacionado aos princípios vygotskyanos, ao considerar que o desenvolvimento do pensamento dos sujeitos ocorre por meio das relações estabelecidas por atividades mediadas por outros sujeitos. Para o autor, o trabalho colaborativo pressupõe a ideia de um esforço coletivo, não apenas na forma de operar um sistema, mas na possibilidade de construção de um sistema, que é potencializado pelas tomadas de decisões em equipe a partir de uma finalidade clara e determinada. É importante reconhecer também que a pesquisa-ação é colaborativa e interativa com seres humanos que estão envolvidos no processo de formação. A definição de pesquisa-ação, apresentada por Thiollent (2007, p. 16), explicita seu caráter colaborativo:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Desse modo, no estudo, ao considerarmos o processo de formação inicial dos acadêmicos de Educação Física como espaço de produção de conhecimentos e de preparação para a atuação profissional no contexto de ensino da Educação Especial, buscamos coletivamente investir nesse processo de modo que os acadêmicos reconheçam que têm um acúmulo teórico-prático resultante do período de escolarização na educação básica e dos três anos já cursados na Licenciatura, para, então, sistematizar e organizar o Estágio Supervisionado como espaço de exercício potente. Exercício que permite a elaboração de uma síntese por meio da interlocução do que se produz e do que se apropria da teoria na própria relação de formação, reflexão teórica e prática pedagógica. As contribuições teóricas e metodológicas do Ensino Desenvolvimental sustentarão essa dinâmica, ao considerarmos os conceitos de participação, atividade e desenvolvimento humano como fios condutores de um processo de ensino que repercuta no desenvolvimento humano. Por meio de um trabalho articulado, entre preparação e reflexão teórica e prática reflexiva de suas próprias ações, este estudo caracteriza-se e apoia-se nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação.

Em relação à organização da pesquisa-ação, Thiollent (2007) apresenta um caminho metodológico com os itens sequenciais de um roteiro: fase exploratória; tema da pesquisa; colocação do problema; lugar da teoria; hipóteses; seminário; campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa; coleta de dados; aprendizagem; saber formal/saber informal; plano de ação; divulgação externa. Mesmo com essa proposta sequencial e temporal, o autor aponta que a mesma pode ser flexível e não compreendida como um mapa a ser seguido. Enfatiza-se a importância de se ter um ponto de partida e um objetivo a ser alcançado.

Na área educacional, a pesquisa-ação vai na contramão de metodologias que se pautam na descrição ou avaliação da realidade escolar a partir do problema identificado. A pesquisa-ação direciona-se na via da transformação por meio da ação. Para isso, é primordial que as estratégias de ação estejam articuladas com os conhecimentos teóricos que potencializam a transformação da situação (THIOLLENT, 2007). André (2001) aponta que nos últimos anos as pesquisas que envolvem algum tipo de intervenção vêm ganhando apoio acadêmico, porém alerta para o cuidado de “uma supervalorização da prática e um certo desprezo pela teoria.” (ANDRÉ, 2001, p. 57). Por isso, ao considerarmos a pesquisa-ação no contexto da investigação é necessária uma vigilância para manter o rigor teórico-científico que a pesquisa requer, para que ela não se torne uma ação esvaziada de sentido, como uma prática pela prática, com fim em si mesma, e sem uma base teórica sólida.

Gallo (2002) e Thiollent (2007) chamam a atenção para a construção coletiva de transformações a partir das “misérias” e “microssituações” escolares em que vivem educadores e pesquisadores. Para Gallo (2002), as misérias escolares não estão exclusivamente associadas à miséria econômica. As misérias em que os alunos e professores vivem são também sociais, culturais, éticas e de valores. A partir dessa realidade, observa-se a potencialidade de movimentos coletivos e colaboradores para a superação de problemas decorrentes de tais misérias. Nesse sentido, o autor defende que as transformações devem iniciar na sala de aula, no cotidiano de alunos e professores, espaço em que se produz o presente e é denominado pelo autor como Educação Menor. Na mesma linha, Thiollent (2007) afirma que os pesquisadores educadores possuem condições de produzir conhecimentos mais efetivos na área pedagógica a partir das microssituações escolares. Elas permitem a compreensão de problemas educacionais que demandam investimentos na criação e planejamento de ações pedagógicas mais consistentes.

Cruz e Tassa (2019, p. 58) apontam um distanciamento “entre o que se produz na educação superior e o que se produz na educação básica.” Os autores evidenciam a necessidade de compreender e articular as instituições de ensino superior e da educação básica como instituições promotoras do conhecimento e do desenvolvimento humano. A partir da constatação do distanciamento acadêmico entre as instituições de ensino, os autores apontam, como consequência, a produção de conhecimentos descontextualizados das demandas socioeducacionais, e no contexto da ação a existência de intervenções profissionais desprovidas de uma sustentação teórica para a resolução de problemas socioeducacionais, sustentadas em uma construção acadêmico-científica.

Durante esse processo de pesquisa e formação, assumimos a didática desenvolvimental como referência para a formação docente durante a própria prática profissional e como fonte de inspiração para avançarmos em ações de ensino propulsoras do desenvolvimento humano. A partir de uma fase exploratória, a pesquisa terá a realidade concreta da escola de Educação Especial e das aulas de Educação Física como espaços de inserções, observações, análises e reflexões teóricas que darão condições para um diagnóstico da realidade concreta e que alimentará o processo formativo profissional. A pesquisa tem como pano de fundo o desenvolvimento mental dos alunos da escola de Educação Especial, por meio de intervenções pedagógicas planejadas e academicamente sustentadas.

Thiollent (2007) define de fase exploratória o período em que os pesquisadores exploram o campo de pesquisa, a fim de identificar e delimitar o problema. É nessa fase que é possível, também, compreender as possibilidades de realização da pesquisa naquele espaço, por meio das convergências e divergências dos membros que serão envolvidos na pesquisa. O tema da pesquisa surge em consonância com a identificação do problema. Ressaltamos a importância de apoiar o tema e o processo da pesquisa em um aporte teórico, que permite hipóteses e/ou diretrizes para orientar a pesquisa e suas interpretações dos dados da realidade. Moraes (2001, p. 18) alerta para o cuidado de nos sustentarmos em aporte teórico, que de fato “pode nos oferecer as bases — racionais e críticas — para rejeitar muito do que hoje nos chega como consenso ou como sabedoria política realista.” A teoria tem como objetivo nos ajudar a compreender que os problemas da escola têm soluções concretas e não podem ser aceitos como normais, como, por exemplo, ao se subjugar a potencialidade de aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual.

Apoiado no referencial teórico, por meio de um trabalho coletivo e colaborativo entre acadêmicos de Educação Física, professores orientadores de estágio e espaço de aprendizagem escolar, o espaço das aulas de Estágio Supervisionado IV se consolidou como espaço de estudos e reflexões coletivas com a intenção de contribuir na formação de professores comprometidos com o desenvolvimento dos alunos da escola de Educação Especial em processo de escolarização. Denominamos esse espaço de produções e reflexões teórico-práticas, de *Estágio Didático-Desenvolvimental*. Previamente às intervenções pedagógicas e paralelamente às aulas de estágio, que se caracterizarão como espaço de estudos, os acadêmicos de Educação Física realizaram uma observação participante exploratória, a fim de estabelecer uma aproximação do campo de estágio e reunir dados da realidade concreta da escola para que pudessem então organizar o espaço de aprendizagem nas aulas de Educação Física de forma a repercutir no desenvolvimento dos alunos.

O referencial teórico é necessário para o processo da pesquisa e das intervenções pedagógicas por ser uma referência teórica para a organização das ações e para a resolução de problemas pela via do conhecimento teórico, para além do sim ou do não. Contudo, ressaltamos que a intenção não é apresentar um novo referencial teórico no quarto ano do curso de Licenciatura em Educação Física, visto que há três anos anteriores de preparação profissional, mas sim por meio do referencial teórico do Ensino Desenvolvimental organizar as nossas ações de ensino de forma que potencialize as reflexões em torno dos conceitos de atividade, participação e desenvolvimento, que têm implicações diretas em suas intervenções profissionais. É imprescindível exercitar uma autoavaliação crítica do que e como produzimos em relação ao que professamos. Nesse sentido, como citado que a realidade da escola alimentará o processo formativo, as ações coletivas e colaborativas de estudos foram organizadas dialeticamente a partir de elementos apresentados pelos acadêmicos resultantes de observações exploratórias no contexto da escola.

Por abordarmos neste estudo um referencial teórico que objetiva a máxima humanização dos sujeitos que permita a orientação por meio dos conhecimentos científicos, nossas próprias ações de mediações e ensino foram construídas coletivamente a partir dos olhares dos licenciandos sobre a realidade. Estrategicamente objetiva-se considerar, nos encaminhamentos metodológicos organizacionais para suas intervenções profissionais, elementos que os motivem a

participarem da atividade de ensino. A partir de conceitos-chave do referencial foram desenvolvidas estratégias de estudos, de forma coletiva e colaborativa, entre os professores da disciplina de estágio e os acadêmicos de Educação Física. A coletividade e a colaboração fazem parte do processo da pesquisa. Thiollent (2007, p. 60) chama a atenção para que no encaminhamento da pesquisa-ação os pesquisadores fiquem atentos em relação à teoria, conforme expõe:

No plano da organização prática da pesquisa, **os pesquisadores devem ficar atentos para que a discussão teórica não desestimule e não afete os participantes que não dispõem de uma formação teórica.** Certos elementos teóricos deverão ser adaptados e traduzidos em linguagem comum para permitir um certo nível de compreensão. (THIOLLENT, 2007, p. 60, grifo nosso).

As contribuições teórico-metodológicas da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental, que discutem sobre a atividade, permitem-nos dialogar com a questão que o autor apresenta sobre um possível desinteresse dos participantes devido às bases teóricas da pesquisa. Assim, é necessário refletir teoricamente se as possíveis dificuldades relacionadas à apropriação da teoria estariam relacionadas com a densidade da teoria ou com a falta de uma motivação para tal apropriação. Ao compreender a apropriação teórica como uma atividade de aprendizagem é necessário considerar a estrutura da atividade que é composta por necessidade, motivo, finalidade e condições para obter a finalidade (DAVYDOV, 1988). Nesse sentido, compreendemos teórico-metodologicamente que o cuidado para que a discussão teórica não desestimule e não afete os participantes deve estar relacionado ao se considerar os motivos particulares dos participantes para que estabeleçam outra relação com as bases teóricas. Tal cuidado alinha-se também ao reconhecimento que os acadêmicos possuem três anos de preparação profissional acumulados pelo processo formativo, que contribuem para a realização do exercício docente no campo de intervenção do estágio.

O cuidado para não diminuir a importância da teoria nas pesquisas em educação é justificado por Moraes (2001, p. 10), ao afirmar que a fragilidade nas discussões e apropriações teóricas nas pesquisas educacionais têm “implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área.” A autora sinaliza que os temas e objetos que são considerados como problemas emergentes de pesquisa precisam ser pensados e discutidos com densidade teórica, para que não sejam reduzidos e

fragmentados em pequenos problemas. Mas, ao contrário, que se tornem potenciais forças na construção de um ensino mais eficiente em relação às diferenças humanas.

Diante das reflexões teóricas e ao reconhecermos a importância do referencial teórico na condução da pesquisa, em que referencial teórico e pesquisa assumem uma relação dialética no processo, uma frente acadêmica, na perspectiva da coletividade e colaboração, assume-se uma mediação mais consistente na articulação entre teoria e prática para o encaminhamento das ações de intervenções. Ressaltamos que a prática profissional será nutrida pelo próprio processo formativo dos futuros professores de Educação Física. Assumimos tal encaminhamento teórico-metodológico, por compreendermos que a teoria tem de ser fonte de inspiração que desperte motivos para um exercício profissional sustentado academicamente. Para isso, é indispensável a responsabilidade por uma densidade teórica dialética com uma fluidez que dialogue com as demandas socioeducacionais.

Em síntese, a pesquisa concentrou suas intervenções no processo de formação inicial de professores de Educação Física, especificamente, na disciplina de Estágio Supervisionado IV, que foi referência junto aos conhecimentos acumulados do processo formativo, para que eles elaborassem suas proposições de ensino, de modo que repercutisse no desenvolvimento dos alunos da escola de Educação Especial. Vale enfatizarmos que os seres humanos possuem diversas dimensões de aprendizagem e desenvolvimento. Além da dimensão intelectual, os sujeitos se desenvolvem de forma emocional, social, cultural e física. Esperamos que, para além das contribuições para o desenvolvimento profissional e humano dos acadêmicos de Educação Física, nós pesquisadores e atores desta pesquisa também saíamos transformados desse processo.

3.2 FORMAÇÃO E AÇÃO: UMA RELAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DIALÉTICA

Apoiado no referencial teórico histórico-cultural, assumimos nesta pesquisa seu caráter intencional nas ações do processo da pesquisa. Compreendemos a intencionalidade como uma ação humana que antecede as ações sociais (FRIGOTTO, 2001). A partir dessa concepção, o presente estudo considera a formação acadêmico-profissional como espaço de protagonismo para estudos, reflexões e discussões acadêmicas que contribuam para atividades de ensino mais

consistentes e comprometidas com o desenvolvimento humano. Para contribuirmos com a efetivação de práticas de ensino comprometidas com a aprendizagem e com o desenvolvimento humano dos alunos, seja da escola de Educação Especial, seja de qualquer outro contexto de ensino, é necessário considerarmos o espaço da formação inicial de professores para produzirmos e organizarmos o que queremos para a escola. Nesse sentido, a pesquisa apresenta uma coesão com o método dialético por considerar em seu processo os participantes da pesquisa e o contexto social de suas atividades de ensino. Vygotsky (1998), a partir do método materialista histórico-dialético, aponta alguns objetivos e fatores essenciais em relação à investigação dos fenômenos humanos:

[...] uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou casuais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura. (VYGOTSKY, 1998, p. 86).

Davydov (1988), fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, reafirma que o objeto não é imutável e sofre mudanças conforme os interesses das pessoas que são introduzidas no movimento do objeto, no caso desta pesquisa, o processo formativo em diálogo com a realidade concreta da escola. Ainda, de acordo com o autor, é por meio do movimento e dos procedimentos da atividade do homem que se supera a imediatez e revelam-se as conexões internas e essenciais do objeto. Essa é a referência utilizada para definir o objeto de pesquisa. A partir dessa perspectiva teórica e de seu consequente procedimento teórico-metodológico, os fenômenos precisam ser compreendidos em seu movimento, sua historicidade e em sua complexidade, para que dialeticamente se entenda sua essência que não se manifesta nas aparências imediatas. As atividades do pensamento têm como finalidade a compreensão da totalidade e é justamente por meio da superação do imediatismo que o fenômeno apresenta que é possível a compreensão da essência, que se revela no movimento de ascensão do empírico para o teórico (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016).

Por isso, a necessidade de considerarmos as relações existentes com outras manifestações do fenômeno. Não seria coerente e dialético considerarmos o espaço da formação inicial dos professores desconexo do contexto de suas atividades de ensino e das relações que se estabelecem nesse processo. A matriz curricular do

Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Estadual do Centro Oeste, local em que a pesquisa foi realizada, prevê em sua organização curricular a realização do Estágio Supervisionado em quatro momentos, efetivados em diferentes etapas da educação básica e com possibilidades de realização em distintas modalidades de ensino, como descrito na ementa da disciplina de Estágio Supervisionado IV, que orienta a organização do ensino de forma que atenda às características específicas de outras modalidades de ensino da educação básica.

Estudo, planejamento, execução e avaliação das atividades de estágio supervisionado na educação de jovens e adultos, educação do campo, ensino profissionalizante, populações com necessidades especiais, entre outros contextos. (UNICENTRO, 2012, p. 11).

Diante das possibilidades que a ementa apresenta, intencionalmente a organização da disciplina curricular de Estágio Supervisionado IV direciona suas ações de ensino para atender às especificidades da realidade da escola de Educação Especial. Visto que é um contexto de ensino que os alunos apresentam características específicas de aprendizagem decorrentes da deficiência intelectual, em alguns casos associadas com outras deficiências, faz-se necessário investimentos teórico-práticos que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento desse público. O artigo 6º, do Regulamento de Estágio Supervisionado Curricular e Estágio Não Obrigatório do Curso de Licenciatura em Educação Física, *Campus* de Irati, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), estabelece como objetivos dos estágios a serem realizados durante o processo formativo profissional:

I - ampliar os conhecimentos no campo da futura atuação profissional; II - fortalecer o universo conceitual do acadêmico e possibilitar o estreitamento de seus laços com as atividades profissionais de sua área de formação; III - permitir a construção da identidade profissional; IV - contribuir para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e criativa em contato com o mundo do trabalho, estimulando o acadêmico a propor soluções para problemas concretos; V - mobilizar, de forma integrada, os conhecimentos adquiridos nos diferentes componentes da formação do acadêmico estagiário; VI - consolidar práticas interventivas, investigativas e avaliativas. (UNICENTRO, 2013, p. 4).

Os objetivos preveem que a formação profissional dê condições teóricas e reflexivas para as intervenções pedagógicas no contexto profissional. Nesse sentido, a formação teórica para e com ação de ensino normalmente ocorre em trinta e quatro encontros destinados ao cumprimento das sessenta e oito horas da disciplina de Estágio Supervisionado IV, mas no decorrer do processo de ensino e perante as

demandas adversas impostas pela realidade concreta, a disciplina foi reorganizada efetivamente em doze semanas de atividades. As aulas de Estágio Supervisionado IV foram organizadas e mediadas a partir das contribuições teóricas do Ensino Desenvolvimental, por compreendermos que as atividades de ensino apoiadas nesse desenho didático podem contribuir para o desenvolvimento profissional e humano dos acadêmicos, os quais terão como ofício de trabalho contribuir de forma significativa e objetiva para as distintas formas de aprendizagens que repercutam no desenvolvimento dos alunos da escola de Educação Especial. Destacamos que no decorrer das disciplinas de Estágio Supervisionado ocorrem simultaneamente duas situações de ensino e aprendizagem, conforme consta no artigo 10º do regulamento de estágio do curso de licenciatura em Educação Física:

O Estágio Supervisionado Curricular é constituído por atividades das disciplinas de estágio presentes na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNICENTRO, Campus Irati, e por atividades de campo. (UNICENTRO, 2013, p. 5).

Assim, o processo de formação inicial de professores pode ser alimentado e construído a partir da realidade concreta da escola. Nessa perspectiva dialética teórico-prática, Rodrigues (2003) aponta que o campo da formação se constitui como espaço de diálogo e de apoio teórico e metodológico para uma educação inclusiva que garanta a aprendizagem de todos. A partir dessa concepção, apresentamos uma estrutura geral (Quadro 1) das atividades que compõem o Estágio Supervisionado e que dão indicativos para os encaminhamentos teórico-metodológicos do processo formativo de professores na disciplina de Estágio Supervisionado IV, que busca contribuir para a formação de professores de Educação Física com vistas à atuação em escolas de Educação Especial, sem desconsiderar a realidade da própria escola.

Quadro 1 – O cenário dialético da pesquisa: Formação e realidade concreta da escola

Aulas Estágio Supervisionado IV: Espaço de estudos e reflexões teóricas que repercutam na prática profissional comprometida com o desenvolvimento humano.	
1º semestre	Diagnóstico da realidade: reunir dados, compreender a realidade, produção de ferramentas, preparação do campo, observação participante exploratória.
2º semestre	Intervenções acadêmicas profissionais alimentadas pelo processo formativo.

Fonte: A autora.

No primeiro semestre letivo do ano de 2020, os acadêmicos frequentaram a Escola Especial e o espaço das aulas de Educação Física para observações participantes exploratórias. Esse momento teve como objetivo estabelecer uma

aproximação e diálogo com a escola. A partir dessa relação formativo-profissional construímos um diagnóstico que alimentou os encaminhamentos teórico-metodológicos na disciplina de Estágio Supervisionado IV e que deu condições para que os acadêmicos elaborassem suas proposições teórico-metodológicas para o ensino da Educação Física na escola de Educação Especial. As atividades de ensino e de aprendizagem nas aulas de Estágio Supervisionado ocorreram por meio de um processo dialético com a realidade concreta da escola. Isto é, a realidade concreta da escola foi referência para os encaminhamentos, discussões e reflexões teóricas durante o processo formativo na disciplina. Se objetivamos um ensino que promova o desenvolvimento humano é crucial que esse exercício aconteça no nosso processo da pesquisa. Davydov (1988, p. 118) afirma que “a base de todo o conhecimento humano é a atividade objetual-prática, produtiva: o trabalho” e que o desenvolvimento mental ocorre mediante a transformação do pensamento. Por essa razão, a articulação e o diálogo entre espaço de formação e espaço de atuações profissionais, por entendermos que são espaços inter-relacionados em que aprendizagem e o desenvolvimento acontecem simultaneamente.

Poderíamos apresentar um cronograma prévio com um roteiro a ser seguido nas aulas. Porém, entendemos que essa seria uma ação determinista sobre o processo e com os participantes da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa que tem um caráter colaborativo e é construída pela coletividade, as relações que se estabeleceram no decorrer da pesquisa conduziram as ações de ensino e aprendizagem no processo formativo dos professores de Educação Física. Esse fato justifica-se também por compreendermos a pesquisa-ação como uma produção coletiva que expressa uma relação dialética entre teoria e prática. Outra razão desse encaminhamento metodológico sustenta-se no conceito fundamental da psicologia soviética, a atividade humana. A essência do conceito de atividade está na relação entre o ser social e a realidade externa. Por meio dessa relação ocorrem transformações e modificações na realidade externa. Para isso é importante considerarmos alguns componentes que fazem parte da estrutura da atividade, como a necessidade, os motivos, objetivos, as tarefas e ações que estão interligados e em processo de transformação (DAVYDOV, 1988).

Por entendermos o processo da pesquisa como uma atividade humana que tem como objetivo a transformação de uma realidade, foi pertinente considerar as necessidades e motivos dos acadêmicos de Educação Física, envolvidos no processo

da pesquisa, para que se sentissem motivados e tivessem condições de realizar uma leitura da realidade da escola, de forma que potencializassem suas atividades de ensino com objetivos comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos da escola de Educação Especial. Diante do exposto, paralelamente ao espaço das aulas presenciais que compõem a carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado IV, os acadêmicos estiveram presentes semanalmente na escola de Educação Especial observando as aulas de Educação Física e buscando elementos que alimentassem o processo formativo, sem perder de vista a escola, as aulas de Educação Física e o desenvolvimento dos sujeitos em processo de escolarização.

É importante ressaltarmos que o processo de formação inicial, por meio de discussões e reflexões teóricas na disciplina de Estágio Supervisionado, tem como objetivo produzir condições para que os alunos realizem suas proposições teórico-metodológicas que sustentarão suas intervenções acadêmico-profissionais. Esse momento de ação docente não tem a intenção de uma aplicação teórica com caráter utilitário e sim a construção coletiva e colaborativa de um ensino comprometido com o desenvolvimento profissional e humano a partir da prática social, por intermédio de uma práxis transformadora. Em suma, destacamos a importância de uma formação pautada em reflexões teóricas em diálogo constante com a realidade concreta da escola e com os acadêmicos e, nesse cenário, a pesquisa-ação como uma intermediação potencializadora na organização de espaços de ensino e aprendizagem que têm, como objetivos comuns, o desenvolvimento humano.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E DO ESPAÇO SOCIAL DE SUAS ATIVIDADES DE ENSINO

Participaram desta pesquisa estudantes do 4^o ano do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), que estavam em processo formativo acadêmico-profissional e nós professores/pesquisadores da disciplina de Estágio Supervisionado IV, que tradicionalmente assume o contexto da escola de Educação Especial como espaço das intervenções acadêmico-profissionais e de referência para as reflexões teóricas das atividades realizadas no decorrer da formação na disciplina de estágio. O Curso de Licenciatura em Educação Física da Unicentro é oferecido no *campus* de Irati-PR. A rede estadual de ensino do município de Irati é composta por 17 escolas. Destas,

quatro escolas estão organizadas em outras modalidades de ensino: uma de Educação Especial, uma de EJA, uma de Educação Profissional e uma de Educação no Campo. O contexto educacional da cidade de Irati pode ser considerado como referência microrregional, por ter em seu espaço territorial uma universidade pública de ensino, com seis cursos de Licenciatura, que têm por extensão o comprometimento de contribuir com seu entorno físico-social.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física da Unicentro apresenta como objetivos do curso no processo formativo-profissional:

I – formar professores para intervenção acadêmico-profissional em Educação Física, área de conhecimento que tem como objeto de estudo e de aplicação as manifestações e expressões culturais do movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança; II – formar professores de Educação Física dotados de visão generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética; III – formar professores de Educação Física qualificados para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento do conhecimento dos sujeitos, nas perspectivas da cultura, da saúde, da educação, do lazer, entre outras; IV – formar professores de Educação Física qualificados para a docência deste componente curricular na Educação Básica, preparados para considerar: o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação, e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (UNICENTRO, 2012, p. 2).

Entre os objetivos que o curso de Educação Física visa desenvolver no processo formativo destacamos e observamos alguns pontos que estão diretamente relacionados com o contexto e método da pesquisa, como a qualificação das intervenções acadêmicas-profissionais pela via científica, o trato pedagógico com as diferenças que compõem o espaço escolar e o trabalho em caráter colaborativo em equipe. Portanto, para a potencialização da realização dos objetivos definidos pelo Projeto Pedagógico do Curso, é interessante que a organização das disciplinas, que compõem o currículo, esteja alinhada com tais propósitos. Nessa perspectiva, a disciplina de Estágio Supervisionado IV se constitui em espaço de pesquisa e produção de conhecimentos que contribuam para a prática profissional comprometida com o desenvolvimento humano. Essa disciplina compõe o currículo do 4º ano do curso de Licenciatura em Educação Física. Entendemos que os acadêmicos em

formação que compõem a turma do último ano do curso, já tiveram em seus percursos acadêmico-formativos um conjunto de disciplinas curriculares que contribuirão para os encaminhamentos das discussões teóricas inter-relacionadas com a dimensão da prática profissional durante o percurso da disciplina de Estágio Supervisionado IV.

A pesquisa contou com a participação dos estudantes do 4º ano do curso de Licenciatura em Educação Física como participantes e membros colaborativos do processo da pesquisa. Os estudos teórico-metodológicos para a qualificação de suas intervenções profissionais, com vistas ao desenvolvimento humano, foram realizados para e com eles, a partir da construção de uma relação de diálogo entre escola e universidade. Na disciplina de Estágio Supervisionado IV, turma participante do processo da pesquisa, estavam matriculados 17 acadêmicos em processo formativo para serem professores de Educação Física. A partir dessa informação atribuímos aos acadêmicos, matriculados na disciplina e participantes do processo de pesquisa, códigos de referências para citá-los no decorrer do texto. Para essa organização, utilizamos o código A1 para fazer referência ao nome do primeiro acadêmico da lista de matriculados, e os A2, A3, A4 e assim sucessivamente até A17, para fazer referência aos demais nomes dos acadêmicos presentes na lista de matrícula da disciplina.

A disciplina de Estágio Supervisionado IV apresenta 68 horas de carga horária destinada para estudos e reflexões teóricas, direcionadas e articuladas com o contexto de ensino em que o estágio acadêmico-profissional é realizado.

Durante esse processo de estudos e construção de elementos que contribuíram para suas intervenções, os acadêmicos frequentaram a escola semanalmente, a fim de reunir dados da realidade concreta da escola e de estabelecer uma relação entre a formação teórica e o contexto de suas ações. Assim, em uma relação de diálogo e movimento, os acadêmicos estiveram presentes e cumpriram carga horária nos dois espaços formativos, na universidade e no espaço de ensino da escola de educação especial, espaços formativos de atividades de ensino e de aprendizagem. O processo formativo na disciplina de Estágio Supervisionado IV teve o espaço das aulas de Educação Física de uma escola na modalidade de Educação Especial como referência para os encaminhamentos teórico-metodológicos na organização de um estágio supervisionado assentado nos pressupostos teóricos do Ensino Desenvolvimental.

A Escola José Duda Júnior – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Irati é a única escola no município na modalidade de Educação Especial. Atende 166 alunos que têm a deficiência intelectual como característica comum (ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS, 2019). Por se tratar de uma escola, a instituição de ensino desenvolve ações educativas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. As aulas de Educação Física, disciplina curricular da escola de Educação Especial, foram espaço de referência concreta para o desenvolvimento do processo formativo na disciplina de Estágio Supervisionado IV sustentado na perspectiva teórica do Ensino Desenvolvimental, denominado nesta pesquisa *Estágio Didático-Desenvolvimental*.

3.3.1 Aspectos éticos da pesquisa em educação

Antes dos encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa, é indispensável discorrer sobre a ética na pesquisa. Conforme Mainardes e Carvalho (2019), a ética envolve todas as etapas da pesquisa, percorre desde a elaboração do projeto de pesquisa e perpassa pela redação do texto, pela busca de informações, pela análise e até mesmo na disseminação da pesquisa. Assim, o autor ressalta que os aspectos éticos na pesquisa vão além do preenchimento de dados em uma plataforma não condizente com as características das pesquisas educacionais. No Brasil, as organizações responsáveis pela regulamentação ética das pesquisas que envolvem seres humanos são o Comitê de Ética em Pesquisa e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, reconhecidos como sistema CEP/Conep, que foram criados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS). Em 2012, por meio da Resolução CNS n. 466, foi criada a Plataforma Brasil, que é um sistema eletrônico unificado de cadastro de pesquisas que envolvem seres humanos para análises do sistema CEP/Conep. Entretanto, as pesquisas relacionadas às ciências humanas eram avaliadas sob um enfoque biomédico, a partir do argumento que trabalham com seres humanos.

Ante o cenário, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) tem realizado discussões sobre a revisão ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais. Nessa perspectiva de questionamentos, Mainardes e Carvalho (2019, p. 129) sugerem uma “autodeclaração de princípios de procedimentos éticos na pesquisa”, na qual o pesquisador explicita sobre o trabalho e as questões éticas envolvidas no processo da pesquisa. Trata-se de uma

autovigilância e reflexibilidade dos aspectos éticos que compõem a pesquisa. Portanto, esta pesquisa realizada com outros seres humanos, em uma perspectiva coletiva e colaborativa, assume suas responsabilidades éticas em todas as fases que a compõe e apresenta em seu relatório uma Declaração de cumprimento de normas éticas na pesquisa com seres humanos (em anexo), disponibilizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os estudantes de Educação Física, participantes da pesquisa, foram informados sobre a realização da pesquisa no processo formativo na disciplina de Estágio Supervisionado IV. Na ocasião foi explicitado sobre o objetivo da pesquisa, bem como sobre o processo de sua realização.

3.4 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O *ESTÁGIO DIDÁTICO-DESENVOLVIMENTAL*

Para a organização dos encaminhamentos teórico-metodológicos assumimos, como condicionante do processo de formação inicial de professores, por meio do estágio supervisionado, os dados da realidade da escola e da relação acadêmico-profissional dos acadêmicos com a escola. Assim, inspirados na didática desenvolvimental e em uma relação dialética-colaborativa, o processo formativo no *Estágio Didático-Desenvolvimental* foi interativo com os seres humanos que estavam em formação. Para Damiani (2008), a colaboração nos processos educativos envolve esforços conjuntos e compartilhados nos encaminhamentos e tomadas de decisões para a reconstrução de um sistema que está posto. Isso significa que as responsabilidades são mútuas. Se o processo formativo tem como finalidade dar condições para a atuação profissional, não faz sentido ignorar a dialética existente entre aluno e professor, acadêmico e espaço profissional, universidade e escola. Por isso, concebemos a pesquisa-ação como produção coletiva de conhecimentos, que expressa a relação dialética existente entre teoria e prática.

Entendemos que o trabalho colaborativo também é permeado por acordos coletivos na condução dos processos, porém há a necessidade de algumas determinações impulsionadoras para início de um trabalho intencional que pretendemos desenvolver no processo de formação durante o estágio supervisionado. Nesse sentido, a organização do espaço de aprendizagem tem como referência, inicial e disparadora para as reflexões teóricas, as impressões pessoais dos acadêmicos

sobre a relação com a escola de Educação Especial, como espaço formativo e de atuação profissional, a partir das experiências de aprendizagem oportunizadas pelo percurso, até então percorrido, da formação inicial de professores, de acordo com Projeto Pedagógico do Curso. Para a organização do *Estágio Didático-Desenvolvimental*, foi coerente que a disciplina de estágio supervisionado estivesse amparada na didática desenvolvimental, em que os conteúdos e métodos potencializassem o desenvolvimento mental dos acadêmicos, com o objetivo de que estes na situação de exercício profissional organizassem suas atividades de ensino com o mesmo propósito.

Puentes e Longarezi (2012) apresentam um constructo teórico para a organização das atividades de ensino e aprendizagem sob a perspectiva da didática desenvolvimental. Em seu conjunto é necessário assumir, no processo de ensino, o ensino intencional como objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente o pensamento teórico como objetivo a ser alcançado. Para a organização disciplinar do *Estágio Didático-Desenvolvimental*, faz-se necessário uma sistematização na disciplina que contemple as atividades de ensino e aprendizagem que oportunize uma apropriação de conhecimentos mediados por reflexões teóricas. Assim, apresentamos uma matriz teórico-metodológica-dialética organizada a partir dos pressupostos previstos no Projeto Pedagógico do curso, como formar professores para intervenções acadêmico-profissionais qualificadas cientificamente e comprometidas com a aprendizagem dos alunos. Ressaltamos que a organização do *Estágio Didático-Desenvolvimental* tem caráter dialético e não de aprisionamento nos encaminhamentos teórico-metodológicos.

Quadro 2 – Matriz teórico-metodológica-dialética de atividade de ensino e de aprendizagem no *Estágio Didático-Desenvolvimental*

Objeto intencional de ensino		
Conteúdos de ensino	Conceitos de participação, atividade e desenvolvimento	Atividades de aprendizagem
Método de ensino – Ensino Desenvolvimental	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino baseado em problemas - reflexão teórica a partir do contexto social de ensino. • Ponto de partida – pensamento empírico. • Confronto de saberes da prática social com elaborações científicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponto de partida – pensamento empírico. • Motivos e desejos para a atividade. • Confronto de saberes da prática social com elaborações científicas. • Assimilar, reproduzir, interiorizar e internalizar os conceitos científicos. • Refletir (pensar) teoricamente.
CONSEQUÊNCIA/PROPÓSITO: Formação do pensamento teórico		

Fonte: A autora.

Os conteúdos de referência e o método de ensino têm como objetivo central a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes. Talizina (2001) aponta que os conteúdos invariantes têm condições de potencializar as atividades cognitivas que influenciam diretamente no desenvolvimento. Os conteúdos invariantes tratam de conhecimentos que constituem outros conteúdos e que apresentam uma estrutura essencial nos processos. Dessa forma, permitem a aquisição de novos conceitos científicos que podem ser transpostos para outras situações. Por exemplo, no sistema de ensino, desde a primeira etapa da educação básica até a última etapa do ensino superior, os termos atividade, participação e desenvolvimento habitualmente são utilizados nas atividades de ensino e de aprendizagem. Porém, suspeita-se que eles não tenham propriedades conceituais em sua compreensão e usabilidade. Nesse sentido, fragiliza a ascensão do pensamento empírico em pensamento teórico por meio da aprendizagem dos conceitos, que permite que os sujeitos pensem e ajam conceitualmente em qualquer contexto que envolva os conceitos científicos aprendidos.

Essa lógica dialética, aplicada no estágio curricular supervisionado docente, permite a aprendizagem conceitual de termos que são utilizados sob uma compreensão empírica nos processos pedagógicos responsáveis pelo desenvolvimento de seres humanos. Davydov (1988) caracteriza o pensamento teórico como método de ascensão do abstrato ao concreto, do universal ao particular, de modo que o sujeito compreenda a relação do conceito com o geral para as suas situações particulares. Em suma, a organização, sustentada academicamente, das atividades de ensino do estágio supervisionado condicionam e potencializam as atividades de aprendizagem que dão condições para a formação de conceitos científicos que envolvem dialeticamente as atividades de ensino e de aprendizagem com repercussões no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nesses processos.

O método de ensino é responsável pelo êxito dos processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento que repercutem na aprendizagem dos conceitos. Puentes e Longarezi (2012) apontam que as atividades de ensino, pela via da resolução de problemas, têm potencialidades, com a mediação teórica dos docentes, para a construção independente de novos conhecimentos, para a utilização dos conhecimentos previamente assimilados e para então internalizar esses conhecimentos de modo que sejam utilizados em outras situações similares que contemplem os conceitos estudados. O ensino baseado em problemas permite ao

acadêmico em formação docente estabelecer um diálogo com a realidade social de sua atuação profissional, por meio da compreensão de problemas e de situações concretas da realidade. Porém, é importante destacar que uma metodologia problematizadora que permite trabalhar intencionalmente com situações concretas de um contexto social para o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender necessita de uma sustentação teórica, para que os sujeitos envolvidos nesse processo se orientem por meio de informações academicamente sustentáveis. Desse modo, no *Estágio Didático-Desenvolvimental* o ensino baseado em problemas estará indissociável da reflexão teórica, esta assumindo o pano de fundo de todas as ações de ensino na disciplina responsável pelo *Estágio Didático-Desenvolvimental*.

A aprendizagem como condição nas atividades de ensino e aprendizagem no *Estágio Didático-Desenvolvimental* exige que consideremos a estrutura da atividade, apresentada por Leontiev, que condiciona a aprendizagem. Necessidade, motivo, finalidade e condição para a finalidade são os componentes que estruturam a atividade. Davydov (1988) aponta sobre a correlação e dependência dos conceitos de *necessidade* e *motivo* para o movimento da atividade, que

[...] a atividade concreta de uma pessoa só pode ser analisada quando se define a necessidade e os motivos desta atividade [...] se a questão for a necessidade e os motivos necessários para concretizá-la, definindo-se o seu conteúdo objetal, a estas formações psicológicas deve corresponder uma ou outra atividade dirigida à satisfação da necessidade e seus motivos. (DAVYDOV, 1988, p. 32).

Fica evidente que as necessidades e motivos são impulsionadores para a atividade de aprendizagem. Por isso, é indispensável considerar os elementos motivacionais dos acadêmicos, nesse caso, nas atividades de ensino. O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um interessante instrumento metodológico que considera na organização do ensino as condições e características individuais de aprendizagem dos alunos. Esse instrumento constitui-se de um plano de ação que individualiza e personaliza o ensino com metas acadêmicas e objetivos a partir das necessidades e singularidades do aluno, a fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem (SIQUEIRA *et al.*, 2012). O PEI tem ganhado destaque em pesquisas que discutem a inclusão escolar (COSTA, 2016; PEREIRA, 2014; MASCARO, 2017; MASCARO, 2018; SILVA, 2017; SIQUEIRA *et al.*, 2013; SIQUEIRA; REDIG; ESTEF, 2015), especificamente como uma estratégia educacional inclusiva para alunos com deficiência intelectual, considerados alunos com necessidades educacionais

especiais que podem estar matriculados na escola especial ou na escola comum. Contudo, o PEI como um instrumento pedagógico estratégico para o desenvolvimento do sujeito não se restringe apenas aos alunos com deficiência intelectual, bem como à escola especial. Ele aparece também como possibilidade para pensar a aprendizagem e a inclusão a partir dos processos avaliativos, da formação de professores e da organização dos encaminhamentos metodológicos para alunos que apresentam necessidades diversas para a aprendizagem, qualquer que seja o contexto escolar (KEMPINSKI; TASSA; CRUZ, 2015; LIMA; FERREIRA; SILVA, 2018; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012). Nesse sentido e neste estudo, o PEI foi organizado para o processo de aprendizagem dos estudantes de Educação Física em formação.

Os componentes estruturais da atividade permitem um alinhamento com a organização do PEI, com o objetivo de convocar os sujeitos à atividade. Compreendemos a necessidade como ponto de partida da atividade e como condicionante do desenvolvimento humano, porém a atividade somente acontecerá se forem definidos e considerados os motivos. No caso do *Estágio Didático-Desenvolvimental*, desenvolvido na disciplina curricular de Estágio Supervisionado IV, apresentamos como necessidade disparadora para os acadêmicos, o ensino da Educação Física na escola de Educação Especial. Para tanto, com o objetivo de mobilizar os acadêmicos à atividade de aprendizagem, consideramos no processo de ensino os fatores motivacionais do PEI, que observam os interesses particulares dos estudantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O Curso de Licenciatura em Educação Física da Unicentro contempla disciplinas curriculares em torno do desenvolvimento humano, a partir de diferentes perspectivas teóricas, mantendo uma tradição da área e também respondendo a orientações de ordem legal. Os acadêmicos ao longo do curso perpassam por disciplinas de cunho biológico, psicológico, sociológico e pedagógico. E, nesse processo, estabelecem relações de interesses com diferentes temas que compõem a área. Nesse sentido, para que as atividades de ensino e aprendizagem agreguem um caráter significativo, é importante considerar no processo de ensino-aprendizagem os interesses motivacionais e particulares dos acadêmicos. A partir dessa compreensão, o PEI é incorporado na pesquisa, a fim de potencializar as atividades de ensino e de aprendizagem dos acadêmicos e professores. A seguir (Quadro 3) apresentamos a estrutura organizacional do PEI implementado.

Quadro 3 – Plano Educacional Individualizado como indicativo para a atividade de ensino e de aprendizagem

Estrutura da Atividade	Necessidade	Motivos	Objetivos	Condições
PEI	Ensinar sujeitos da Educação Especial. O que aprender/ensinar?	O que gosta de fazer? O que te motiva?	Metas/prazos O que ensinar? Em quanto tempo?	Recursos e estratégias metodológicas
Indicativos para a atividade de ensino e de aprendizagem				

Fonte: A autora.

Destacamos que essa estrutura apresentada do PEI se configura como um esboço estrutural inicial. De acordo com as questões que o processo de ensino desvelou, essa estrutura foi ampliada no intuito de contemplar outros fatores que contribuíssem para as atividades de ensino e de aprendizagem. Em uma perspectiva coletiva, colaborativa e processual, o preenchimento do PEI foi realizado em conjunto entre os acadêmicos e os professores, visto que ele deu indicativos para a organização das atividades de ensino que impulsionaram as atividades de aprendizagem. O PEI, juntamente com o ensino pela via de problemas concretos e com a reflexão teórica como sustentadora de todo o processo de ensino-aprendizagem, foi um importante instrumento metodológico por considerar as particularidades dos alunos com vistas à aprendizagem de todos no processo de ensino. Esse instrumento somou forças no processo teórico-metodológico no *Estágio Didático-Desenvolvimental*, visto que, se almejamos, pensamos e organizamos uma educação inclusiva, em que todos participem e aprendam efetivamente, mais uma vez ressaltamos que esse exercício precisa ser realizado no processo formativo para que se reproduza em outros contextos de ensino. Contrário disso, a inclusão no processo formativo fixa-se somente em discursos didáticos em um espaço de ensino em que não consideramos as necessidades e motivos particulares dos acadêmicos que os convoquem para a atividade de aprendizagem.

Em síntese, a atividade ocupa a centralidade nos processos pedagógico-formativos no *Estágio Didático-Desenvolvimental*, por meio da relação dialética e colaborativa entre atividades de ensino e de aprendizagem que desenvolvem novas formações psíquicas nos professores e acadêmicos, em situação de exercício docente, que serão multiplicadores e potencializarão o desenvolvimento humano em outros seres humanos por meio de suas atuações profissionais sustentadas

teoricamente. O Quadro 2, exposto anteriormente, apresenta uma matriz teórico-metodológica-dialética, organizada intencionalmente, de atividade de ensino e de aprendizagem no *Estágio Didático-Desenvolvimental*. As atividades de ensino ocorreram por meio de leitura e estudo de textos indicados, de reflexões teóricas produzidas a partir da dimensão empírica, da participação qualificada no processo das atividades. Por se tratar de um ensino desenvolvimental, assumimos intencionalmente a formação do pensamento teórico a partir dos conceitos de participação, atividade e desenvolvimento, por meio das atividades de ensino e de aprendizagem. Esses conceitos também compõem a centralidade da Teoria do Ensino Desenvolvimental. Para o desenvolvimento dessa matriz, fez-se necessário um detalhamento teórico-metodológico do processo didático que se traduz em atividades de ensino, de pesquisa e de aprendizagem em uma relação dialética, composto pelo movimento didático-desenvolvimental, ilustrado na Figura 1.

Neste estudo temos como foco o processo de formação de professores de Educação Física, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado IV, organizada a partir das contribuições teórico-metodológicas da didática desenvolvimental. Assumimos a escola de Educação Especial como referência para a organização das atividades formativas e para as reflexões teóricas. Destacamos que a didática desenvolvimental é um suporte que adotamos a fim de contribuir no desenvolvimento profissional e humano. Nesse sentido, o objetivo não é ensinar a didática desenvolvimental aos acadêmicos. A Figura 1, a seguir, apresenta a organização didática do *Estágio Didático-Desenvolvimental*, organizado a partir das relações dialéticas que compõem o espaço formativo do estágio. A organização das atividades ensino estão sob um direcionamento científico que conduz o aluno para a atividade de aprendizagem. Contudo, ambas as atividades não são compreendidas como momentos isolados, mas estão em uma relação dialética, na qual uma potencializa a outra.

Figura 1 – Estrutura organizacional de encaminhamentos teórico-metodológicos para as atividades de ensino e de aprendizagem



Fonte: A autora.

Davydov (1988) afirma que é papel da escola, ou seja, dos espaços formativos, promover a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Para tanto, é preciso considerar a realidade do aluno como eixo central para as atividades de ensino e aprendizagem. A partir dessa consideração teórica, buscamos realizar um diagnóstico que fornecesse elementos concretos da realidade do aluno e de sua relação com o contexto da escola, como espaço prolongado de formação docente. Esse diagnóstico tem como marco as contribuições textuais preliminares dos alunos a respeito das primeiras impressões pessoais sobre a escola de Educação Especial e as relações com as aulas de Educação Física nesse espaço de ensino. Conforme apresentado, um primeiro exercício permitiu identificar questões que traduzem algumas necessidades de ensino e aprendizagem que o processo formativo precisa dar conta. Por exemplo, a utilização de termos habitualmente utilizados nas práticas de ensino sem uma compreensão conceitual, como o caso da atividade e da participação. Assim, em busca de um diagnóstico da realidade dos alunos, bem como

da compreensão dela, foram realizadas outras provocações iniciais a partir de experiências já concretizadas, como os estágios docentes já realizados no processo formativo, que auxiliaram na identificação de necessidades e motivos considerados na elaboração coletiva e colaborativa do PEI.

A construção/elaboração do PEI, como estratégia metodológica para as atividades de ensino e de aprendizagem, teve a intenção de contribuir para a atividade de aprendizagem, ao considerar os interesses e motivos particulares dos acadêmicos no processo da organização do ensino no *Estágio Didático-Desenvolvimental* de forma a impulsioná-los a pensar o ensino da Educação Física na escola de Educação Especial. As atividades de aprendizagem foram mediadas pelas atividades de ensino e organizadas a partir de conhecimentos científicos que oportunizaram reflexões teóricas a partir da discussão de situações e problemas concretos da escola, observados pelos acadêmicos no espaço de exercício profissional do estágio. Nesse sentido, a formação no *Estágio Didático-Desenvolvimental* esteve em constante diálogo com o espaço formativo da escola.

Esse modelo teórico que traduz as estratégias metodológicas de ensino para o *Estágio Didático-Desenvolvimental* não se restringe à Educação Física. Os termos *participação, atividade e desenvolvimento humano* tradicionalmente estão presentes nas práticas docentes das mais diversas áreas de conhecimento, porém desacompanhados de uma compreensão e apropriação teórico-conceitual. Davydov (1988) afirma que o ensino desenvolvimental potencializa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e permite que o estudante pense teoricamente e assim tenha condições de se orientar, com autonomia, na informação científica em qualquer situação concreta. Por meio do ensino na perspectiva desenvolvimental, os conceitos não são apresentados, são construídos. É indispensável o processo de formulação dos conceitos para que os sujeitos aprendam também a formular conceitos e a organizar informações de forma que os permitam tomar decisões, por meio da orientação científica, para solucionar problemas relacionados aos seus contextos profissionais e de vida. Para isso, na organização do ensino, as progressões das atividades de ensino e aprendizagem foram contínuas, para que os alunos processassem as abstrações em um grau progressivamente maior em torno da aprendizagem dos conceitos científicos, com o objetivo de que tivessem diferentes fases de materialização.

Para uma avaliação do processo formativo acadêmico-profissional, que traduzisse as aprendizagens fundamentais do processo proposto, objetivamos que os acadêmicos transpusessem as atividades de aprendizagem em atividades de ensino por meio da organização do ensino da Educação Física na escola de Educação Especial a partir de outros objetivos atrelados às necessidades e motivos que os envolveram nesse processo formativo. Desse modo, o ensino desenvolvimental nos estágios obrigatórios docentes, além de permitir a aprendizagem de conceitos centrais relacionados às práticas de ensino, pode viabilizar a multiplicação dessas práticas de ensino, pautadas na informação científica, em outros contextos de ensino também comprometidos com o desenvolvimento dos seres humanos, e, inclusive, contribuir para a solução de problemas pela via da informação científica. E, portanto, contribuir para a construção coletiva de uma escola, de educação básica ou superior, comprometida com o desenvolvimento mental de todos os sujeitos que a ela pertencem.

4 O ESTÁGIO EM UMA PERSPECTIVA DIDÁTICO-DESENVOLVIMENTAL

De acordo com o desenho metodológico da pesquisa, vale destacar que a disciplina de Estágio Supervisionado IV, desde o ano de 2016, tem como referência a escola de Educação Especial para a organização intencional do ensino. Portanto, essa é uma produção acadêmica que não começa agora e considera elementos históricos desse processo que não podem ser ignorados, como a estratégia metodológica para incorporar o referencial teórico nas aulas de estágio, referencial coerente com os objetivos previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física. No ano de 2019, foi realizado um exercício piloto de apresentar a Teoria do Ensino Desenvolvimental como referência para a organização das intervenções no campo de estágio. A partir dessa experiência, refletiu-se sobre algumas questões pertencentes ao processo formativo que contribuíram para os encaminhamentos de intervenções e análises no ano letivo de 2020, como a necessidade de considerar na disciplina de Estágio Supervisionado IV e na organização de suas intervenções pedagógicas a base de conhecimentos adquiridos pelos acadêmicos ao longo do curso, supostamente organizados de acordo com o PPC, e compreender que os pressupostos teóricos da didática desenvolvimental poderiam contribuir para a organização e análise dos encaminhamentos pedagógicos na disciplina de Estágio Supervisionado IV.

Nesse exercício piloto no ano de 2019, aulas na disciplina de Estágio Supervisionado IV eram organizadas de forma expositiva para a apresentação da teoria, porém sem a participação ativa dos alunos nas discussões e reflexões teóricas, assim descaracterizando o caráter mediador do professor e a relação coletiva e colaborativa nas atividades de ensino-aprendizagem. Esse fato nos permitiu compreender que a necessidade não estava relacionada ao ensinar uma teoria para que os acadêmicos organizassem suas intervenções de ensino, mas sim incorporar na organização do ensino da disciplina de Estágio Supervisionado IV a didática desenvolvimental, de forma que estimulasse a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos acadêmicos nessa etapa da formação.

Ante o exposto, a proposição da organização do ensino na disciplina de Estágio Supervisionado IV, sustentado na didática desenvolvimental, teve a intenção de contribuir para/com o desenvolvimento humano dos acadêmicos de forma que repercutisse na atuação acadêmico-profissional no contexto de ensino da escola de

Educação Especial. Desse modo, o processo formativo esteve apoiado em uma perspectiva teórica, que assume o ensino como mecanismo para o desenvolvimento humano (intelectual, físico, afetivo, social, cultural).

A partir da perspectiva colaborativa e coletiva, para a proposição de um encaminhamento didático-desenvolvimental na disciplina de Estágio Supervisionado IV, na primeira e segunda semana de aulas, que aconteceram nos meses de fevereiro e março de 2020, foi contextualizada para os acadêmicos a escola de Educação Especial como referência para a organização do ensino da Educação Física no estágio curricular. Por conseguinte, com a intenção de aproximar e apresentar aos acadêmicos a realidade concreta da escola de educação especial, no dia 12 de março de 2020, a partir de uma organização coletiva entre os professores de Educação Física dos espaços formativos que envolvem o estágio, os acadêmicos estiveram presentes na escola de Educação Especial. Na ocasião, o professor de Educação Física da escola apresentou aos acadêmicos o trabalho pedagógico sobre jogos e brincadeiras, realizado durante o primeiro bimestre escolar, que resultou em uma exposição de brinquedos. Durante a apresentação do professor e a visita ao ambiente escolar, foram apresentadas informações sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e sobre a relação colaborativa de trabalho entre diferentes protagonistas educacionais. Após essa primeira aproximação com a escola, foi solicitado aos acadêmicos de Educação Física que elaborassem um texto com as primeiras impressões pessoais sobre a escola de Educação Especial e as relações com as aulas de Educação Física nesse espaço de ensino.

Essa primeira aproximação resultou em doze textos produzidos individualmente pelos acadêmicos, que permitiu a extração intencional de dezenove fragmentos que traduzem as reflexões dessa turma em processo de finalização de sua formação docente. Esse exercício de produção textual dos acadêmicos permitiu identificar alguns apontamentos que dão pistas para o processo formativo a partir de algumas categorias discutidas por Davídov. Importante cotejar, a partir das reflexões produzidas pelos acadêmicos, alguns conceitos davidovianos que podem explicitar aproximações, distanciamentos e até mesmo esvaziamentos conceituais de termos convencionalmente utilizados nas práticas pedagógicas, como atividade, participação e desenvolvimento. Ressalta-se que a organização teórico-metodológica do *Estágio Didático-Desenvolvimental* se apoia nos pressupostos teóricos do Ensino Desenvolvimental, com vistas à participação, aprendizagem e desenvolvimento dos

acadêmicos nas atividades de ensino-aprendizagem com repercussão em suas organizações e intenções pedagógicas no campo de exercício acadêmico-profissional. Ou seja, a intenção não é apresentar a Teoria do Ensino Desenvolvimental como redentora das questões relacionadas às práticas de ensino e aprendizagem no contexto da escola de Educação Especial, mas apropriar-se dela para a organização e tomada de decisões nessa etapa do processo formativo.

Diante da contextualização apresentada, na sequência são apresentados fragmentos textuais que expressam as compreensões pessoais dos acadêmicos sobre a escola e os processos de ensino, as quais necessitaram ser discutidas conceitualmente para uma compreensão teórica desenvolvimental dos estudantes.

Quadro 4 – Impressões pessoais iniciais dos acadêmicos sobre o universo da escola especial (continua)

Acadêmicos	Impressões/Apontamentos Pessoais dos Acadêmicos
A3	[...] com a ajuda da explicação do professor sobre a evolução da tecnologia e seus novos brinquedos, isso motivou a pensar em planos a serem trabalhados com os alunos [...]
	[...] pensar em modificações ou ajustamentos das atividades tradicionais da Educação Física para permitir os alunos com deficiências participar com segurança de acordo com suas capacidades funcionais respeitando suas diferenças e limitações.
A4	[...] cabe ao professor realizar adaptação da atividade para todos serem incluídos.
A5	[...] aulas pautadas no conteúdo estruturante Jogos e Brincadeiras, espaço onde buscar as aulas sentido para melhor compreensão dos alunos levantando questões como: O porquê do brincar?
A6	[...] importância das atividades recreativas tanto na formação da criança quanto em seu contexto histórico-cultural.
	[...] surgiu o interesse e a necessidade de trabalhar os jogos e brincadeiras como um instrumento educacional com os alunos dessa instituição.
	[...] trabalho que contribuiu não apenas com o desenvolvimento dos alunos envolvidos no projeto, mas com importantes aprendizados para nossa formação enquanto futuros docentes.
A8	Ao encarar os jogos, brinquedos e brincadeiras, como uma forma de expressão da cultura e parte da "cultura humana de movimento", deve se entender que elas carregam sentidos e símbolos que foram construídos sobre elas, e que mudam ao longo dos anos e até mesmo de sociedade para sociedade [...]
	Os jogos cooperativos e lúdicos, assim como jogos antigos devem ser trabalhados com sentido pedagógico, com enfoque na aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos.
A12	Quando falamos em cultura corporal do movimento nos referimos às infinitas criações a partir do corpo e do movimento, seus sentidos e signos, incorporados e traduzidos para o ensino, especificamente pela Educação Física [...]
	Quando especificidades diferenciam seres humanos dentro de sua classe diversos obstáculos aparecem – diferenças de gênero, cor, etnia, etc. Quando levados ao âmbito da escola especial as dúvidas surgem em como ensinar, o que ensinar, e se ensinar .

Quadro 4 – Impressões pessoais iniciais dos acadêmicos sobre o universo da escola especial
(conclusão)

A13	[...] foi possível notar a preocupação do professor de Educação Física e a escola como um todo de envolver os alunos em atividades práticas.
	[...] a atividade propiciou que os alunos trouxessem para o ambiente de aprendizagem, atributos da sua própria realidade, assim, tornando possível a práxis educativa, que é baseada na reflexão-ação.
	A minha impressão pessoal, é de que por meio de atividades como esta os alunos com condições peculiares podem refletir que compartilham dos mesmos brinquedos, das mesmas brincadeiras, ou seja do mesmo mundo das pessoas “normais”, e que são capazes de reproduzir objetos e práticas.
A14	[...] analisou-se que a proposta metodológica elaborada pelos educadores da escola é baseada num ensino-aprendizagem significativo e benéfico.
A15	[...] a Educação física deve propiciar o desenvolvimento de seus alunos,
	[...] a educação física nesse meio é uma das matérias mais importantes, pois além de ensinar, ajuda o aluno no desenvolvimento motor, e por esse motivo todos os funcionários da APAE se comprometem a ajudar e colaborar com as aulas que o professor de educação física aplica, pois eles tentam mostrar que quanto mais unidos, melhor será o ensino.
A17	Os estágios tem como objetivo preparar os acadêmicos para o campo de trabalho. Mas, para que eles tenham uma boa formação , exige um bom trabalho do acadêmico, do professor supervisor e do professor da escola.
	E tenho certeza que ele vai ser muito importante durante esse estágio, pois, tem muito a contribuir para a nossa formação .

Fonte: Informações da pesquisa.

Conforme exposto no Quadro 4, os fragmentos textuais traduzem as primeiras impressões dos acadêmicos sobre o universo da escola de Educação Especial como espaço de formação, a partir da primeira aproximação concreta e profissional com a escola no estágio obrigatório. Nos fragmentos textuais é possível observar a recorrência do termo *atividade*, um conceito discutido pela teoria do Ensino Desenvolvimental. Porém, é importante lembrar que nas práticas pedagógicas da Educação Física o termo atividade é usualmente utilizado para fazer referência a uma proposta de realização/fazer corporal, restritivo à execução de uma tarefa motora, muitas vezes descompromissada com a aprendizagem e/ou com o desenvolvimento dos sujeitos. Nas reflexões pessoais, observamos que o termo *atividade* é compreendido e utilizado para fazer referência a uma proposta/tarefa a ser realizada, sem expressá-la como um meio para aprendizagem e apropriação conceitual. Nesse sentido, evidenciamos uma não exposição do conceito que nos dá pistas para suspeitar de uma não apropriação do conceito no decorrer do processo da formação docente, mesmo com disciplinas que discutem diretamente sobre a atividade humana, como Psicologia da Educação e Didática que compõem o processo formativo. Essa

questão é provocativa para refletir sobre como todo o processo formativo é pensado e organizado, como as intenções previstas no PPC são operacionalizadas nas disciplinas curriculares que compõem o processo formativo. Davydov (1988) aponta que a unidade fundamental da *atividade* é a tarefa de estudo que tem como objetivo a transformação do sujeito. Compreendemos esse conceito como a base para a organização do *Estágio Didático-Desenvolvimental*.

De acordo com Moura et al. (2016), a compreensão do conceito de atividade permite analisar o desenvolvimento do sujeito e fornece subsídios para a organização do ensino. Nessa linha, as primeiras impressões e compreensões que são ilustradas nos fragmentos textuais permitem a organização de encaminhamentos teórico-metodológicos para o processo formativo no estágio obrigatório discente. Dessa forma, utilizando da didática desenvolvimental durante as práticas pedagógicas do Estágio Supervisionado IV, o conceito de atividade será discutido a partir da relação dialética entre teoria e prática e a partir das experiências pessoais e intenções pedagógicas no campo de estágio. Para tanto, é necessário considerar a relação dialética entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem em torno dos conhecimentos teórico-práticos.

As primeiras contribuições textuais dos acadêmicos a respeito das impressões preliminares sobre a escola de Educação Especial e a Educação Física como parte integrante desse contexto podem ser consideradas como um problema concreto que permitiu uma organização inicial para os encaminhamentos didático-pedagógicos nessa proposta de *Estágio Didático-Desenvolvimental*. É necessário compreender que os problemas nem sempre são externos e relacionados a contextos de ensino do nosso entorno físico-social. É preciso olhar previamente para o centro da nossa própria formação para então organizar o ensino na disciplina de estágio de forma que repercuta em suas intervenções acadêmico-profissionais, por meio de uma dialética relação entre teoria e prática. Caso contrário, os acadêmicos em formação docente realizarão o exercício profissional nos estágios curriculares obrigatórios e na sequência como profissionais de ensino podem continuar a fazer referência à *atividade*, à *participação* e ao *desenvolvimento* sem a devida compreensão teórica e conceitual, o que pode implicar ações de ensino pautadas no empirismo e descomprometidas com o desenvolvimento mental dos alunos.

Ao se considerar as primeiras contribuições discentes como informações iniciais para as ações de ensino no *Estágio Didático-Desenvolvimental*, Talizina (2001)

afirma que do ponto de vista didático, os conceitos não podem ser transferidos aos alunos de uma forma pronta e acabada, é necessário que eles os obtenham por meio da interação empírica com os objetos relacionados a esses conceitos, que estão presentes na realidade concreta em forma de cultura. A partir dessa interação, por meio da mediação docente e da reflexão teórica é necessário um confronto de saberes, em um movimento dialético, para uma nova elaboração. Assim, esse processo de aquisição e construção de conhecimentos permite a transformação do pensamento empírico em pensamento teórico, alcançando o objetivo do ensino formal a partir da perspectiva desenvolvimental.

4.1 AÇÃO/REFLEXÃO NA REALIDADE CONCRETA: O PROCESSO DA PESQUISA E A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO CENÁRIO DA PANDEMIA

Em 30 de janeiro de 2020, com o aumento do número de pessoas infectadas em espaços geográficos diversificados, causado pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020), realidade que exigiu uma reorganização da sociedade, com o objetivo de evitar e/ou diminuir as formas de contágio. Foi necessário pensar sobre como a educação responderia às demandas da pandemia, em razão da Covid-19, doença que a colocou diante de evidentes desafios sobre o ensino e a aprendizagem perante as novas formas de interação social. Desde março de 2020, professores e alunos deixaram de realizar as atividades de ensino e aprendizagem de forma presencial, com o objetivo de manter o distanciamento social como forma de prevenção à propagação do vírus. Fato que, exigiu, instantaneamente, novas formas de organizar o ensino e a aprendizagem, bem como instaurou diferentes condições de trabalho e de acesso ao conhecimento.

Betti (2005b), ao discutir sobre a necessidade de redescobrir a Educação Física, a partir dela mesma, ressalta a disponibilidade do método científico, que permite reinventar e renovar as experiências de ensino, ao considerar que as vivências humanas se inserem na *vida viva*. Nessa linha de raciocínio, no âmbito das pesquisas, destaca que os avanços teórico-científicos devem ter implicações diretas nas ações práticas, em uma relação dialética e íntima. Ou seja, a pesquisa científica não pode perder os vínculos com a realidade concreta, para superar problemas em

torno da relação teoria-prática que envolvem a Educação Física escolar. No bojo das discussões sobre as relações dialéticas existentes entre teoria e prática, pesquisa e ensino, Betti (2005b) sinaliza a pesquisa-ação em uma perspectiva reflexiva, como possibilidade viável para propor, experimentar e avaliar novas formas de organizar o ensino da Educação Física, bem como para superar diferenças existentes entre professores e pesquisadores. Segundo o autor, o professor é produtor de conhecimentos a partir da sua própria prática.

Ao considerar o momento vivido e as demandas do contexto social, a organização do ensino na disciplina de Estágio Supervisionado IV teve a oportunidade de romper com o ensino “normal” e pensar em novas possibilidades de interações, ensinamentos e aprendizagens, sem perder de vista a intenção de evitar o distanciamento entre teoria e prática, fato que descaracteriza sua dialética relação, e de contribuir com o processo formativo profissional e humano dos acadêmicos de Educação Física. Para tanto, foi indispensável reconhecer algumas limitações objetivas que a realidade nos impôs para o ensino e a pesquisa, como uma pausa necessária no processo formativo, um retorno com condições pessoais diversas e fragilizado pelas circunstâncias, e um encurtamento de tempo no processo de ensino-aprendizagem. Em suma, o ano letivo de 2020, e nele situado a disciplina de Estágio Supervisionado IV, foi marcado pelas demandas da realidade concreta, que impuseram interferências nas formas de organização da escola, da formação profissional e da vida humana. Momento histórico que permitiu visualizarmos que somos sujeitos históricos e que produzimos e reproduzimos dialeticamente, por meio de nossas ações, as formas de nos organizarmos em nossa cultura. No contexto educacional a realidade nos obrigou extrapolarmos, a partir do que já existia, e produzimos ações de reorganização do ensino de forma a garantir os princípios do processo formativo. Nesse sentido, as atividades de ensino e aprendizagem na disciplina de Estágio Supervisionado IV passaram por momentos de reflexões e ações com vistas a responder às demandas sociais impostas pela realidade concreta em ação.

O processo formativo na disciplina de Estágio Supervisionado IV, perante a realidade pandêmica, foi pausado entre os meses de março de 2020 e fevereiro de 2021. Essa pausa foi decorrente de uma aposta até então pautada na expectativa de um possível retorno às atividades presenciais em um período curto de tempo. Porém, mais uma vez, a realidade convocou a pensar e a reorganizar as atividades de ensino e de aprendizagem para além do formato presencial, até então compreendido como

“normal”. Fato é que a vida vivida e as aulas de Educação Física na escola de Educação Especial não tiveram pausas. Dessa forma, reconhecemos a necessidade do momento, assumimos o ensino remoto e migramos para a realidade *on-line*, para organizar o processo de formação de professores de Educação Física, na disciplina de Estágio Supervisionado IV.

Por meio do ensino remoto, foi possível organizarmos a operacionalização das atividades de ensino no Estágio Didático-Desenvolvimental, a partir de três ferramentas: o sistema *Moodle* – utilizado para o registro das atividades de ensino; grupo de mensagens *WhatsApp* – espaço de diálogo da disciplina; e o *Google Meet* – espaço de aulas remotas para reflexões teóricas coletivas. O ensino remoto também foi espaço para as intervenções acadêmico-profissionais, dos estudantes de Educação Física, no contexto de ensino e aprendizagem da escola de Educação Especial. Para a operacionalização das intervenções de estágio foram produzidos materiais pedagógicos audiovisuais, que foram pensados e organizados em forma de videoaulas e apostilas, com conteúdo e objetivos comuns para operacionalizar o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos da escola de Educação Especial.

Em termos conceituais, o ensino remoto se diferencia do ensino a distância, caracterizado como modalidade de ensino. O ensino remoto tem caráter emergencial, com o desafio de transpor metodologias e práticas pedagógicas tradicionalmente realizadas de forma presencial para o que se tem designado de ensino remoto. É necessário assumirmos que, na maioria das situações educacionais, nesse cenário de pandemia, a organização do ensino remoto ocorreu de forma aligeirada, sem uma profícua reflexão sobre questões sociais e culturais que influenciam no acesso e na aprendizagem dos sujeitos em processo de formação. Para produzirmos as condições de participação, aprendizagem e desenvolvimento humano e profissional dos acadêmicos nessa etapa do processo formativo, foram essenciais a colaboração e a construção coletiva nas ações e nas mediações das atividades de ensino e aprendizagem. A compreensão de atividade, na organização do ensino no *Estágio Didático-Desenvolvimental*, está além de uma proposta de realização de uma tarefa avaliativa, tem a intenção de convocar os acadêmicos para a análise, reflexão e aprendizagem a partir do diálogo acadêmico-profissional no campo de estágio.

Com a intenção de organizar e apresentar respostas às demandas que temos hoje, decorrentes do processo histórico, organizamos e colocamos em ação uma proposta de *Estágio Didático-Desenvolvimental*, pautada na matriz teórico-

metodológica-dialética de atividades de ensino e atividades de aprendizagem, prevista e exposta no Quadro 2. Essa proposta é ilustrada a partir da organização da seguinte síntese propositiva e flexível dos encaminhamentos teórico-metodológicos na disciplina de Estágio Supervisionado IV, pautado na didática desenvolvimental.

Quadro 5 – Organização propositiva e flexível do *Estágio Didático-Desenvolvimental* em Educação Física

Organização propositiva e flexível do estágio didático-desenvolvimental em educação física
<p>1ª SEMANA: 09/02/2021</p> <p>Diálogo coletivo via <i>Google Meet</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximação com a realidade concreta dos acadêmicos de Educação Física. • Contextualização da realização do estágio diante da realidade pandêmica.
<p>2ª SEMANA: 16/02/2021</p> <p>Diálogo coletivo via <i>Google Meet</i>, com a participação dos professores de Educação Física do campo de estágio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O contexto das aulas de Educação Física na escola de educação especial: o ensino e a aprendizagem em tempos de isolamento social. • Aproximação com a realidade da escola <p>Atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflitam e descrevam sobre as contribuições das experiências dos estágios já realizados no processo formativo para o estágio docente na escola especial. 2. Como vocês visualizam nas experiências anteriores de estágios, a articulação entre <i>atividade, participação e desenvolvimento humano</i> no processo de ensino e aprendizagem de suas intervenções acadêmicas.
<p>3ª SEMANA: 23/02/2021</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceitos de <i>atividade, participação e desenvolvimento humano</i>: compreensão e resignificação no campo da Educação Física. <p>Texto para leitura e reflexão teórica:</p> <p>A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade.</p> <p>Link: https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf</p> <p>Atividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A partir da leitura e estudo do texto indicado, como você compreende os conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano? E quais são suas implicações para a organização do ensino da Educação Física?
<p>4ª SEMANA: 02/03/2021</p> <p>Reflexão teórica coletiva via <i>Google Meet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão teórica coletiva a respeito dos conceitos de <i>atividade, participação, desenvolvimento humano</i>, bem como suas implicações para a organização do ensino da Educação Física. • Encaminhamentos para a formalização do estágio. • Participação no processo de ensino e aprendizagem das aulas de Educação Física.
<p>5ª SEMANA: 09/03/2021</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação no processo de ensino e aprendizagem das aulas de Educação Física. • Apresentação do PEI. • Planejamento de intervenção e elaboração do PEI. • Motivos/interesses acadêmicos com vistas a aprendizagem e desenvolvimento humano. <p>Textos para leitura e reflexão teórica:</p> <p>Capítulo de livro:</p>

RIGON, José Algacir *et al.* O desenvolvimento psíquico e o processo educativo. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **O desenvolvimento psíquico e o processo educativo**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2016. p. 51-58.

Artigo:

Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física: entre a teoria e a prática.

Link: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16593/14610>

Atividade:

1. Entrega da proposição teórico-prática que potencializem a atividade de aprendizagem, a participação e o desenvolvimento humano dos alunos.

6ª SEMANA: 16/03/2021

Reflexão teórica coletiva via *Google Meet*.

- O processo formativo e a experiência profissional.
- Participação nas atividades pedagógicas no campo de estágio.
- Apresentar proposição teórico-prática que potencialize a atividade de aprendizagem, a participação e o desenvolvimento humano dos alunos.

Atividades:

1. Relato de atividades desenvolvidas no campo de estágio, até o presente momento.
2. Reflexão teórica do exercício profissional a partir da leitura dos textos indicados, com vistas a refletir sobre os conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano no contexto das aulas de Educação Física.

7ª SEMANA: 23/03/2021

- Exercício acadêmico-profissional no campo de estágio.

Texto para leitura e reflexão teórica:

A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino.

Link: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5391/2954>

8ª SEMANA: 30/03/2021

- Exercício acadêmico-profissional no campo de estágio.
- Reflexão teórica coletiva via *Google Meet*.

Atividades:

1. Relato de atividades desenvolvidas no campo de estágio, até o presente momento.
2. Reflexão teórica do exercício profissional a partir da leitura dos textos indicados, com vistas a refletir sobre os conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano no contexto das aulas de Educação Física.

9ª SEMANA: 06/04/2021

- Exercício acadêmico-profissional no campo de estágio.
- Reflexão teórica coletiva via *Google Meet*.
- Análises e reflexões da realidade concreta.
- Reflexão teórica coletiva do exercício profissional a partir dos conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano.
- Confronto de saberes da prática social com elaborações científicas.

Atividade:

1. A partir das análises e reflexões teóricas coletivas a despeito das participações e intervenções profissionais até então realizadas, é possível potencializar a atividade de aprendizagem, a participação e o desenvolvimento dos alunos por meio das atividades de ensino? Justifique sua resposta.

10ª SEMANA: 13/04/2021

- Exercício acadêmico-profissional no campo de estágio.
- Refletir teoricamente sobre os conceitos científicos atividade, participação e desenvolvimento a partir das atividades de ensino.

11ª SEMANA: 20/04/2021

- Exercício acadêmico-profissional no campo de estágio.

- Refletir teoricamente sobre os conceitos científicos atividade, participação e desenvolvimento a partir das atividades de ensino.

12ª SEMANA: 27/04/2021

Reflexão teórica coletiva via *Google Meet*.

- Reflexão teórica coletiva a despeito do processo formativo na disciplina de Estágio Supervisionado IV.
- Avaliações, reflexões e relatos das experiências acadêmico-profissionais no campo de estágio.
- A aprendizagem, a reprodução e a internalização dos conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano.

Atividade:

1. Elaborar um texto teórico-reflexivo sobre as atividades de ensino e de aprendizagem desenvolvidas no contexto formativo-profissional a partir da disciplina de Estágio Supervisionado IV. Apresentar reflexões sustentadas a partir da experiência acadêmico-profissional.

Fonte: A autora.

Entendemos essa organização propositiva e flexível do *Estágio Didático-Desenvolvimental* em Educação Física como um roteiro de encaminhamentos pedagógicos em diálogo com a realidade e as demandas que ela nos apresentou. A consideramos flexível por entendermos que durante o processo surgiram, como de fato surgiram, necessidades e interesses provenientes da realidade escolar, das demandas sociais, da relação acadêmico-profissional, entre outros aspectos relacionados à realidade concreta que dialogaram diretamente com o processo da pesquisa. Em síntese, o esforço foi na direção de participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem vivido. Esse momento vivido pela educação foi caótico, dialético e com questões históricas de fragilidades que não podem ser associadas exclusivamente ao período dessa realidade pandêmica.

As aulas da disciplina de Estágio Supervisionado IV foram retomadas e reorganizadas a partir do mês de fevereiro de 2021, totalizando doze semanas de aulas e intervenções acadêmico-profissionais. É importante frisar que paralelamente às aulas remotas organizadas na disciplina, os acadêmicos planejaram e realizaram as intervenções acadêmico-profissionais no contexto de ensino e aprendizagem em que o estágio foi realizado. O início desse processo teve como marco o diálogo com a gestão da escola e com os professores de Educação Física da escola sobre o processo de retomada das atividades de estágio. Diante de uma relação histórica de coletividade, colaboração e diálogo estabelecida entre o contexto de formação inicial de professores, a partir da disciplina de Estágio Supervisionado IV, e a escola de Educação Especial, foi possível, mais uma vez, um retorno positivo para o início das atividades de estágio. As questões relacionadas à realidade da pandemia que

implicaram na organização e nas intervenções docentes foram citadas como fatos da realidade sobre os quais nós, como protagonistas educacionais, precisávamos criar condições de trabalho, produzindo respostas às demandas existentes. A partir dessa convenção sobre a necessidade da realização do estágio, de garantir a experiência de campo, de ensinar e aprender mutuamente foi dado início ao roteiro pedagógico previsto na organização propositiva e flexível do *Estágio Didático-Desenvolvimental* em Educação Física (Quadro 5).

Pautados no método do Ensino Desenvolvimental, os dois primeiros encontros de aulas remotas estiveram apoiados na estratégia didático-desenvolvimental do ensino baseado em problemas, por meio de reflexões teóricas a partir do contexto social de ensino. O primeiro encontro teve a intenção de reaproximação com a realidade social dos acadêmicos, em período que se explicita diferentes formas de se organizar socialmente. O primeiro encontro nos convidou a refletirmos sobre as formas que os sujeitos estavam utilizando para se organizar, a partir de suas necessidades, e os reflexos da participação nas atividades remotas propostas. Nesse primeiro encontro, realizado via ferramenta *Google Meet*, estiveram presentes virtualmente quatro acadêmicos.

Um dos professores de Educação Física da escola de Educação Especial, supervisor externo de estágio, participou do segundo encontro de aulas remotas. Esse segundo encontro, com a participação do professor de Educação Física da escola, dos professores da disciplina de Estágio Supervisionado IV e de seis acadêmicos, teve como objetivo central a contextualização sobre as formas segundo as quais o ensino estava se organizando de forma que potencializasse a aprendizagem e a participação dos alunos da escola de Educação Especial. Na ocasião, o professor do campo de estágio expôs aos acadêmicos que as aulas teórico-práticas estavam acontecendo no modo remoto, por meio de elaboração de videoaulas e compartilhadas em grupos no *WhatsApp*, aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz em *smartphones*. E também por meio de elaboração de apostilas que eram entregues aos alunos que não tinham acesso aos vídeos, por falta de internet e/ou de um aparelho de celular. Diante dessa contextualização, o professor do campo de estágio enfatizou questões teórico-práticas do ensino da Educação Física em um momento que a prática exigiu elementos complementares para a sua realização e expôs a necessidade de criar e organizar espaços de aprendizagem para além do espaço físico escolar.

No bojo das discussões e reflexões teóricas, o conceito de participação ganhou destaque a partir de diferentes contextos que compõem o processo de ensino. O professor do campo de estágio, em diálogo com os demais, enfatizou que o ensino é possível nesse período de distanciamento social, em virtude da participação da família do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Sobre a realização do estágio comprometido com o processo formativo acadêmico-profissional, enfatizou-se nas reflexões teóricas a importância da participação, do envolvimento e do protagonismo acadêmico-profissional nesse processo. A partir das reflexões coletivas a respeito do estágio como parte do processo formativo acadêmico-profissional, como atividade de reflexão e aprendizagem, os acadêmicos foram convidados a refletirem sobre as contribuições das experiências dos estágios já realizados no processo formativo para o estágio docente na escola especial e sobre a compreensão dos conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano no processo de ensino-aprendizagem de suas intervenções acadêmicas nas experiências anteriores de estágios.

Quadro 6 – Reflexões dos acadêmicos sobre as experiências anteriores de estágios e sobre a compreensão da articulação entre atividade, participação e desenvolvimento nessas experiências

(continua)

1. Reflita e descreva sobre as contribuições das experiências dos estágios já realizados no processo formativo para o estágio docente na escola de educação especial.
No estágio do ensino fundamental nos anos finais, tive a experiência de ter na turma de observação um aluno autista , onde ele não era muito participativo nas aulas de Educação Física (A 4).
Nesse trajeto conhecemos diferentes alunos, com diferentes características e peculiaridades, tanto no modo de se expressar quanto de aprender (A 6).
As experiências anteriores obtidas nos estágios I e II de certa forma são diferentes , pois as realidades se fazem presentes de maneiras distintas. Porém não podemos eliminar o fato de que todo conteúdo trabalhado, ementa, conteúdos estruturantes são os mesmos (A 7).
Com os estágios já realizados, obtivemos um conhecimento de como funciona o dia a dia dentro da escola , como professores, com os planejamentos, interação com os alunos (A 9).
De fato, os momentos vividos no estágio trazem contribuições importantes para com o papel de ser professor. As diferenças de contexto fazem pensar em novas metodologias para o ensino da Educação Física , em qualquer âmbito e para qualquer público (A 12).
As experiências na universidade, dentro da sala de aula, me deram subsídios suficientes para lecionar aulas em qualquer espaço, as experiências nos estágios me puseram a prova , a partir disso, em primeiro momento, pude perceber as diferenças entre cada ambiente, atento à escola, professores, alunos, métodos; juntamente, em segundo plano, pude verificar as fragilidades e potencialidades do Eu enquanto professor (A 12).
Os estágios já concluídos, referentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, permitiram com que tivéssemos uma imersão profunda e valiosa da realidade existente na escola (A 13).
Penso que a experiência do estágio me fornece suporte teórico para o meu processo formativo, futuras pesquisas etc., pois me remoto ao passado através dos meus próprios registros e dos registros de meus colegas, para relacionar os sentidos e extrair novos significados da minha experiência de formação como acadêmica/estagiária . É uma tarefa complexa, que exige cautela e desapego de algumas verdades limitadas , mas é um trabalho que apresenta uma vivacidade especial (A 14).

Quadro 6 – Reflexões dos acadêmicos sobre as experiências anteriores de estágios e sobre a compreensão da articulação entre atividade, participação e desenvolvimento nessas experiências (conclusão)

<p>Realizando os estágios, foi possível vivenciar e aprender como funciona o dia a dia dentro da escola, com os professores, com os planejamentos, interação com os alunos entre outros profissionais. O estágio na escola especial pode nos proporcionar um novo desafio, ainda mais pelo momento em que estamos vivendo, onde se pode esperar um desafio de grandes dimensões. Mas isso, é claro, é a primeira impressão, isso pode mudar com o contato com os alunos no dia a dia onde podemos nos surpreender positivamente ao aplicar os conteúdos (A 15).</p>
<p>2. Como você visualiza nas experiências anteriores de estágios, a articulação entre atividade, participação e desenvolvimento humano no processo de ensino-aprendizagem de suas intervenções acadêmicas.</p>
<p>O estágio possibilitou não somente na compreensão das teorias estudadas, mas principalmente no campo da análise e reflexão acerca da prática, de forma que pelo processo do pensamento e da reflexão crítica a gente possa na qualidade de professores da Educação Física, desenvolver as aprendizagens cognitivas e motoras adquiridas durante nossa formação, de forma a lidar com as diferentes situações que acontecem nos espaços educativos (A 4).</p>
<p>Nas experiências dos estágios anteriores, percebemos que a articulação entre a atividade, a participação e o desenvolvimento humano é imprescindível, pois um depende do outro. Desenvolvimento humano é um dos nossos objetivos quando aplicamos uma atividade, e uma atividade só faz sentido quando há participação de todos os envolvidos no processo de ensino aprendido (A 6).</p>
<p>[...] o principal objetivo é vincularmos um tópico ao outro através da atividade escolhida, fazendo com que a mesma seja de certa forma interessante para atingirmos a participação dos alunos, a fim de que, no processo todo, nós professores consigamos influenciar positivamente no desenvolvimento humano do aluno (A 7).</p>
<p>Acredito que as atividades, a participação e o desenvolvimento humano estão associados aos objetivos propostos no planejamento das aulas. [...] acredito que a atividade seja um meio, para atingir uma finalidade que é o desenvolvimento humano e que a participação seja o caminho para isso (A 8).</p>
<p>Nos estágios anteriores, com as aulas que realizamos nos estágios, foi possível ver que conseguimos articular as atividades de forma muito proveitosa com o passar das aulas, os alunos muito participativos, no geral, vimos que conseguimos auxiliar no desenvolvimento dos mesmos (A 9).</p>
<p>Interessante pensar no papel do estágio como parte do processo formativo. No mesmo momento em que eu preciso ensinar, provocar, despertar algo inconcebível, dentro do próprio autor, é necessário se encontrar, se colocar no papel de protagonista, avaliar, se autoavaliar, encontrar o inconcebível dentro de si, outro autor, da sua história. O desenvolvimento humano parte de sensibilização, de entender o próximo como alguém dotado de anseios, de vontades e valores, um universo a ser explorado. A participação parte do pensar sobre o pensar, do pensamento sobre os produtos cognitivos, da metacognição. O aluno é parte ativa no processo de aprendizagem, cabe a ele assumir o papel que lhe é dado como estudante. O aprender é parte inerente à vida (A 12).</p>
<p>Quando retornamos à escola como estagiário, nos deparamos com um espaço e tempo diferentes, enquanto futuro educador esperava encontrar. Ao relembrar minha experiência como estagiária, impossível não recordar das frustrações que adquiri ao me deparar com a realidade escolar, tão diferente da que eu esperava encontrar. Ao refletir sobre minha experiência com alguns colegas, percebi que o choque da realidade escolar fez com que percebessem que eles constituíam uma visão ingênua do comportamento educativo, algumas vezes, mesmo sem a intenção, anulavam a credibilidade da teoria ou da prática (A 14).</p>

Fonte: Informações da pesquisa.

Na primeira questão da atividade, relacionada às contribuições das experiências anteriores no processo formativo para a realização do estágio curricular na escola de Educação Especial, foi possível observar nas reflexões pessoais compartilhadas dois aspectos em evidência: o primeiro relacionado ao

reconhecimento das diferenças que ocupam o espaço escolar; e o segundo sobre a compreensão do ser professor de Educação Física. As diferenças ganham um destaque nas reflexões, a partir da ótica da experiência do ser professor. Porém, é importante lembrar que a dinâmica escolar, na qual eles transitaram e à qual pertenceram durante a etapa de formação escolarizada, foi composta por pessoas que apresentam diferenças em seus aspectos cognitivos, físicos, sociais e culturais. A respeito das diferenças que compõem a educação escolarizada, e nela a Educação Física situada, trata-se de uma constatação histórica com um acúmulo de discussões e reflexões teóricas. Mas, observamos que os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física compreenderam a existência das diferenças no contexto escolar, que apresentam implicações para a organização do ensino, durante o processo de formação inicial de professores.

Gomes, Almeida e Bracht (2010), apoiados nas contribuições teóricas de Zygmunt Bauman, apresentam importantes reflexões e contribuições para a compreensão do local da diferença no mundo em que a humanidade está organizada. A busca pela ordem, como tarefa da sociedade moderna, é o eixo de análise para tal compreensão. Fundamentados em Bauman (1998), os autores destacam que a ordem é nomeadora e classificadora e o ato de ordenar implica incluir e excluir, separar e segregar. Portanto, nessa tarefa moderna, a “busca pela ordem gerou a necessidade de excluir os indesejáveis.” (GOMES; ALMEIDA; BRACHT, 2010, p. 3). Nessa linha, os autores enfatizam que a organização do mundo está dividida entre aqueles que apresentam sua “limpeza e beleza” (p. 2), e aqueles que distorcem tal cenário, expondo suas ambiguidades e particularidades que os diferenciam dos demais. A questão que prevalece está relacionada ao reconhecimento das diferenças presentes nos contextos de ensino e como lidamos com essas diferenças, para que não perpetuemos a ideia de ordenar e classificar de maneira excludente e desprovida da aprendizagem e do desenvolvimento do ser humano.

O segundo aspecto evidenciado nas reflexões dos acadêmicos está relacionado ao ser professor de Educação Física. Observamos a presença da compreensão de que ser professor de Educação Física é assumir o ensino e a aprendizagem dos elementos históricos e culturais da Educação Física, sistematizados nos conteúdos de ensino, em qualquer contexto de ensino da educação básica. Portanto, as diferenças são reconhecidas e necessitam ser consideradas na organização do ensino, com foco na aprendizagem e no

desenvolvimento humano de todos os pertencentes ao processo de educação escolarizada. Nessa segunda questão de provocação à atividade de reflexão e análise da articulação entre atividade, participação e desenvolvimento em suas experiências de práticas de ensino, foi possível observar que, de modo geral, os acadêmicos evidenciam que essa articulação é o objetivo central do processo de ensino-aprendizagem e que as experiências anteriores contribuíram para refletirem a respeito. Contudo, não apresentam aspectos conceituais mais consistentes em suas elaborações reflexivas, fato que não nos permite afirmar ou compreender que há uma apropriação conceitual desses conceitos. Entre as reflexões dos acadêmicos, nos chama a atenção as questões que a seguinte reflexão nos convoca a refletir:

Quando retornamos à escola como estagiário, nos deparamos com um espaço e tempo diferentes, enquanto futuro educador esperava encontrar. Ao relembrar minha experiência como estagiária, impossível não recordar das frustrações que adquiri ao me deparar com a realidade escolar, tão diferente da que eu esperava encontrar. Ao refletir sobre minha experiência com alguns colegas, percebi que o choque da realidade escolar fez com que percebessem que eles constituíam uma visão ingênua do comportamento educativo, algumas vezes, mesmo sem a intenção, anulavam a credibilidade da teoria ou da prática. (A 10). (grifo nosso).

A reflexão exposta expressa um estranhamento do contexto escolar em um momento de retorno a esse espaço na condição de exercício docente. Esse fato chama a atenção, por compreendermos que os sujeitos que optam por um curso de Licenciatura carregam, nesse processo de formação docente, uma experiência de no mínimo doze anos de escola, que será agregada com quatro anos de formação pautada em aspectos teóricos do ser professor. Esse estranhamento apontado, expressa que o processo formativo contribui para almejar organizar uma escola diferente da que foi encontrada e frequentada na primeira etapa de nossa formação. Para tanto, é necessário assumir que a formação inicial de professores, nos espaços dos estágios supervisionados e em outros que oportunizam a experiência docente, é o ponto de partida das práticas pedagógicas que compõem o contexto de atuação profissional, que constituem a escola. Dessa forma, a necessidade de olhar para dentro do processo de formação inicial de professores, para produzir as mudanças que almejamos na escola. É necessário refletir e assumir que o que produzimos na formação inicial de professores colabora para o que se faz na Educação Física escolar.

A disciplina de Estágio Supervisionado IV, assim como os demais estágios supervisionados curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física da Unicentro, é compartilhada por dois professores do curso com a intenção de intensificar o acompanhamento teórico-prático dos acadêmicos no espaço de realização do estágio. Os acadêmicos são organizados em duplas e/ou trios de trabalhos para a realização do estágio. Essa organização se justifica de acordo com algumas questões, como a disponibilidade de turmas na escola de educação especial para a realização do estágio e a organização do horário das aulas no quarto ano do curso que reflete diretamente na disponibilidade de horário para a realização do estágio. Dessa forma, a fim de otimizar o debate acadêmico e as condições para a realização do estágio de Educação Física na escola de Educação Especial, os acadêmicos organizaram-se em dois trios e quatro duplas. Para cada grupo de trabalho foi atribuída uma turma/classe de alunos para as intervenções de estágio. A partir da organização dos grupos para a realização do estágio, observamos a ausência de três acadêmicos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado IV, fato que expressa possível desistência do curso, transferência do curso para outra instituição de ensino superior e/ou adiamento do processo formativo.

A terceira semana de aulas, conforme previsto na organização das aulas do *Estágio Didático-Desenvolvimental*, foi organizada para que os acadêmicos realizassem a leitura, estudo e reflexão teórica do artigo científico *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade*, que apresenta uma discussão teórica, apoiada na teoria histórico-cultural e na didática desenvolvimental, sobre a aprendizagem e a formação professores. Paralelamente a esse exercício de leitura, análise e reflexão teórica, nessa terceira semana de aulas, entre os dias 22 e 26 de fevereiro de 2021, os acadêmicos, organizados em duplas e trios de trabalho, realizaram os primeiros exercícios de aproximações com os alunos da escola de Educação Especial, por meio da organização e elaboração de um vídeo de apresentação dos professores em fase de formação docente, que os acompanharam no primeiro bimestre letivo na disciplina de Educação Física.

A organização dessa semana, por meio da articulação das atividades do campo de estágio e da disciplina curricular de estágio, teve a intenção de colaborar para elaborações e reflexões teóricas a partir da relação com o contexto social de ensino. Dessa forma, conforme o cronograma organizado, foi encaminhada a questão

a seguir (Quadro 7) com a intenção de provocá-los a refletirem sobre os conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano. São conceitos que fazem parte do exercício docente realizado no campo de estágio, porém necessitam ser pensados, compreendidos e apropriados teoricamente, visto que posteriormente constituirá o exercício docente no âmbito profissional.

Quadro 7 – Reflexões dos acadêmicos sobre as implicações dos conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano na organização do ensino da Educação Física

1. A partir da leitura e estudo do texto indicado, como você compreende os conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano? E quais são suas implicações para a organização do ensino da Educação Física?
A participação pode ser entendida como um processo de compreensão na prática, ou melhor, como uma condição de aprendizagem. De acordo com alguns autores, é por meio da participação em forma de prática e atividades compartilhadas que as crianças se desenvolvem (A 6).
[...] a atividade e a participação constituem o desenvolvimento humano, pois fica evidente que por meio da participação em atividades os seres humanos se apropriam de conhecimentos e se desenvolvem (A 6).
[...] a atividade e participação devem estar direcionadas para o aprendizado da cultura corporal de movimento e dos fatos sociais ligados a ela, de maneira significativa, para que o aluno se desenvolva (A 8).
[...] no que se refere ao processo educacional atual, questiona-se, de certa forma, a relação entre os instrumentos e produtos envolvidos nas atividades de ensino e aprendizagem escolar, o que é ocasionado pela organização da sociedade contemporânea (A 14).

Fonte: Informações da pesquisa.

Ressaltamos que a organização das atividades de ensino e de aprendizagem, da terceira semana de aulas, esteve apoiada no princípio teórico de confrontar os saberes da prática social com elaborações científicas. De imediato, observamos um esvaziamento no retorno das reflexões pessoais produzidas por eles, que podem estar relacionadas às especificidades do momento da realidade social que influenciam no contexto da realização da tarefa, bem como a ausência de sentido e significado na realização da tarefa em um momento que estavam envolvidos com outras atividades.

As reflexões individuais dos acadêmicos A4 e A5 expressam uma compreensão teórica dos conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano. Contudo, sem maiores elaborações reflexivas que expressem uma apropriação desses conceitos no contexto do exercício acadêmico-profissional. A partir da questão enviada, uma das reflexões individuais (A10) expressa preocupação com o atual momento educacional e a relação entre os instrumentos de ensino e a aprendizagem dos alunos. Essa reflexão permite observar um processo de compreensão e apropriação dos conceitos a partir do contexto de ensino, que apresenta especificidades que demandam investimentos.

Na sequência das intenções e da organização das aulas do *Estágio Didático-Desenvolvimental*, no dia 02 de março de 2021, quarta semana de aulas, foi realizado um encontro remoto, a fim de manter as interações sociais do processo formativo e de dialogar de forma teórica-reflexiva sobre questões conceituais da *atividade, participação, desenvolvimento humano*, bem como suas implicações para a organização do ensino da Educação Física. As questões e inquietações apresentadas pelos acadêmicos, relacionadas aos primeiros exercícios de intervenções e à participação e retorno dos alunos do campo de estágio, protagonizaram o momento e a condução das reflexões. Em um exercício dialético de reflexões teóricas, encaminhamentos e inserção e participação no contexto de ensino das aulas de Educação Física na escola, na quarta semana de aulas também foi deliberado sobre os encaminhamentos documentais para a formalização do estágio e organização dos planos de intervenção no campo de estágio.

Após os encaminhamentos didáticos da terceira e quarta semana de aulas, anteriormente citadas sobre suas intenções e perspectivas, observamos um esvaziamento participativo dos acadêmicos nos encontros remotos seguintes e no retorno das atividades propostas. Fato que exigiu uma reflexão sobre os encaminhamentos teórico-metodológicos nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado IV e apresentou a necessidade de ressignificar a proposta de ensino. Importante considerar, que esse esvaziamento participativo não foi decorrente exclusivamente do momento vivido, não foi algo distante do que comumente ocorria no período que antecedeu a pandemia e pôde estar relacionado à compreensão do estágio como momento de ir dar aulas na escola e não como espaço de formação acadêmica teoricamente sustentada. No entanto, no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, a ementa da disciplina de Estágio Supervisionado IV contextualiza que o estágio curricular é uma etapa do processo formativo de “estudo, planejamento, execução e avaliação das atividades de estágio supervisionado.” (UNICENTRO, 2012, p. 11). De acordo com a proposta pedagógica do curso, o estágio sustenta-se e organiza-se a partir desses quatro pilares: estudo, planejamento, execução e avaliação. Entretanto, pode haver um distanciamento entre o que está previsto na proposta pedagógica do curso e as formas como as disciplinas de estágio tradicionalmente são operacionalizadas. Por isso, a importância de ressignificar esse espaço/tempo da formação inicial de professores, a partir de nossas próprias formas de pensar e organizar pedagogicamente a disciplina de estágio.

A teoria do Ensino Desenvolvimental, que assume o conceito da atividade na centralidade das discussões sobre o desenvolvimento humano, enfatiza que a atividade possui uma estrutura psicológica, composta por necessidades, motivos, finalidades e condição de realização das finalidades, que antecedem a ação humana e as interações sociais (DAVYDOV, 1988). Nossa necessidade de repensarmos os encaminhamentos metodológicos nas aulas de estágio nos impulsionou à atividade de reflexão sobre a apropriação dos conceitos e princípios do aporte teórico para pensar as especificidades dessa etapa do processo da formação inicial dos professores de Educação Física. Apoiados na didática desenvolvimental, ao compreendermos a necessidade de provocá-los de outra maneira, assumimos a experiência prática, na dimensão empírica, como principal referência para os encaminhamentos e reflexões teóricas.

A organização prevista de indicações de textos acadêmicos para leituras e estudos e de encaminhamentos das atividades/tarefas de reflexões teóricas, foi preservada. Porém, as discussões e reflexões nos encontros remotos foram ressignificadas. Optamos em direcionar as reflexões teórico-práticas coletivas a partir dos materiais pedagógicos audiovisuais⁷ produzidos por eles, com a intenção de atribuir mais sentido e significado a essa etapa do processo formativo, sem perder de vista o objetivo central do *Estágio Didático-Desenvolvimental*, o desenvolvimento profissional e humano dos acadêmicos de Educação Física.

Esse exercício de análise, a partir do aporte teórico desenvolvimental, conduziu-nos à reflexão sobre como nós professores pensamos e organizamos o ensino para a formação de outros professores, em um cenário histórico que apresenta demandas específicas do momento e outras que historicamente permanecem na educação. Nessa perspectiva reflexiva, Tardif (2000) aponta que os professores responsáveis pela etapa inicial da formação de outros professores precisam realizar o exercício de análise crítica e reflexiva sobre suas próprias práticas de ensino, visto que é incoerente um ensino que discuta sobre teorias e os caminhos para um ensino comprometido com o desenvolvimento humano e por dentro, em seu interior, não exercite as “teorias professadas” (TARDIF, 2000, p. 21). Ainda, segundo o autor, essa

⁷ Esse material diz respeito à produção discente como forma de realização das intervenções acadêmico-profissionais no contexto da remotividade escolar. Os materiais pedagógicos audiovisuais foram pensados e organizados em formas de vídeo aulas e apostilas, com conteúdo e objetivos comuns para operacionalizar o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos da escola de Educação Especial.

pode ser uma estratégia para minimizar os distanciamentos existentes entre o que se discute no ensino superior e o que é realizado na escola de educação básica.

No contexto das intervenções pedagógicas do estágio, o professor de Educação Física da escola, supervisor de estágio, expôs aos acadêmicos a necessidade de organizar o ensino dos conteúdos da Educação Física para os alunos da escola de Educação Especial, por meio da produção de materiais pedagógicos audiovisuais. A necessidade dessa organização dos materiais pedagógicos audiovisuais colocou os acadêmicos em situação de atividade de reflexão e aprendizagem por meio da atividade prática. É importante reconhecer a forma e o local em que a atividade acontece, nesse caso no contexto da ação, do exercício docente. Por isso, a necessidade de mediar as reflexões teóricas a partir do que eles produziram nesse processo. A dinâmica do processo formativo na disciplina de estágio permite compreendermos que a ideia de supervisão de estágio ocorre dialeticamente nas atividades de ensino, de aprendizagem, de intervenção e de reflexão que compõem todo o processo de realização do estágio curricular.

Ao considerar e compreender que o desenvolvimento mental tem como núcleo a atividade, as reflexões coletivas nos encontros remotos foram mediadas a partir das questões práticas, empíricas e operacionais que tradicionalmente caracterizam os estágios docentes. É pertinente ressaltar que assumir a experiência empírica como principal referência para a participação e aprendizagem na disciplina curricular de estágio, implica minimamente em uma organização pedagógica academicamente sustentada que provoque reflexões teóricas a partir das experiências empíricas realizadas. A partir da perspectiva de organização teórico-didática da disciplina, de distensionar a relação entre os encontros remotos e as questões enviadas como tarefas a serem realizadas, e mediar as reflexões a partir das atividades desenvolvidas por eles no espaço de realização do estágio, observamos que os acadêmicos passaram a estabelecer outras formas de interações e participações nos encontros remotos

No sexto encontro remoto, realizado no dia 16 de março de 2021, a partir de relatos dos acadêmicos sobre o processo de organização e produção das videoaulas, foi solicitado que os acadêmicos compartilhassem os materiais pedagógicos audiovisuais produzidos por eles, a fim de coletivizar os materiais produzidos e intensificar o debate sobre o ensino da Educação Física com implicações no desenvolvimento humano. A partir dessa demanda, nas semanas seguintes, foi

possível observar, no movimento de apropriação dos espaços coletivos de reflexões teórico-práticas – que ocorriam nos encontros remotos realizados via *Google Meet* e em um aplicativo de trocas de mensagens de texto e mídias, no qual foi organizado um grupo de conversa entre os acadêmicos, professores da disciplina de Estágio Supervisionado IV e professores de Educação Física da escola de educação especial – uma dificuldade na utilização desses espaços coletivos para compartilharem as experiências realizadas no campo do exercício profissional.

O processo de ensino nessa etapa, mais uma vez, expôs a necessidade de buscarmos estratégias que potencializassem a apropriação dos espaços coletivos para a análise e reflexão dos materiais produzidos por eles. Pautados nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, em uma perspectiva coletiva e colaborativa, a fim de intensificar a participação dos acadêmicos e análise das atividades realizadas, na oitava semana de aulas, por meio de um encontro remoto previsto, em diálogo com um acadêmico, foi articulado e organizado intencionalmente, com a participação do acadêmico, uma troca de mensagens de áudio e texto no grupo de *WhatsApp* da turma, a fim de contextualizar sobre objetivos dessa estratégia metodológica e motivá-los à coletividade no processo de ensino-aprendizagem nessa etapa da formação docente. A partir desse encaminhamento didático, com provocações positivas em relação ao exercício de coletivizar as experiências empíricas e de orientações teórico-metodológicas disparadas no coletivo, observamos a construção de uma rede coletiva e colaborativa no envio dos materiais pedagógicos audiovisuais e de reflexões sobre suas intenções pedagógicas no campo de estágio. Tal fato permitiu que se apropriassem do espaço comum e coletivo de reflexões teórico-práticas do *Estágio Didático-Desenvolvimental* e que assumissem um protagonismo no espaço de reflexão e debate.

Davydov (1988), a partir da teoria da atividade desenvolvida por Leontiev, expõe que a atividade está associada a um caráter objetual. Ou seja, para aquilo que o ato é dirigido, algo com que o ser humano se relaciona. Dessa forma, a partir da interiorização da atividade objetual externa desenvolve-se a atividade interna. O autor ressalta que ambas realizam mediações e inter-relações entre o sujeito e o mundo. A apropriação do referencial teórico desenvolvimental, sem perder de vista as especificidades da Educação Física e do processo de formação inicial de professores de Educação Física, permitiu reconhecer que a participação e a atividade de aprendizagem se manifestam prioritariamente a partir da experiência prática,

empírica. Assim, os debates e discussões a respeito da prática, necessitaram ser mediados a partir de pressupostos teóricos que permitiram uma reflexão teórica da prática pensada e realizada. A ressignificação do próprio sentido/significado da supervisão do/no estágio e a compreensão sobre a atividade e a participação no processo formativo, potencializou o processo de apropriação dos espaços de reflexões teóricas coletivas. E a partir da organização de um ambiente de ensino leve, franco e comprometido com o processo da realização do estágio, foram estabelecidas interações de trocas de experiências empíricas que permitiram estabelecer outra forma de relação com o debate teórico, com mais significado para o que estava sendo realizado no momento.

Nos encontros remotos, por meio de diálogos coletivos, os acadêmicos apresentavam relatos e reflexões sobre as experiências empíricas vivenciadas na realização do estágio. Com o decorrer das intervenções pedagógicas no campo de estágio, os acadêmicos foram reunindo elementos que os motivaram para a apropriação do espaço de ensino e para a participação nos encontros remotos. Na linha dialética de análise das informações do processo formativo no *Estágio Didático-Desenvolvimental*, na nona semana de aulas, no encontro remoto para reflexões teóricas coletivas sobre o exercício acadêmico-profissional, os acadêmicos expressaram alguns motivos que tornaram o espaço de ensino, de realização do estágio, significativo para o processo de formação inicial docente. Uma das acadêmicas (A 4) pontuou que a disciplina de Estágio Supervisionado IV permitiu liberdade na organização do ensino e na experimentação empírica de diferentes estratégias metodológicas, fato que os permitiu assumir o papel de ser professor, com a disponibilidade de um espaço coletivo de estudos, reflexões teóricas, análises e avaliações das atividades desenvolvidas no estágio e de mediações pedagógicas, que caracterizaram as aulas na disciplina de estágio. No movimento de mediação das reflexões, foi questionado como estavam sendo consideradas as questões da deficiência intelectual na organização do ensino. Os acadêmicos sinalizaram que as experiências empíricas no campo de estágio permitiram mudanças na compreensão sobre o ensino da Educação Física na escola de Educação Especial, de acordo com relatos dos acadêmicos nas aulas remotas, como: “estamos preocupadas em como nos referir aos alunos que usam cadeira de rodas no momento das atividades propostas” (A 4); “o estágio passou a ter outro sentido quando os alunos deram os primeiros retornos das atividades propostas” (A 2); “trabalhar o conteúdo capoeira na

escola de educação especial, permitiu nós enxergarmos outras possibilidades de organizar o ensino” (A 4); “a maior dificuldade é modificar as atividades para que possam ser realizadas em casa de forma individual ou com os pais, as quais na escola seriam realizadas com um grupo.” (A 9, A 11).

Chama-nos a atenção, nos relatos e reflexões dos acadêmicos, de que a preocupação central na organização do ensino está atrelada ao acesso, à participação e a aprendizagem dos alunos. As condições motoras e cognitivas particulares dos sujeitos não foram associadas a uma dificuldade ou impedimento do ensino. Porém, os acadêmicos enfatizaram, em seus relatos, que durante o processo formativo antecedente à disciplina de Estágio Supervisionado IV, a previsão da realização de um estágio na escola de Educação Especial era algo que lhes causava receios e inseguranças, fatos esses associados às condições particulares dos alunos da Escola Especial. Em suma, essas informações reforçam a importância da presença sistematizada na escola de Educação Especial durante a formação inicial dos professores.

A proposição da utilização do PEI como instrumento pedagógico e estratégia para a atividade de aprendizagem, na formação de professores no *Estágio Didático-Desenvolvimental*, teve a intenção de identificar as necessidades e os motivos particulares dos acadêmicos para a organização e a realização das atividades de ensino e aprendizagem. Buscamos, dessa forma, provocá-los a pensarem o planejamento de ensino a partir de elementos de interesses particulares que potencializassem uma relação de sentido e significado na realização do estágio. Do ponto de vista teórico do Ensino Desenvolvimental, que considera a estrutura da atividade para a organização do ensino, o PEI é um instrumento potencial para colocar os sujeitos em situação de atividade. A partir dessa compreensão, na quinta semana de aulas, o PEI foi apresentado aos acadêmicos como instrumento potencial para a organização do espaço de ensino no campo de estágio, a partir dos interesses e motivos particulares deles. Como atividade, os alunos foram provocados a organizarem um PEI por dupla de realização do estágio, a fim de potencializar e significar a elaboração do planejamento de ensino. Na sequência do texto, apresentamos três PEI elaborados pelos acadêmicos.

Quadro 8 – PEI elaborados pelos acadêmicos de Educação Física durante o processo formativo no *Estágio Didático-Desenvolvimental*

Estrutura da Atividade:	Necessidade	Motivos	Objetivos	Condições
PEI:	Ensinar sujeitos da educação especial. O que aprender/ensinar?	O que gosta de fazer? O que te motiva?	Metas/ prazos O que ensinar? Em quanto tempo?	Recursos e estratégias metodológicas.
PEI: A9, A11.				
Indicadores para a atividade de ensino e de aprendizagem.	Ensino da Dança.	Gosto de dançar e escutar músicas.	No tempo necessário para o aluno se adaptar e desenvolver as atividades.	Rádio, músicas, trabalhar com o aluno conforme ele demonstrar interesse no seu tempo.
PEI: A2, A4.				
Indicadores para a atividade de ensino e de aprendizagem.	Utilizar do estágio para desenvolver a sequência didática da capoeira.	Interesse pessoal em lutas, e instrumento de pesquisa para o TCC.	Desenvolver uma proposta de ensino da capoeira em contexto de distanciamento social.	Os recursos e estratégias metodológicas serão acerca de vídeos explicativos e apostilas didáticas.
PEI: A14, A15.				
Indicadores para a atividade de ensino e de aprendizagem.	Chamar a atenção para as potencialidades da pessoa e suas demandas de aprendizagem; Não é a simples aquisição de habilidades, mas sim contribuir para o Desenvolvimento das potencialidades humanas.	As atividades tem por finalidade promover, a capacidade de desenvolver e ao mesmo tempo estimular a imaginação do aluno e com isso motivar e proporcionar a diversão dos mesmos.	Aprimorar habilidades manipulativas desenvolvendo e estimulando a criatividade.	Recursos utilizados para essas atividades serão os materiais solicitados, como cola, papéis, tintas, giz, etc., além de um espaço ou ambiente adequado.

Fonte: Informações da pesquisa.

Entendemos que esse exercício foi provocativo a reflexões sobre a organização do espaço de ensino com a possibilidade de considerar nesse processo elementos que estabelecem relações entre os interesses acadêmicos e o exercício docente. As informações, presentes no preenchimento dos PEI, permitem visualizarmos a expressão de intenções, interesses e motivos na realização do estágio, com destaque para a relação do campo de estágio com a atividade de pesquisa, provocada a partir da necessidade de elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC), conforme expresso no “PEI: A2, A4”. Todavia, também é possível observar a ausência de um detalhamento das informações, com maior densidade na apresentação dos seus interesses acadêmicos, profissionais e humanos. Fato que

pode estar associado ao próprio processo, tempo e contexto em que o estágio estava sendo realizado. Diante da análise do processo e das condições em que o PEI foi apresentado e introduzido no processo formativo do *Estágio Didático-Desenvolvimental*, é inegável a contribuição do PEI para as reflexões teórico-práticas e para o processo formativo. Porém, é necessário reconhecer que a elaboração do PEI demanda tempo e investimentos para uma construção coletiva, colaborativa e reflexiva, a partir dos interesses comuns no processo.

No decorrer dos encontros remotos e das intervenções dos acadêmicos no campo de estágio, algumas questões chamaram a atenção. Por mais que tenhamos observado, sob um viés quantitativo, um esvaziamento participativo nos encontros remotos, no retorno das atividades propostas e nas reflexões teóricas coletivas no espaço das aulas do Estágio Supervisionado IV, reconhecemos que as demandas organizacionais e operacionais do espaço da realização do estágio estavam sendo realizadas pelos acadêmicos, como organizar planos de aulas, elaborar materiais didático-pedagógicos e participar do processo de ensino-aprendizagem das aulas de Educação Física na escola de Educação Especial. Entendemos que essas demandas caracterizam-se histórica e culturalmente nos estágios obrigatórios docentes, como tarefas necessárias para a realização do estágio. O aporte teórico do Ensino Desenvolvimental permite compreendermos que as tarefas convencionalmente necessárias para a realização do estágio caracterizam-se como uma necessidade concreta, imediata e operacional. As atividades no campo de estágio foram organizadas de forma remota, junto aos professores de Educação Física, por meio da proposição e elaboração de materiais pedagógicos audiovisuais. A participação dos acadêmicos de Educação Física nas atividades de ensino no espaço da realização do estágio não pode ser minimizada no processo formativo. Contudo, é imprescindível o cuidado para não desarticular a prática da teoria.

Apoiado nas contribuições das teorias de Vygotski e Davídov, Libâneo (2004), ao discutir sobre proposta de currículo e metodologias para a formação inicial de professores, enfatiza a relação entre atividade de aprendizagem e atividade profissional. Na atividade de aprendizagem da profissão, é imprescindível que os acadêmicos em formação inicial docente adquiram conhecimentos teóricos que permitam intervenções de forma consciente das compreensões teóricas desenvolvidas no processo de formação. A prática articulada com a atividade de aprendizagem pode ser referência para reflexões teóricas, com o objetivo de promover

melhorias nas práticas e de potencializar a atividade de aprendizagem com repercussão na atividade profissional. No entanto, Libâneo (2004) enfatiza que a reflexão sobre a prática não tem condições de potencializar a atividade de aprendizagem dos alunos, se não for acompanhada de estratégias, procedimentos e conhecimentos teóricos, que permitem refletir teoricamente sobre suas ações.

Nos encontros remotos com os acadêmicos, a reflexão teórica sobre a prática realizada por eles manteve-se como procedimento central do processo de ensino no *Estágio Didático-Desenvolvimental*. Mas, durante o processo de formação na disciplina de estágio, sentimos dificuldades na consolidação dessas práticas reflexivas, que podem estar atribuídas a alguns fatores históricos relacionados à concepção dos estágios curriculares docentes no processo formativo e a fatores que a realidade concreta em ação colocou em evidência. Para além da necessidade de ressignificar o espaço coletivo de reflexões teóricas sobre a prática, a proposição teórica do ensino desenvolvimental sugere a necessidade de refletir a partir de nós formadores, do que produzimos que nos dá condições para produzirmos mudanças.

Diferentemente do PEI, o planejamento de ensino de estágio foi realizado por todos os grupos de acadêmicos organizados para a realização do estágio. Nesse processo de reflexão e organização do estágio, o PEI teve como intenção contribuir para uma relação de sentido e significado na realização do estágio. No decorrer dos encontros remotos, em diálogos teórico-reflexivos sobre as atividades realizadas no contexto da prática e do exercício docente, os acadêmicos compartilhavam sobre suas experiências empíricas e sobre o processo de apropriação e relação com o contexto profissional de ensino. Compreendemos que o PEI, dentro das condições diversas em que foi pensado e construído, foi posto em debate acadêmico-profissional e contribuiu no processo formativo do *Estágio Didático-Desenvolvimental*. Foi um conteúdo apresentado aos acadêmicos, com a intenção de potencializar a participação e a aprendizagem dos estudantes. E pôde ser experimentado pelos acadêmicos na organização de suas próprias intervenções pedagógicas, a partir de seus interesses particulares que se configuraram como motivos para o envolvimento nas atividades que compuseram o processo formativo na disciplina de estágio.

Os planejamentos de ensino, também denominados de planos de estágio ou de plano de intervenção docente, tradicionalmente fazem parte da organização didática das disciplinas de estágio obrigatório docente. No Regulamento de Estágio Supervisionado Curricular e Estágio Não Obrigatório, do curso de Licenciatura em

Educação Física da Unicentro, consta em seus anexos um “Formulário de Plano de Estágio Curricular Supervisionado” (UNICENTRO, 2013, p. 17), composto por uma estrutura organizacional a partir de elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem, como objetivos, conteúdos programáticos, estratégias/metodologias de ensino, recursos físicos e avaliação (em anexo). Entendemos que esse é um documento de referência para a organização do ensino das aulas de Educação Física nos contextos de estágio. Contudo, há a necessidade de significá-lo teoricamente no processo de organização do ensino da Educação Física e articulá-lo com o conhecimento teórico acumulado do processo formativo. A partir da perspectiva teórica desenvolvimental, compreendemos que o planejamento deve ser pensado como uma proposição teórico-prática do ensino, com potencialidade para a atividade de aprendizagem, para a participação e para o desenvolvimento humano dos alunos, da mesma forma que foi pensado e organizado o ensino no *Estágio Didático-Desenvolvimental*.

Para a organização e elaboração dos planejamentos de estágio, nos encontros remotos antecedentes a esse exercício, foram realizadas coletivamente com os acadêmicos reflexões sobre os conhecimentos acumulados, no processo formativo, sobre o ensino da Educação Física no contexto da escola de Educação Especial e sobre a necessidade de estabelecer relações de interesse, sentido e significado nesse processo formativo na realização do estágio docente. Os planejamentos de estágio organizados e apresentados pelos acadêmicos seguiram a estrutura organizacional proposta pelo curso. Ficou expresso nos planejamentos a preocupação dos acadêmicos com o preenchimento de todos os espaços propostos na estrutura sugerida, sem um maior detalhamento teórico e reflexivo das intenções de ensino. Entendemos que a atividade de organização e construção do planejamento de estágio necessita de investimento teórico-reflexivo que oportunize uma ressignificação e compreensão do instrumento como um plano de intervenção acadêmico-profissional comprometido com o desenvolvimento humano e articulado com o processo de formação inicial de professores.

Entre a sexta e oitava semana de aulas remotas e do exercício acadêmico-profissional, as atividades propostas estiveram relacionadas ao exercício de análise e de reflexão teórica a partir das experiências empíricas até então realizadas no campo de estágio. Os textos acadêmicos sugeridos para leitura e estudo nas aulas anteriores, foram utilizados como referências nas reflexões teóricas coletivas sobre a articulação

entre participação, aprendizagem e desenvolvimento no campo de estágio e no processo formativo no *Estágio Didático-Desenvolvimental*. Durante a sexta e oitava semana de aulas, os acadêmicos organizaram suas reflexões a partir das seguintes atividades de reflexão e aprendizagem propostas na organização do ensino: 1) Relato de atividades desenvolvidas no campo de estágio, até o presente momento; 2) Reflexão teórica do exercício profissional a partir da leitura dos textos indicados, com vistas a refletir sobre os conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano no contexto das aulas de Educação Física.

Quadro 9 – Reflexões dos acadêmicos sobre as experiências teórico-práticas no campo de estágio

<p>1) Relato de atividades desenvolvidas no campo de estágio, até o presente momento.</p> <p>Consideramos que nas experiências que tínhamos feito até o momento (30/03/2021), obtivemos retornos (participação) dos alunos muito interessantes, e que nas primeiras aulas ainda estávamos conhecendo nossos alunos, suas limitações, mas, também suas potencialidades e que as atividades propostas nos ajudaram a conhecê-los (os 3 alunos que mandaram retorno), e nos fizeram pensar sobre as próximas atividades que seriam trabalhadas (A5, A6, A8).</p> <p>Até o momento as atividades desenvolvidas foram sobre o conteúdo dança, a qual foi muito bem aceita pelos alunos, principalmente por ser uma turma só de meninas, as alunas que responderam demonstraram muito interesse em realizar a atividade de forma correta, porém ainda há poucos retornos, em cada aula apenas 2 a 4 alunas no máximo respondem. A maior dificuldade é modificar as atividades para que possam ser realizadas em casa de forma individual ou com os pais, as quais na escola seriam realizadas com um grupo (A9, A11).</p> <p>Até o momento (5ª e 6ª aula), estamos tentando vincular as atividades entre os pais (ou quem mora junto) com os alunos, já que não estamos tendo essa dialogicidade entre professor-aluno, estamos tentando fazer com que esse diálogo esteja entre os participantes da vida dos alunos (A14, A15).</p> <p>A última atividade consistiu em um vídeo avaliativo, desenvolvendo alguns movimentos utilizando os materiais confeccionados durante as realizações das aulas. Os movimentos eram simples, de pouca complexidade, o intuito era buscar a participação dos alunos e observar a capacidade de criação e adaptação das atividades solicitadas (A12, A13).</p> <p>Nesse primeiro momento, estávamos com uma sensação de que o estágio seria muito difícil e não imaginava que seria possível trabalhar com educação especial de forma remota. Com o passar das semanas e das aulas, fomos nos adaptando, adquirindo conhecimento e experiência através dos vídeos das outras disciplinas que eram também encaminhadas no grupo, e assim fomos nos soltando e familiarizando com a ideia (A3, A7, A10).</p>
<p>2) Reflexão teórica do exercício profissional a partir da leitura dos textos indicados, com vistas a refletir sobre os conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano no contexto das aulas de Educação Física.</p> <p>As aulas de educação física são completas para se trabalhar e proporcionar um desenvolvimento humano, mas infelizmente ainda vemos hoje que alguns pais acham “desnecessário” realizar as aulas de educação física principalmente de casa, caindo muito a participação nesses casos e são nessas situações que devemos explicar que também é importante para seu desenvolvimento (A9, A11).</p> <p>A atividade buscou também, o envolvimento de membros da família. Com o modelo de aulas remotas o contato pode gerar tensão e alguns aspectos que poderiam ser observados passam a ser ofuscados. Em dado momento, as ações precisam ser pensadas e refletidas levando em consideração – ainda mais – o contexto que cerca o aluno (A12, A13).</p>

Tendo como base os textos trabalhados na disciplina, refletimos que só há como dar sentido a uma atividade a partir do momento em que é realizada, e a realização desta determinada atividade, soma de diversas formas para o ser humano, podendo ser positiva ou negativamente. Nas aulas de educação física, um dos principais objetivos são vivências motoras, e é a partir de atividades pensadas e elaboradas pelos professores da área que os alunos terão contato com o conteúdo. Esse conteúdo deve ser compartilhado de diversas maneiras, pois nossos alunos têm suas habilidades e dificuldades pessoais, e cada um aprende de uma forma e se desenvolve conforme suas individualidades. A participação é o fator primordial para que haja um determinado desenvolvimento, é a partir dela que o aluno terá contato com o conteúdo proposto, e dali utilizá-lo em outros contextos (A3, A7, A10).

Fonte: Informações da pesquisa.

Na primeira questão da atividade proposta, observamos nas reflexões que os acadêmicos estavam em processo de experimentação, compreensão e apropriação do espaço de ensino no estágio. Nessa atividade destacam-se duas questões comuns e presentes nas reflexões dos acadêmicos, uma relacionada à participação dos alunos da escola de Educação Especial nas atividades pedagógicas propostas e organizadas por eles, e outra relacionada à participação da família nesse processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos que essas questões são importantes para pensar e refletir sobre a organização do ensino, de forma que potencialize a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos da escola de Educação Especial. Porém, nos encontros remotos realizados entre a sexta e a oitava semana de aulas, período em que as atividades acima foram propostas, notamos a ausência participativa dos acadêmicos nas discussões e reflexões teórico-práticas que, acompanhadas da leitura e estudos dos textos indicados, poderiam contribuir para pensar teoricamente na organização do ensino do Educação Física de forma que se potencializasse a participação e a interação social dos alunos da escola de Educação Especial e dos acadêmicos em período de formação e exercício acadêmico-profissional. Na segunda questão da atividade proposta, os acadêmicos, ao refletirem sobre o processo de ensino e a relação com os conceitos de atividade, participação e desenvolvimento, expressam elementos teóricos em suas reflexões. Fato que nos permite supor que os acadêmicos, de alguma forma, circularam pelos textos propostos para leitura, estudo e reflexão.

O esvaziamento participativo nas aulas e nas reflexões teóricas não pode ser considerado como próprio do momento das aulas remotas. Os acadêmicos têm uma compreensão e apropriação prévia do que é o estágio, relacionado há alguns vícios e tradições de compreender o estágio como espaço e momento de ir dar aulas na escola. Questões que evidenciam a necessidade de o processo formativo organizar o ensino de modo que permita aos acadêmicos entenderem o estágio sob outras

formas, a partir de aspectos teóricos e para além do exercício de dar aulas. A análise do processo formativo permite compreender que formação acadêmica profissional necessita operar com a realidade e considerar o que acontece na prática como referência para as reflexões teóricas, de forma que os acadêmicos atribuam sentido e significado para as atividades de aprendizagem nas disciplinas de estágio.

Enfim, entre a sexta e a oitava semana de aulas remotas, atividades e intervenções no campo de estágio, observamos um período de importantes reflexões a despeito da organização do processo formativo na disciplina de *Estágio Didático-Desenvolvimental* devido à expectativa de um maior protagonismo dos acadêmicos nos espaços de debates e reflexões. Momento que compreendemos a necessidade de provocá-los em outra direção, sem perder de vista a aprendizagem, a formação do pensamento teórico e o desenvolvimento dos acadêmicos. A partir desse momento, de profunda reflexão teórica sobre o processo formativo, distensionamos a relação com as questões teóricas provocativas à atividade de reflexão do processo e ressaltamos o momento das aulas remotas como espaço coletivo protagonista para relatos e reflexões sobre as experiências empíricas de ensino e o processo da realização do estágio. Nesse sentido, por meio de mediações teóricas e práticas, em uma perspectiva coletiva e colaborativa, observamos que os acadêmicos passaram a estabelecer outra relação de participação nas aulas remotas, mais confortáveis no e com o processo de ensino do *Estágio Didático-Desenvolvimental*, oportunizamos que as interações nos movessem para outro lugar. A partir do olhar para nós mesmos, para o processo formativo, tornamos o ambiente de ensino mais leve e tranquilo, o que permitiu que os acadêmicos se apropriassem do espaço coletivo de reflexões para compartilhar experiências francas com o que estava sendo realizado no campo de estágio.

A proposição teórica do *Estágio Didático-Desenvolvimental*, sugeriu a necessidade de refletirmos a partir de nós mesmos, do que produzimos. Nesse sentido, a participação, a apropriação e a experimentação do referencial teórico do Ensino Desenvolvimental, permitiu compreendermos a realidade e as demandas, que são particulares dos acadêmicos, para a organização de um espaço de ensino que foi útil para que os acadêmicos compartilhassem experiências, angústias e conquistas do campo de estágio, que preservou as interações e não perdeu de vista o ser humano. Libâneo e Freitas (2017), ao discorrerem sobre o Ensino Desenvolvimental, ressaltam que Davídov pensou e organizou a teoria de ensino de acordo com as

demandas do mundo contemporâneo de sua época, comprometido com a transformação pessoal e social do aluno por meio do desenvolvimento do pensamento teórico. Transportando a essência da teoria desenvolvimental para a realidade do processo formativo na disciplina de Estágio Supervisionado IV, articulado com o ensino da Educação Física na escola de Educação Especial e realizado remotamente, compreendemos a necessidade de avançar em discussões que qualificassem e intensificassem a participação dos acadêmicos no espaço coletivo de debates e reflexões teóricas.

Sem abrir mão da elaboração das reflexões teóricas provocadas pelas atividades previstas na organização do ensino nas aulas remotas, os acadêmicos se apropriaram do espaço para compartilharem as experiências práticas no campo de estágio. Observamos que a participação nas aulas remotas se intensificou a partir da compreensão do exercício da prática como referência para o debate acadêmico. Vale ressaltarmos que, nos encontros remotos, durante os relatos apresentados pelos acadêmicos eram realizadas mediações teóricas com o objetivo de superar a análise empírica das atividades realizadas. Essas mediações permitiram aos acadêmicos que operassem na realidade de ensino a partir da compreensão de conceitos teóricos da área e do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Davydov (1988), o conhecimento teórico constitui o objetivo principal da atividade de ensino e amplia as possibilidades de transformação, ao estabelecer relações dos conhecimentos científicos com o contexto da prática. Segundo Davydov (1988), o conhecimento teórico articulado com o pensamento teórico constitui-se como base para a formação da consciência. Nesse sentido, o contexto da formação inicial de professores deve ser responsável pela formação do pensamento teórico do ser professor, com vistas a repercussões nas organizações e práticas de ensino comprometidas com o desenvolvimento humano.

Na nona semana de aulas, a partir de análises e reflexões da realidade concreta, reflexão teórica coletiva do exercício profissional a partir dos conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano e confronto de saberes da prática social com elaborações científicas, os acadêmicos foram provocados a pensar sobre possibilidades de potencializar a atividade de aprendizagem, a participação e o desenvolvimento dos alunos por meio das atividades de ensino, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 10 – Reflexões dos acadêmicos sobre possibilidades de potencializar a atividade de aprendizagem, a participação e o desenvolvimento dos alunos por meio das atividades de ensino

1) A partir das análises e reflexões teóricas coletivas a respeito das participações e intervenções profissionais até então realizadas, é possível potencializar a atividade de aprendizagem, a participação e o desenvolvimento dos alunos por meio das atividades de ensino? Justifique sua resposta.

Trazendo o assunto para nossas aulas, procurávamos sempre tirar o nosso aluno de sua zona de conforto (o que foi discutido com o orientador externo na introdução do estágio), com o objetivo de fazê-lo se movimentar através de práticas lúdicas e com auxílio de seus familiares, sem perder sua essência. Através da atividade podemos absorver cada dificuldade e habilidade do nosso aluno, seus gostos e suas manias. Sendo assim, nossas atividades de ensino foram pensadas para que o aluno conseguisse realizá-las, através de práticas que estimulam a coordenação motora, possíveis movimentos que com a prática, podem auxiliá-lo em tarefas do próprio cotidiano (A7).

Sim. As atividades de ensino compõem o contexto educacional e suas relações sociais. O professor deve utilizar dos artifícios para construir as atividades e maximizar a interação entre sujeitos e objetos. Buscamos em nosso estágio, trazer práticas em que o aluno buscasse sentido em suas próprias experiências. Isso possibilita o reforço de memórias e aprendizagens afetivas, além do desenvolvimento de outras capacidades (A12, A13).

Acreditamos que sim, pois a atividade, participação e desenvolvimento humano são importantes para a aprendizagem dentro e fora da escola e a Educação Física tem por objeto de estudo e de ensino o movimentar-se humano (BRACHT, 1999), portanto, a atividade e participação devem estar direcionadas para o aprendizado da cultura corporal de movimento e dos fatos sociais ligados a ela, de maneira significativa, para que o aluno se desenvolva. Buscamos nos conteúdos de ginástica e de jogos e brincadeiras elementos que possam potencializar as atividades de participação e desenvolvimento humano (A5, A6, A8).

Promover a participação dos alunos em sala de aula é um desafio para a maioria dos professores e na forma remota não é nada diferente [...] Algumas opções para desenvolver essa questão podem ser citadas:

- Fazer perguntas para os alunos. Não esperar que os alunos sejam questionadores se nós mesmos, como professor, não levantamos questões interessantes. **Fazer perguntas para a turma, lançar polêmicas, para que os estudantes reflitam e opinem.** Deixar que eles explorem ao máximo suas ideias, expondo diferentes pontos de vista. Dessa maneira, no lugar de limitar os alunos, o professor dá liberdade, sem se esquecer de sempre que preciso fazer considerações e interferências sensatas para mediar as discussões.
 - Ser criativo. Dificilmente ocorre participação dos alunos nas propostas pedagógicas de aulas que seguem sempre o mesmo padrão. O ideal é tentar ser criativo, propor trabalhos diferentes e permitir que o humor se faça presente. **Uma dose de audácia e alegria é capaz de tornar o aprendizado mais divertido, leve e prazeroso**, e, conseqüentemente, os alunos se sentirão mais motivados a participar.
 - Contextualizar os assuntos abordados. O pensamento de que aquilo que é aprendido na escola não será usado durante a vida prática é uma ideia muito comum entre os estudantes atualmente. Nesse caso, visando dar relevância ao aprendizado e aumentar a participação da turma, **nós professores devemos trabalhar os conteúdos de maneira contextualizada**, aproveitando temas e situações atuais e usando a realidade dos próprios alunos para tornar as temáticas mais acessíveis e aplicáveis.
- Pensando que isso são possíveis opções de atrair o aluno a atenção do aluno para a aula, no atual momento em que estamos vivendo (A14, A15).

Fonte: Informações da pesquisa.

A questão proposta como atividade de aprendizagem teve a intenção de provocar os acadêmicos a pensarem sobre as suas práticas e sobre o processo de ensino organizado por eles. Observamos nas reflexões apresentadas pelos acadêmicos, preocupação com a participação dos alunos nas atividades propostas, como condição para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Chama a atenção, a dimensão propositiva nas reflexões, em que os acadêmicos pensaram e

apresentaram possibilidades para otimizar as atividades de ensino e aprendizagem, e também a compreensão e o reconhecimento das características individuais dos alunos e a relação com o processo de ensino. Dessa forma, visualizamos que o objetivo das atividades de ensino no *Estágio Didático-Desenvolvimental*, por meio das reflexões teóricas coletivas nos encontros remotos e nas relações acadêmico-profissionais estabelecidas com o professor de Educação Física da escola e com o espaço de estágio, contribuíram para a formação do pensamento teórico, a partir da análise do processo de participação dos acadêmicos, da qualificação nas elaborações reflexivas e a partir das relações estabelecidas entre os contextos formativos da universidade e da escola. Ressaltamos que a aprendizagem das informações científicas relacionadas ao ser professor de Educação Física é resultante do processo formativo no curso de Licenciatura em Educação Física, que é composto por distintas disciplinas que têm como núcleo comum o ser humano em atividade. No entanto, não é possível afirmar que nesse processo formativo *atividade* é compreendida na perspectiva davídoviana.

A mesma interação e envolvimento com as atividades relacionadas à realização do estágio, observamos nos encontros remotos, a partir do momento que eles estabeleceram outra relação de participação nas discussões e reflexões. Ao considerar o contexto em que as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado IV foram organizadas, primeiramente com uma fragmentação do processo, compreendida como necessidade do momento e, em seguida, a continuidade do processo organizado de forma densa e concentrada em doze semanas de aulas, discussões, reflexões, intervenções e avaliações do processo, reconhecemos que os acadêmicos envolvidos nessa dinâmica dialética de formação e realidade concreta precisaram de um tempo necessário para a compreensão, assimilação e apropriação do processo formativo e dos espaços de ensino e formação. Nesse processo de compreensão à apropriação do espaço coletivo de reflexões, pontuamos que a partir da nona semana de aulas observamos uma efetiva participação dos acadêmicos nas reflexões sobre as experiências de ensino no campo de estágio.

Nos últimos encontros remotos da disciplina, com reflexões e participações mais aquecidas, os acadêmicos apontaram importantes questões que contribuíram para a realização do estágio de Educação Física na escola de Educação Especial, organizado de forma remota. No encontro remoto da décima semana de aulas, realizado no dia 13 de abril de 2021, os acadêmicos relataram sobre a experiência do

ser professor, oportunizada pelo Estágio Supervisionado IV. Nessa ocasião, sinalizaram que a apropriação dos espaços de ensino esteve relacionada à qualidade das interações estabelecidas com a escola, com alunos da escola de Educação Especial, com os professores de Educação Física da escola e com o espaço das aulas da disciplina de estágio. Os acadêmicos enfatizaram nas reflexões, que o processo de realização do estágio na escola de Educação Especial permitiu que eles visualizassem diferentes possibilidades de organizar o ensino, bem como outras compreensões a respeito do ensino da Educação Física para alunos com algum tipo de deficiência. Nesse exercício de análise e reflexão do e com o processo formativo, cumpre enfatizar que na organização e produção das videoaulas os acadêmicos assumiram o papel de professores e experimentaram o ser professor de Educação Física em período de pandemia com distanciamento social. Fato esse que expressa o diálogo e comprometimento da formação docente com a realidade concreta da escola.

No encontro remoto, realizado na décima primeira semana do cronograma de atividades, foram apresentados elementos importantes a serem considerados na organização do texto teórico-reflexivo final de estágio, denominado tradicionalmente como relatório de estágio. Refletimos coletivamente, que a organização e confecção do texto teórico-reflexivo trata-se de um exercício de reflexão crítica a partir da análise do conjunto de aulas organizadas e realizadas por eles no campo de estágio, e sobre como o processo formativo contribuiu para a realização do estágio. A partir da elaboração do texto teórico-reflexivo, o encerramento da disciplina foi organizado e pensado para que os acadêmicos apresentassem suas reflexões a respeito do processo formativo na disciplina de Estágio Supervisionado IV, bem como avaliações, reflexões e relatos das experiências acadêmico-profissionais no campo de estágio. Momento tradicional no processo organizacional das disciplinas de estágio, comumente compreendido como momento de apresentação do relatório final de estágio.

Nessa perspectiva, nesse encontro remoto realizado no dia 20 de abril de 2021, coletivamente identificamos a necessidade de estendermos uma semana no cronograma previsto para potencializar o espaço e tempo para as reflexões e análises coletivas sobre a realização do estágio. Dessa forma, o encerramento da disciplina foi organizado em dois encontros remotos, para que os grupos de estágio apresentassem suas reflexões a respeito das experiências empíricas realizadas no campo de estágio.

No quadro a seguir, apresentamos algumas reflexões, sobre as atividades de ensino e de aprendizagem desenvolvidas no contexto formativo-profissional a partir da disciplina de Estágio Supervisionado IV, organizadas e apresentadas pelos acadêmicos no texto teórico-reflexivo final de estágio.

Quadro 11 – Reflexões sobre as atividades de ensino e de aprendizagem desenvolvidas no contexto formativo-profissional

<p>O estágio possibilitou não somente a compreensão de teorias, mas também no campo da análise e reflexão acerca da prática, principalmente nesse momento pandêmico, a fim de que o processo do pensamento e da reflexão crítica se faça possível no papel de professor da Educação Física. Permitiu desenvolver aprendizagens cognitivas e motoras adquiridas durante a formação, de forma a lidar com as especificidades e individualidades e diferentes situações que acontecem nos espaços educativos (A2, A4).</p>
<p>Concluimos que o estágio foi muito proveitoso e alavancado para o nosso olhar sobre a educação especial, conseguimos nos fazer presentes no ensino e aprendizado através do nosso aluno, as nossas quartas-feiras eram muito mais alegres quando recebíamos os vídeos do aluno, onde percebemos o apoio da família que em nenhum momento deixou de auxiliar e postar as atividades. [...] foi um desafio pessoal pra gente, além de trabalharmos de uma forma nunca praticada antes, o contexto da educação especial também foi muito desafiador, pois nenhum de nós tínhamos uma experiência vasta sobre o ambiente (A3, A7, A10).</p>
<p>De início, nós estagiárias, tivemos muito receio em como seria a interação dos alunos, como seriam gravados os vídeos, quais conteúdos iríamos trabalhar, se os alunos iriam realmente gostar e interagir conosco e dentre outros tantos medos. Afinal, era a primeira vez que faríamos um estágio a distância. Mas tivemos grande suporte do professor de Educação Física da escola, para a realização das aulas e logo nos soltamos e acabamos perdendo o medo e ficando mais seguras à medida que os alunos davam retorno nas atividades (A9, A11).</p>
<p>As aulas, em primeiro momento, soaram como mais um grande desafio, senão um dos maiores. Não somente em virtude da mística do ensino especial, tínhamos que somar a questão remota. Desde sempre, nós (a dupla de estágio) partilhamos a vida acadêmica, e as maneiras que encararíamos o estágio sempre foi um assunto recorrente. Embora a mística nos envolvesse, a adaptação foi bem conduzida e, pode se dizer, surpreendente (A12, A13).</p>
<p>Antes do início das aulas que ministrariamos, os professores da matéria de estágio nos provocaram à reflexão com um texto de Libâneo, intitulado “A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade” (2004). Esse texto junto às provocações, nos trouxeram a fundamentação dos conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano. A partir desses conceitos, e de toda nossa bagagem do nosso processo formativo, elaboramos as 4 primeiras aulas. Ademais, e não menos importante, vale ressaltar um momento ocorrido durante a disciplina que favoreceu para o meu desenvolvimento enquanto professor. Os professores da disciplina de estágio solicitaram para que compartilhássemos no grupo da disciplina no WhatsApp, os vídeos que estávamos produzindo no estágio. No instante em que vi as atividades que meus colegas estavam produzindo, enxerguei novas possibilidades de didática e dinâmica para minhas aulas. Foi fundamental para contribuir na forma em que elaboramos as nossas próximas propostas de ensino (A12, A13).</p>

Fonte: Informações da pesquisa.

O texto final produzido pelos acadêmicos caracteriza-se como um relatório do que foi realizado por eles no campo de estágio. Nos relatórios, os acadêmicos relatam sobre a importância do estágio no processo formativo e sobre a oportunidade do exercício docente na escola de Educação Especial. A dupla A12 e A13 apresentou dois textos reflexivos. Fato que chamou a atenção, por expressar a necessidade e o interesse dos acadêmicos em apresentarem uma análise do processo a partir das

impressões pessoais de cada um. São relatos que expressam importantes reflexões sobre o processo, porém sem densidade nas discussões e reflexões teóricas, e também com incipiente análise das contribuições do processo formativo no curso Licenciatura em Educação Física para a organização e realização do estágio na escola de Educação Especial. Entendemos que ausência de uma discussão teórica nas reflexões apresentadas pode estar associada com a relação de interesse que os acadêmicos estabeleceram com a atividade de organização e elaboração do texto final de estágio.

Para além do texto final organizado pelos acadêmicos, reconhecemos no processo a efetiva comunicação entre estagiários, professores de Educação Física da escola e universidade, resultante de um processo histórico de relação da disciplina de Estágio Supervisionado IV com a escola de Educação Especial e com os professores de Educação Física. Essa relação dialógica permitiu importantes reflexões e aprendizagens a partir das práticas pedagógicas organizadas e realizadas no campo de estágio. De acordo com Zotovici *et al.* (2013), o estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura, entre eles a Licenciatura em Educação Física, são espaços de vivências e experiências empíricas dos saberes acumulados no processo formativo, bem como de reformulação desses saberes. Para tanto, os autores ressaltam a necessidade de preparar os acadêmicos para atuar no campo de estágio por meio de uma formação teórica crítica para uma prática pedagógica consciente e consistente.

O ensino e a aprendizagem dos conhecimentos científicos nos espaços formativos é a orientação central da Didática Desenvolvimental, para a formação do pensamento teórico e uma concordância presente na literatura acadêmica sobre formação docente e estágio supervisionado. Contudo, há a necessidade de refletir sobre as formas que o ensino é organizado para tal propósito. Não se trata de ensinar teorias por meio de aulas expositivas teóricas, em que os conhecimentos teóricos acumulados são repassados aos alunos e verificados por meio de avaliações sua aprendizagem. Aprender e compreender aspectos teóricos vai além desse processo vicioso ainda incorporado nos processos formativos.

A perspectiva teórica do Ensino Desenvolvimental enfatiza que a aprendizagem dos conhecimentos teóricos, por meio dos conceitos científicos, transforma a forma e o conteúdo do pensamento e permite que o sujeito estabeleça diferentes interações com a realidade e reconfigure o ensino social. Nesse sentido, a mediação pedagógica presente na organização do ensino tem a função de motivar os

alunos à atividade de aprendizagem, de forma que essa atividade tenha sentido e significado para a realidade em que os sujeitos estão inseridos e intervindo.

O *Estágio Didático-Desenvolvimental* foi organizado teórico-metodologicamente com a intenção de superar questões tradicionais que têm acompanhado o processo formativo nas disciplinas responsáveis pelo estágio, como a compreensão do estágio como espaço de atuação profissional desconexo com a aprendizagem de conhecimentos científicos. No processo pedagógico da disciplina de Estágio Supervisionado IV, observamos que os acadêmicos chegaram à disciplina com esse conhecimento empírico sobre as disciplinas de estágios. Entendemos que não somente as disciplinas de estágios, mas todo o processo de formação inicial de professores precisa contribuir para a transição dessa compreensão empírica, para uma compreensão teórica dessa etapa formativa. Betti (2005b), ao sinalizar a necessidade da Educação Física se organizar a partir dela mesma, das demandas de seus contextos de intervenções, afirma que “a cultura não é estática ela não apenas reproduz os jogos, os esportes, as danças, mas os produz, os transforma, os cria e re-cria.” (BETTI, 2005b, p. 3). Nesse sentido, a Educação Física, como elemento dinâmico da cultura, deve criar e repensar as formas como o ensino é organizado, apresentar e experimentar proposições de ensino academicamente sustentadas a partir da disponibilidade do método científico.

Nos dois últimos encontros remotos, realizados nos dias 27 de abril e 04 de maio de 2021, os acadêmicos apresentaram suas reflexões a respeito da experiência realizada no campo de estágio e do processo formativo na disciplina. No dia do encontro remoto realizado no dia 27 de abril de 2021, duas duplas de estágio falaram sobre o processo da realização do estágio. Ambas as duplas relataram que sentiram dificuldades no início do processo de ensino no campo de estágio, relacionadas à interação com os alunos da escola de Educação Especial, visto que os alunos deram o primeiro retorno das atividades pedagógicas propostas a partir da terceira semana de aulas, por meio de vídeos gravados com eles realizando as atividades de ensino e de aprendizagem. As duplas de estágio sinalizaram a necessidade da participação e da afirmação da interação estabelecida com alunos, para motivá-los no processo da realização do estágio. A partir das reflexões apresentadas pelos acadêmicos, refletimos coletivamente sobre a importância da presença sistematizada na escola de Educação Especial e sobre as formas de potencializar a participação coletiva nos processos formativos de educação básica e de ensino superior.

Na semana seguinte, dia 04 de maio de 2021, três grupos de estágio compartilharam suas reflexões. Esse encontro remoto final da disciplina de Estágio Supervisionado IV foi permeado por reflexões coletivas a partir dos relatos que os acadêmicos apresentavam. Os acadêmicos destacaram em suas falas questões relacionadas à experiência que o estágio proporciona. Refletimos que a experiência foi muito rica e permitiu experimentar o exercício da docência de diferentes formas, fato que exigiu o exercício da imaginação e do pensamento. Desse modo, compreendemos que a experiência é importante no processo formativo, mas o pensamento é fundamental.

A organização do PEI e sua relação com o processo de ensino no campo de estágio e na disciplina, também foi destacada pelos acadêmicos. O PEI permitiu que os acadêmicos optassem coletivamente por uma organização do ensino que estivesse alinhada com os interesses e motivos particulares que os motivassem à participação nas atividades de ensino-aprendizagem. A partir desse exercício, chamou a atenção os conteúdos de ensino da Educação Física escolhidos pelos acadêmicos para comporem suas organizações e intervenções pedagógicas. Dois grupos de estágio escolheram o conteúdo de Atividades Circenses e um grupo optou pelo conteúdo Capoeira. Por meio das reflexões coletivas, pensamos sobre os motivos que proporcionaram essas escolhas. Dois motivos foram destacados pelos acadêmicos. O primeiro relacionado ao sentido e significado que esses conteúdos tiveram no processo formativo deles, e o outro motivo relacionado às possibilidades manipulativas e multilinguísticas que os conteúdos apresentavam.

Pensar a respeito da organização da formação inicial de professores é o eixo de análise deste trabalho. Aprender a pensar é a demanda da realidade concreta em ação. Por isso, a necessidade de refletirmos sobre como organizamos o ensino, de forma que o sujeito aprenda a se orientar nas informações científicas para produzir respostas às demandas sociais complexas que se apresentam na escola. Nessa linha, compreendemos que o processo formativo que acompanhou e antecedeu a disciplina de Estágio Supervisionado IV, promoveu a aprendizagem de conceitos, contribuiu e permitiu a organização das aulas remotas no campo de estágio.

A disciplina de Estágio Supervisionado IV, organizada e pensada a partir dos pressupostos teóricos do Ensino Desenvolvimental, apropriou-se dos conceitos de atividade, participação e desenvolvimento para mediar intencionalmente as ações e reflexões que compuseram o processo formativo na disciplina. Duarte (2012) destaca

que a teoria da atividade é um dos fundamentos da educação escolar e historicamente foi pensada e elaborada em um contexto social, político e ideológico de luta na superação da sociedade capitalista. A partir da compreensão histórica e cultural dos princípios teóricos e epistemológicos do Ensino Desenvolvimental, foi necessário pensarmos sobre as formas de nos apropriarmos dos conceitos e princípios teóricos em um contexto social e educativo que não expressa significativo movimento revolucionário de transformação social. Nessa mesma linha, compreendemos que a teoria do Ensino Desenvolvimental foi provocativa e participativa nesse processo complexo e dinâmico da pesquisa que envolve sociedade, escola e seres humanos.

Pensar as reflexões teóricas vigotskianas e davídovianas, a partir das especificidades do campo pedagógico da Educação Física e da escola de Educação Especial como referência para as discussões e reflexões sobre o desenvolvimento humano, permite dialogarmos com a realidade concreta, com as demandas de nosso tempo e produzirmos as teorias para os dias de hoje. A apropriação teórica que permite esse processo de compreensão e ação na realidade, com o propósito de transformação do que temos, ocupou tempo e espaço importante no processo da pesquisa. A disciplina de Estágio Supervisionado IV, apoiada nos princípios teóricos do ensino desenvolvimental, possibilitou aos acadêmicos aprendizagens e reflexões teóricas sobre as formas de pensar e organizar o ensino da Educação Física comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. Intenciona-se na continuidade desse processo formativo e de ensino, a multiplicação das intenções pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e o desenvolvimento de outros seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos permite apontarmos algumas considerações e reflexões que foram evidenciadas na experiência didática desenvolvimental realizada intencionalmente na formação inicial de professores de Educação Física, especificamente na disciplina de Estágio Supervisionado IV. Conforme as reflexões já apresentadas ao longo da tese, utilizamos a teoria do Ensino Desenvolvimental para organizar, refletir e tomar decisões em relação às demandas da realidade concreta que são presentes na interlocução dialética teórico-prática nos contextos formativos em que os estágios acontecem. A teoria do Ensino Desenvolvimental foi a sustentação teórica desta tese, por compreendermos que se trata de uma teoria pedagógica e psicológica que nos permite pensar cientificamente a respeito das demandas sociais, políticas, históricas e culturais nas formas de organizar o ensino comprometido com o desenvolvimento dos seres humanos em um processo de formação institucionalizada.

A partir das proposições desta pesquisa, de investir teoricamente na organização do ensino para a consolidação de um *Estágio Didático-Desenvolvimental*, essas considerações finais, e talvez temporárias, estruturam-se a partir de três grandes eixos de análises e de reflexões teóricas, evidenciados no decorrer do processo de pesquisa. Primeiro relacionado ao exercício da relação dialética teórico-prática a partir de um experimento didático. Outro ponto de reflexão diz respeito à necessidade de compreensão do estágio supervisionado no processo formativo de professores de Educação Física. O terceiro eixo de reflexão presente nessas considerações resgata a compreensão e apropriação dos conceitos de atividade, participação e desenvolvimento pela Educação Física.

No processo da pesquisa, destacou-se a necessidade de articular dialeticamente prática docente com os conhecimentos teóricos da formação inicial docente e organizar o ensino a partir de uma concepção teórica que condiz com o objetivo nuclear das instituições de ensino, o desenvolvimento humano. O ensino e os encaminhamentos teórico-práticos para a realização das aulas no campo de estágio precisam ser mediados e sustentados teoricamente para que o exercício docente não caia num praticismo desconexo com o percurso acadêmico-formativo, que ainda se manifesta nas compreensões sobre as disciplinas de estágio. Nesse sentido, a apropriação da teoria do Ensino Desenvolvimental nessa experiência didática permitiu identificarmos elementos importantes para essa etapa do processo formativo, como

considerar os motivos e interesses particulares dos acadêmicos na organização e mediação do ensino, pensar teoricamente a partir das demandas da realidade concreta e incorporar a dimensão da experiência de forma organizada, intencional e academicamente sustentada.

Importante ressaltar o contexto e o momento social em que as atividades de ensino e de aprendizagem na disciplina de Estágio Supervisionado IV aconteceram. A escola de Educação Especial foi referência intencional para a organização do ensino, espaço de pouco investimento didático de pesquisa e com especificidades pedagógicas para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da Educação Física. Contexto potencial para pensar o ensino da Educação Física comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento humano, por meio da diversidade de possibilidades do movimentar-se corporalmente. No ano letivo de 2020, o espaço da escola de Educação Especial, da universidade e de tantos outros contextos sociais de ensino tiveram a necessidade de pensar outras formas de organização, para além daquela tradicionalmente convencionada como normal, com encontros sociais presenciais. Tal necessidade foi imposta pela realidade concreta em ação, especificamente em razão da pandemia causada pela Covid-19. Desse modo, as atividades de ensino-aprendizagem no contexto da formação inicial de professores, bem como as intervenções acadêmico-profissionais no campo de estágio, foram organizadas remotamente, preservando o distanciamento físico das pessoas, bem como a proposição didática e os objetivos de ensino e aprendizagem relacionados às intervenções pedagógicas.

A organização do ensino no *Estágio Didático-Desenvolvimental* a partir dos conceitos de participação, atividade e desenvolvimento com vistas à atuação docente de Educação Física na escola de Educação Especial e a análise do processo formativo a partir dessa organização, permite algumas considerações. As atividades de ensino possibilitaram aos acadêmicos a organização e a operacionalização de suas intervenções pedagógicas acompanhadas de reflexões teóricas que permitiram aprendizagens sobre a relação dialética existente entre os conceitos de participação, atividade e desenvolvimento humano nas atividades de ensino e de aprendizagem. Pensar a respeito dessa relação dialética entre os conceitos de participação, atividade e desenvolvimento humano parece inerente e lógico em um processo de formação inicial docente, mas é essencial pensar com profundidade a partir de seus aspectos conceituais, visto que um condiciona a existência do outro. Sem a participação, não

há atividade de aprendizagem, bem como, sem a atividade de aprendizagem não há desenvolvimento humano, nossa máxima responsabilidade na condição de professores. No entanto, esses conceitos são termos habitualmente utilizados e reduzidos no contexto de ensino da Educação Física, para referência à realização de um conjunto de capacidades e habilidades motoras, sem reflexão e intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento humano. A partir dessa compreensão, foi possível observar no processo de análise das atividades de ensino-aprendizagem, um exercício de superação e compreensão teóricas a respeito desses conceitos relacionados com as atividades de ensino da Educação Física, com implicações positivas na aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nessas atividades. Igualmente, foi possível refletirmos sobre como nos apropriamos desses conceitos na organização e operacionalização das nossas atividades de ensino para formar professores de Educação Física.

Os conceitos de atividade, participação e de desenvolvimento humano foram referência para organizarmos o ensino na disciplina curricular de estágio que possibilita aos acadêmicos de Educação Física o exercício docente. No campo da Educação Física, Micheli Ortega Escobar, em entrevista a Souza Júnior *et al.* (2011), sinaliza um desconforto em relação à apropriação do conceito de atividade humana na proposição da Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física. Escobar e Taffarel (2009) ressaltam que o objeto de estudo da Educação Física, em uma perspectiva marxista, é o fenômeno das práticas corporais, trabalho humano não material, que advém das atividades humanas que compõem a Cultura Corporal denominada como conteúdo de estudo da Educação Física escolar. Como reflexo da ausência de uma discussão acadêmica e radical em torno do conceito de atividade humana na proposição do objeto de estudo e de intervenção da Educação Física, observamos uma banalização e reducionismo do conceito de atividade nas práticas de ensino da Educação Física no contexto escolar, bem como no contexto da formação de professores.

A atividade humana não se reduz à realização de um conjunto de tarefas, de movimentos corporais que podem ser observados externamente, mas diz respeito a um complexo de ações que envolvem pensamentos, emoções, aprendizagens e desenvolvimento. Da mesma forma, os conceitos de participação e desenvolvimento humano que se relacionam dialeticamente com o conceito de atividade não podem ser banalizados teoricamente no contexto da Educação Física. Por isso, a

necessidade de incorporarmos esses conceitos teóricos na organização e nas práticas de ensino no campo da formação inicial de professores. Nesse sentido, esta pesquisa, além de propor e organizar o ensino na disciplina de Estágio Supervisionado IV, a partir dos conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano em uma perspectiva davídoviana, também fez o exercício de análise crítica sobre como produzimos as nossas ações de ensino com vistas à formação de outros professores de Educação Física.

Nesta tese, a relação dialética assumida a partir do aporte teórico desenvolvimental permitiu uma análise do que e como nós professores produzimos as nossas ações de ensino antes de um olhar para o que os acadêmicos ou os professores de Educação Física produzem no campo do exercício profissional na escola. Esse exercício de análise alinha-se com as reflexões de Tardif (2000), que aponta a necessidade de os professores responsáveis pela formação inicial de outros professores exercitarem experimentos didáticos e análises críticas e reflexivas sobre o que produzem. Existe uma dialética relação entre o que se produz no ensino superior e o que é realizado nas intervenções pedagógicas na escola de educação básica.

O experimento didático formativo a partir da didática desenvolvimental, que caracterizou o *Estágio Didático-Desenvolvimental*, convocou-nos a pensar a respeito da dimensão empírica nas atividades de ensino e de aprendizagem. Observamos na relação das atividades de ensino e de aprendizagem que as experiências empíricas, o exercício docente dos acadêmicos no campo de estágio, foram referência para os acadêmicos participarem e refletirem sobre suas práticas pedagógicas e sobre os conceitos de atividade, participação e desenvolvimento humano. Compreendemos que a partir das experiências empíricas os acadêmicos assumiam um lugar de fala e de reflexão a partir do que eles mesmos produziam no processo. Dessa maneira, a dimensão empírica das atividades de ensino e de aprendizagem foi dialeticamente incorporada no processo de ensino da disciplina. Importante reconhecer que no processo de análise das informações da pesquisa, e durante o processo formativo no estágio curricular, o protagonismo da dimensão empírica gerou desconforto e preocupação em relação às discussões e reflexões teóricas. Esse fato nos permite refletirmos mais uma vez sobre nós, sobre o que e como assumimos e realizamos nossas atividades de ensino. Assumir a dimensão empírica no processo de ensino-aprendizagem, um aprendizado a partir da experimentação, não implica um negligenciamento dos aspectos teóricos que sustentam e orientam as experiências

empíricas. O próprio referencial teórico do ensino desenvolvimental não realiza um tensionamento entre teoria e prática, ao contrário, busca a relação dialética o tempo todo. Nessa linha reflexiva, Perrenoud (2002) sinaliza que não dá para desarticular a prática da teoria nos processos formativos e que essa relação dá condições para que os acadêmicos pensem sobre suas ações e se apropriem de conhecimentos a partir de suas atividades de ensino. Portanto, a partir da nossa experiência empírica no processo formativo no *Estágio Didático-Desenvolvimental* e da apropriação teórica do ensino desenvolvimental, compreendemos que a relação teoria-prática deve manifestar-se nos processos formativos acadêmico-profissionais de forma dialética. Considerar/compreender esses conceitos de forma antagônica fragiliza muito a compreensão da realidade em que atuamos.

O pensamento empírico como ponto de partida da formação do pensamento teórico e o diálogo entre saberes da prática social com elaborações científicas compuseram o método de ensino para a formação do pensamento teórico dos acadêmicos, conforme previsto na matriz teórico-metodológica-dialética (Quadro 2). A própria intenção pedagógica anunciada, a partir dos pressupostos teóricos do ensino desenvolvimental, caracteriza a essencialidade das bases empíricas para o processo formativo. A organização da matriz teórico-metodológica-dialética, que foi referência para a organização das atividades de ensino, teve como objetivo central o desenvolvimento do pensamento teórico dos acadêmicos a partir dos conceitos de atividade, participação e desenvolvimento, bem como a intenção de exercitar por dentro a teoria do ensino desenvolvimental, a partir do que organizamos. Ao mesmo tempo (dialeticamente), a ideia foi fazer uma proposição que permitisse fazer a análise do nosso processo formativo.

A análise do processo formativo no *Estágio Didático-Desenvolvimental*, a partir da atuação sobre a realidade, permitiu compreendermos os conceitos de atividade, participação e desenvolvimento a partir da nossa própria proposição de ensino no contexto da Educação Física. Por meio das relações e mediações entre as atividades de ensino e de aprendizagem foi possível observar a potencialização da participação dos acadêmicos no processo formativo. Para isso, a partir da organização central do ensino, foi necessário pensar em estratégias que provocassem os acadêmicos a se deslocarem de um momento compreendido como protocolar de realização do estágio para um espaço formativo de reflexões teóricas e análises coletivas sobre suas ações. Associa-se a carga horária das disciplinas curriculares de

estágio à ideia de um momento de supervisão, que, aparentemente, é compreendida como um espaço de acompanhamento do que vem sendo realizado no campo de estágio.

A fim de entender a relação estabelecida pelos acadêmicos com as aulas de Estágio Supervisionado IV e como esse espaço de ensino é apropriado por eles, sentimos a necessidade de antes entender como o espaço das aulas de estágios de supervisão, é compreendido por nós, pelo curso de Licenciatura em Educação Física da Unicentro. Para isso, buscamos indicativos dessa compreensão no nosso Projeto Pedagógico do Curso, que apresenta diretrizes organizacionais e operacionais que orientam as práticas no curso e no Regulamento de Estágio Supervisionado Curricular. Tradicionalmente, o termo *supervisionado* tem a função adjetiva ao substantivo *estágio curricular*, mas é essencial entendermos em termos conceituais como esse adjetivo é compreendido nos documentos regulamentadores das operacionalizações do curso. Ao discorrer sobre a operacionalização dos estágios curriculares supervisionados, o PPC apresenta a seguinte orientação que cita a supervisão de estágio:

Os estágios são realizados mediante matrícula nas disciplinas de Estágio Supervisionado (I, II, III e IV), sob a supervisão e orientação do Professor da Disciplina de Estágio (UNICENTRO), do Professor Orientador (UNICENTRO) e do Orientador Externo (Instituição concedente). As disciplinas de estágio deverão propor atividades que proporcionem ao estagiário o *estudo*, o *planejamento*, a *execução* e a *avaliação* das atividades de Estágio Curricular Supervisionado. (UNICENTRO, 2012, f.25).

De acordo com a organização do curso, é previsto que as aulas de estágio, momento também compreendido como de supervisão, desenvolvam atividades de estudo, planejamento e análise das atividades de ensino no campo de estágio. Da mesma forma, o Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório sinaliza que “é responsabilidade da INSTITUIÇÃO DE ENSINO a orientação, supervisão e avaliação do ESTAGIÁRIO, bem como da sua formação técnica pedagógica.” (UNICENTRO, 2013, p. 13). A relação dialética entre os espaços formativos de ensino e a relação teórico-prática nas atividades de ensino nas aulas da disciplina de estágio, estão previstas na organização do curso. No entanto, por meio da análise do processo formativo, no contexto delimitado da disciplina de Estágio Supervisionado IV, observamos a necessidade de uma organização e vigilância didática que de fato operacionalizem e efetivem as relações dialéticas previstas na organização do curso,

para que o momento da realização dos estágios, de utilizar os conhecimentos teórico-práticos acumulados no decorrer do processo formativo, não seja compreendido como um momento isolado, desconexo do próprio processo formativo, com distanciamento entre contextos formativos envolvidos na realização do estágio. Vale sinalizar que esse exercício de busca, reflexão e compreensão sobre a concepção de supervisão na organização do curso e de como produzimos as condições para a sua operacionalização, coerente com a proposta do curso, constituiu-se como atividade de aprendizagem por meio da participação no processo de ensino e de pesquisa. Há um movimento dialético de desenvolvimento presente nas funções de formadora e pesquisadora que compõem o próprio processo formativo, potencializado pelo referencial teórico desenvolvimental.

A formulação conceitual de supervisão de estágio, espaço em que as atividades de ensino-aprendizagem acontecem, é elaborada pela relação estabelecida por nós professores, acadêmicos e escola. Todos atores/atrizes que compõem o espaço de formação inicial (e continuada) de professores. O referencial do Ensino Desenvolvimental é um referencial dinâmico que potencializa a transformação durante o processo, mas que precisa ser compreendido e apropriado a partir das especificidades da área e das relações sociais próprias da realidade concreta. Para tanto, é essencial uma autoavaliação crítica do que produzimos e como produzimos as condições para as atividades de aprendizagem e desenvolvimento de nossos estudantes. Querer mais de nossos estudantes impõe a necessidade de antes querermos mais de nós. Para isso, é preciso organizar e operacionalizar um espaço de diálogo acadêmico coletivo e colaborativo.

Por fim, a partir de método de investigação, sintetizamos e destacamos o que de fato foi realizado a partir do processo da pesquisa, bem como o que não foi possível realizar. Consideramos que a apropriação teórica dos conceitos pelos estudantes não ocorreu em razão de vários fatores, como: pandemia, curto tempo do processo de ensino na disciplina, o conjunto do processo formativo com contradições internas e pela própria maneira que conduzimos o processo. O que de fato aconteceu foi a análise crítica do processo de ensino, a partir da apropriação, da proposição e da experimentação didático-desenvolvimental. A partir disso, a tese produzida é a proposição sistematizada, fundamentada teoricamente, do *Estágio Didático-Desenvolvimental*.

O trabalho de proposição do *Estágio Didático-Desenvolvimental*, de análises e reflexões teóricas do processo formativo a partir da disciplina de estágio, não teve intenção prescritiva para o ensino da Educação Física na escola de Educação Especial. O objetivo foi analisar o nosso processo de ensino, a partir de uma proposição didática desenvolvimental, que prepara profissionalmente professores de Educação Física para a atuação em escolas de Educação Especial. A escola de Educação Especial foi referência para pensarmos a organização e o processo de ensino comprometido com a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Reconhecemos que nós, na condição de pesquisadores da área da Educação, temos dívidas históricas com os sujeitos e com o campo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S. Como promover a inclusão nas aulas de Educação Física? A adaptação como caminho. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 19, p. 3-16, 2018.

ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para Compreender a Ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. **APAE-IRATI**. 2019. Disponível em: <http://irati.apaepr.org.br/>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BAPTISTA, T. J. R.; MIRANDA, M. J. Aproximações entre a Educação Física e a metodologia do Ensino Desenvolvimental de Davydov. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. 17, p. 97-114, 2012.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p.183-197, 2005a.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 91, p. 1-7, 2005b.

BONA, Bruna Carolini de. **O conteúdo do conceito dança nos Cursos de Educação Física do sul catarinense**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2001.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n. 6, de 18 de dezembro de 2018. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física**. Brasília, DF: CNE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC. Secretaria de Educação Continuada: Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Resolução 03, de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial da União**, República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 10 set. 1987.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC. Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **A Educação Física enquanto componente curricular: entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, São Paulo, 1988.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORAL, Maurício Abel. **Os princípios do ensino desenvolvimental na produção do conhecimento em educação física escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2015.

COSTA, Daniel da Silva. **Plano Educacional Individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista** (Impresso), v. 52, p. 257-273, 2014.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; TASSA, Khaled Omar Mohamad El. Da formação à prática docente: produção de uma Educação Física Inclusivo-desenvolvimental. *In*: ALVES, Maria Luíza Tanure; FIORINI, Maria Luíza Salzani; JÚNIOR, Rubens Venditti (org.). **Educação Física, diversidade e inclusão**: debates e práticas possíveis na escola. Curitiba: Appris, 2019.

DAMIANI, M. F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, n. 31, p. 213-230, 2008.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Corpo e Motricidade).

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, J. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a Prática**, v. 8, n. 2, p. 215-226, jul./dez. 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar educação física**: possibilidade de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2015.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: Concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Shon não entendeu Lúria). **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais de pós-modernos da teoria vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2000.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.

ESCOBAR, M. O.; TAFFAREL, C. N. Z. A cultura corporal. *In*: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Física**: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: EDUFPB, 2009. p. 173-180.

FERREIRA, A, R. Aplicação da tecnologia assistiva para o desenvolvimento de uma classe ajustável para cadeirantes. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, Florianópolis, v. 5, n. 9, p. 43-69, 2013.

FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. **Educação física na educação infantil**: ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico cultural de Davydov. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, UniEVANGÉLICA, Anápolis, 2010.

FINCK, Silvia Christina Madrid. **A Educação Física e o Esporte na escola: cotidiano, saberes e formação.** Curitiba: IBPEX, 2010. v. 1. 184 p.

FIORINI, M. L. S.; BRACCIALLI, L. M. P.; MANZINI, E. J. Análise de dissertações e teses em educação e educação física sobre estratégias de ensino e recursos pedagógicos para inclusão do aluno com deficiência. **Conexões**, v. 13, n. 2, 2015.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Formação do professor de educação física para inclusão de alunos com deficiência. **Poesis Pedagógica**, v. 12, p. 94-109, 2014.

FONTANA, E. C. **Tradução das políticas de inclusão escolar pelos gestores municipais.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, 1989.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Teoria e Prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivivência**, dez. 1995.

GHILARDI, R. Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **Motriz**, v. 4, n. 1, jun. 1998.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2011. p. 15-35.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI):** uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência mental/intelectual matriculados na escola especializada Favo de Mel. Palestra proferida na FAETEC. Dezembro 2009.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociedade em Revista**, v. 34, n. 12, p. 108-129, 2012.

GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. O local da diferença: desafios à Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2010.

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. 2015.

KEMPINSKI, I. V.; TASSA, K. O. E.; CRUZ, G. C. Plano Educacional individualizado: uma proposta de intervenção. **Revista da Sobama**, v. 16, n. 1, p. 23-32, 2015.

KRUG, H. B. O percurso da vida escolar básica e a relação com a escolha profissional dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 141, 2010.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEONTIEV, Alex N. **Actividad, conciencia, personalidad**. 2. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alex N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004a.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: A teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista brasileira de educação**, n. 27, set./dez. 2004b.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LIMA, L. A. A.; FERREIRA, A. E. G.; SILVA, M. V. G. O plano educacional individualizado: proposta de um método de pesquisa na formação docente. **Educação em perspectiva**, v. 9, n. 1, jan./abr. 2018.

LUZ, I. J. P. **Implantação e gestão da escola de educação básica na modalidade de Educação Especial no estado do Paraná**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Irati, 2018.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. **Vigotski**

e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Marília: Cultura acadêmica, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição a crítica da econômica política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. L I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual:** um estudo de caso. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. O plano educacional individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista espaço acadêmico**, n. 205, jun. 2018.

MASSON, Gisele. O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social. *In:* SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (org.). **Marxismo(s) & educação.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

MENDES, D. S.; BETTI, M. O estágio na licenciatura em Educação Física como “coisa viva”: uma perspectiva a partir da semiótica e do pragmatismo de Charles S. Peirce. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1245-1256, out./dez. 2017.

MENDES, E. G.; CABRAL, L. S. A. Implicações da atual política de inclusão escolar no Brasil: mapeando desafios e possibilidades para o Século XXI. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, v. 21, p. 41-54, 2015.

MENDES, M. M.; PÁDUA, K. C. Influência da formação na prática de professores de Educação Física que atuam com alunos com deficiência: um estudo no sistema de ensino especial. **Educação em Foco**, v. 13, n. 16, p. 13-39, 2010.

MIRANDA, Made Júnior. A avaliação dos acadêmicos de educação física da UEG-ESEFFEGO sobre a possibilidade de inter-relação entre a Teoria do Ensino Desenvolvimental e o ensino esportivo. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 2, p. 58-69, 2016.

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

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MOURA, Manoel Oriosvaldo *et al.* **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** 2. ed. Campinas: Autores associados, 2016.

MUNSTER, M. A. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, 2013.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: Pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28 jan./mar. 2018.

NÓVOA, A. Em busca de liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Revista da Educação Física**, v. 8, n. 1, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. **A organização do trabalho educativo com o Jogo na formação de professores de educação física**. 2017. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Home**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt>. Acesso em: 08 de março de 2021.

ORTIGARA, V.; CORAL, M. A. Ensino desenvolvimental: uma possibilidade para a superação da perspectiva ontológica realista empírica na área da Educação Física. **Contrapontos**, v. 16, n. 1, p. 98-116, 2016.

ORTIGARA, V.; MILIOLI, B. B. Educação Física e pensamento teórico: uma relação possível e necessária. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 2, 2018.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação para a construção de currículos inclusivos**. SEED - Paraná, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

PARANÁ. **Resolução n. 3.600/2011** – GS/SEED. Diretrizes curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos. Curitiba: SEED, 2011.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado. **Linhas Críticas** (UnB), v. 18, p. 193-209, 2012.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Espaço** (Rio de Janeiro, 1990), v. 33, p. 50-60, 2011.

PRESTES, Zóia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em revista**, 2012.

RAZEIRA, M. B.; TAVARES, F. J. P.; PEREIRA, F. M.; RIBEIRO, J. A. B.; MACHADO, C. R. C. Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 124-136, jul./dez. 2014.

REGO, Teresa Costa. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIGON, José Algacir; ASBABR, Flávia da Silva Ferreira; MORRETI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2016.

RIGON, José Algacir *et al.* O desenvolvimento psíquico e o processo educativo. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2016.

ROCHA JÚNIOR, C. P.; SOARES, A. J. G. Percepções e análises sobre o uso da história no coletivo de autores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 1, p. 10-16, abr./jun. 2018.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a educação inclusiva: Reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

RODRIGUES, David. **Equidade e educação inclusiva**. Porto: Profedições, 2013.

ROSA, Josélia Euzébio; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga; CEDRO, Wellington Lima. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2016.

SÀNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Carla de Carvalho Macedo. **Inclusão de estudantes com deficiência intelectual**: a importância do plano pedagógico individualizado e de estratégias de ensino criadas coletivamente pelos professores. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, S. M. C. Mediação cultural – Reflexões a partir da teoria histórico-cultural. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2009, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2009.

SILVANO, S.; ORTIGARA, V. Currículo de formação ampliada e teoria da atividade de ensino na Educação Física escolar. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 2, p. 464-481, maio/ago. 2016.

SIQUEIRA, C. F. O. *et al.* O percurso de elaboração de um plano educacional individualizado em uma turma de uma escola especializada. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, 2013.

SIQUEIRA, C. F. O.; MASCARO, C. A. A. C.; VIANNA, M. M.; SILVA, S. E.; REDIG, A. G. Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, 2012.

SIQUEIRA, C. F. O.; REDIG, A. G.; ESTEF, S. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia no processo de inclusão escolar de uma aluna com deficiência intelectual. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2015.

SOARES, C. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. (Coletivo de Autores). São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, V. G.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Atividade de estudo e desenvolvimento do pensamento teórico: reflexões com base em Davydov. **Práxis educacional**, v. 10, n. 17, p. 237-258, 2014.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

TALIZINA, N. F. **La formación de las habilidades del pensamiento matemático**. San Luís Potosi: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luís Potosi, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr. 2000.

TCKESKISS, L. A. **O materialismo histórico em 14 lições**. 2. ed. São Paulo: Raízes da América, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNICENTRO. **Resolução n. 126-COU/UNICENTRO**, de 21 de dezembro de 2012. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física, Licenciatura, da UNICENTRO, Campus de Irati, e dá outras providências. Disponível em: <https://sgu.unicentro.br/pcatooficiais/imprimir/A16B0320>. Acesso em: 10 mar. 2021.

UNICENTRO. **Resolução n. 30-CONSET/SES//UNICENTRO**, de 8 de maio de 2013. Aprova o Regulamento de Estágio Supervisionado Curricular e Estágio Não Obrigatório do Curso de Licenciatura em Educação Física, *Campus* de Irati, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, e dá outras providências. Disponível em: <https://sgu.unicentro.br/pcatooficiais/imprimir/9DDD1728>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia e Sociedade**, v. 1, n. 24, 2012.

ZOTOVICI, S. A.; MELO, J. B.; CAMPOS, M. Z.; LARA, L. M. Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: entre a teoria e a prática. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 2, p. 320-618, 2013.

ANEXO A – FORMULÁRIO DE PLANO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

ANEXO V DO REGULAMENTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR E ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, *CAMPUS* DE IRATI, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO

FORMULÁRIO DE PLANO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Nome do Estabelecimento:

Nome do(a) Prof.(a) Orientador(a)

externo: Nome do(a) Acadêmico(a)

Estagiário(a): Nome do(a) Prof. (a)

da Disciplina:

1 – OBJETIVOS

--

2 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO/TOTAL DE HORA AULAS POR CONTEÚDO

--

3 – ESTRATÉGIAS (METODOLOGIAS DE ENSINO)

--

4 – RECURSOS FÍSICOS E MATERIAIS

--

5 – AVALIAÇÃO

--

Ensino Fundamental ()

Ensino Médio ()

– CRONOGRAMA

DATA	CONTEUDO

Assinatura do Professor da Disciplina
Externo

Assinatura do Orientador

6 – REFERÊNCIAS

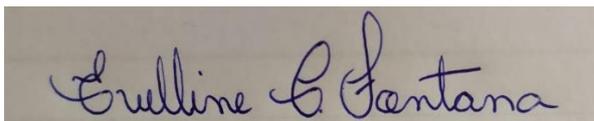
--

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DE NORMAS ÉTICAS NA PESQUISA COM SERES HUMANOS

Nós, abaixo assinados, declaramos que a pesquisa para o desenvolvimento da Dissertação/Tese intitulada: DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (PPGE/UEPG) não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, sendo que assumimos a responsabilidade pelo cumprimento de critérios éticos da pesquisa com seres humanos (Resolução nº 466/2012).

E, por ser verdade, firmamos a presente declaração.

Ponta Grossa, 01 de agosto de 2021.



Nome: Evelline Cristhine Fontana

Assinatura da doutoranda

Nome: Gilmar de Carvalho Cruz

Assinatura do professor orientador