



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL E FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICO-EMANCIPADORA: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Sandra Valéria Limonta – UFG
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UnB
Marcos Jerônimo Dias Júnior – SEDUC Goiás
Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas – PUC Goiás

RESUMO

O painel discute as possibilidades e contribuições da didática desenvolvimental na formação e no trabalho pedagógico na Educação Básica. A partir de pesquisas sobre o ensino da Educação Física no Ensino Médio e de uma pesquisa colaborativa realizada com professoras e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, argumenta-se que esta perspectiva didática pode constituir a base de uma formação docente (inicial ou continuada) crítico-emancipadora. Defende-se uma forma de ensino escolar que efetivamente leve as e os estudantes à apropriação crítica do conhecimento escolar e à formação de conceitos que resulte no desenvolvimento do pensamento teórico desde a infância. Parte-se do pressuposto que há uma contradição entre a formação docente e as finalidades, necessidades e exigências de uma educação crítica e criativa e, diante deste problema, os três trabalhos buscam refletir sobre possíveis condições de mudanças na direção de uma formação crítico-emancipadora e da práxis pedagógica. As pesquisas apontam que atividades de formação continuada nos contextos de trabalho associados ao estudo e à pesquisa podem engendrar tais condições.

Palavras-chave: Didática desenvolvimental, Formação docente, Práxis pedagógica.

LÓGICA DIALÉTICA E DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPADORA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sandra Valéria Limonta – UFG
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UnB

RESUMO

O trabalho apresenta uma reflexão sobre a centralidade da lógica dialética na perspectiva da didática desenvolvimental e como esta perspectiva didática pode contribuir para a formação crítico-emancipadora de professoras e professores da Educação Básica. A partir dos resultados de uma pesquisa colaborativa realizada com professoras e professores de uma escola municipal de Ensino Fundamental, refletimos sobre as possibilidades da didática desenvolvimental na prática pedagógica. A pesquisa também nos permitiu analisar e compreender como se dá a relação entre a lógica dialética e a formação do pensamento teórico na formação e na ação pedagógica, argumentando que tal premissa contribui para uma formação crítico-emancipadora.

Palavras-chave: Didática desenvolvimental, Formação docente crítico-emancipadora, Práxis pedagógica.

INTRODUÇÃO

O problema do ensino escolar é abordado pela didática desenvolvimental em suas múltiplas determinações: questões filosóficas e sociológicas a respeito da estrutura lógico-histórica da cultura e da ciência se entrelaçam com uma rica discussão sobre a lógica científica e as formas de organização das disciplinas e dos conteúdos escolares, questões fundamentais para que se possa compreender as transformações que a instrução escolar pode promover nos aspectos psicológicos individuais e o tipo de desenvolvimento mental que resulta, em cada indivíduo, do processo de interiorização dos conceitos científicos.

Iniciamos nosso texto destacando a original crítica da didática desenvolvimental à pedagogia tradicional, que, sustentada numa concepção lógico-formal do conhecimento, forma nos estudantes um tipo de pensamento por ele denominado de pensamento empírico - a capacidade mental de formular "generalizações empíricas discursivas". O esquema pedagógico percepção-representação-conceito - derivado da compreensão do que é o conhecimento nesta perspectiva - levará à formação de procedimentos mentais como a comparação (distinção de traços e atributos comuns e reiterativos, explicitados por meio de analogias) e a classificação simples (inserção do objeto num determinado grupo/subgrupo por gênero e/ou tipo), que são na verdade "normas de ação" e não conceitos, uma vez que a definição dada pela palavra não é conceito e conhecer, dessa forma, não necessariamente significa compreender (Davióv, 1982).

Em nossa pesquisa, buscamos compreender e trazer para a formação docente uma das principais teses de Davídov (1988): a superação do ensino tradicional necessariamente passa pela assunção da lógica dialética como teoria do conhecimento que orienta a atividade docente, tanto na organização do conhecimento escolar (do currículo, das disciplinas e dos conteúdos escolares) quanto na organização das atividades que os alunos realizarão. Duas questões norteiam nossa reflexão sobre esta tese: É possível realizar o ensino a partir da lógica dialética já no início da escolarização? Como tal proposição pode ser apreendida pelos educadores brasileiros e que contribuições oferece para uma formação crítico-emancipadora?

Há uma contradição histórica, mas que tem se aprofundado nos últimos anos, a respeito do papel social da escola como disseminadora do conhecimento na sociedade de classes. Para Algebaile (2009) e Duarte (2011 e 2016) a escola, que deveria ter como principal objeto e objetivo o conhecimento e sua disseminação, foi historicamente tem se tornando um "não-lugar" do conhecimento, da criatividade e do cultivo do pensamento. Há, em relação à escola, atitudes de suspeição e de recusa do conhecimento artístico, científico e filosófico, contradição que leva a atividade de ensino e a atividade estudo a resultarem deformadas, sem motivos realmente conscientes, sem sentido e pesarasas para professores e alunos.

Realmente, ao longo de centenas de anos, a finalidade social principal da educação em massa consistiu em inculcar, à maioria dos filhos dos trabalhadores, somente aqueles conhecimentos e habilidades sem os quais é impossível obter uma profissão mais ou menos significativa na produção industrial e na vida social (saber escrever, contar, ler, ter ideias elementares sobre o meio circundante (...)) Essa escola cultivava, apoiava e fixava nas crianças, em formas lógicas mais ou menos precisas, as leis do pensamento empírico racionalista discursivo, próprio da prática cotidiana do homem (Davydov, 2017, p. 212).

Entendemos que “ensinar a ensinar” não pode ser considerada uma tarefa menor dentro da universidade e que as teorias críticas da Pedagogia e da didática formam um *corpus* de conhecimentos teórico-prático que precisa ser apropriado na formação inicial das professoras e dos professores e continuar a ser desenvolvido em processos de formação continuada, conforme as professoras e professores vão se tornando mais experientes no ensino escolar.

Neste sentido, consideramos a formação docente e o ensino como uma unidade dialética e intrinsecamente política, rejeitando a neutralidade do conhecimento, da formação e do ensino nas escolas. Educar e ensinar, especificamente na instituição escolar, é tomar uma posição que

perpassa, dentre outras questões, escolhas didáticas na organização do trabalho pedagógico. Ao compreender o ensino como práxis política, teórica e ativa, assumimos a premissa da necessidade de uma formação crítico-emancipadora, que objetiva e reivindica a plena autonomia do trabalho pedagógico na escola de Educação Básica.

Para tanto, faz-se necessário constituir uma formação inicial e continuada cuja essência é o trabalho pedagógico na escola, mas que não prescinde da universidade e dos espaços políticos de apropriação do conhecimento e de participação nas decisões que afetarão diretamente o cotidiano escolar. Denominamos essa unidade formação/trabalho como perspectiva crítico-emancipadora, que permita a construção de outra forma de educação escolar, e que seja prática social se constituindo em consciência crítica (Gramsci, 1998).

O trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possui uma característica bastante peculiar – a mesma professora ou o mesmo professor trabalham com as diferentes áreas do conhecimento (ou disciplinas): Alfabetização e Língua Portuguesa, Artes, Ciências Naturais, História, Geografia e Matemática. Trata-se de um trabalho pedagógico complexo, que exige da professora ou do professor um conjunto de conhecimentos distintos destas diferentes áreas e também sobre como ensiná-las, considerando-se ainda que estes conhecimentos são constantemente articulados e reorganizados no cotidiano das aulas. Nesse sentido, é importante que o professor possua uma visão de conjunto dos processos de ensino e aprendizagem e entendemos que a didática é a dimensão nuclear e organizadora das atividades de ensino, tal como a descreve Libâneo (2011, p. 134):

Em outras palavras, a didática opera a interligação entre teoria e prática. Ela engloba um conjunto de conhecimentos que entrelaçam contribuições de diferentes esferas científicas (teoria da educação, teoria do conhecimento, psicologia, sociologia, etc.), junto com requisitos de operacionalização. Isto justifica um campo de estudo com identidade própria e diretrizes normativas de ação docente, que nenhuma outra disciplina do currículo de formação de professores cobre ou substitui. Essa é a razão pela qual é tomada como “disciplina integradora”.

A didática aqui é entendida como uma epistemologia do ensino, um corpo de conhecimentos oriundos de diferentes campos que, tomados em seu conjunto, permitem compreender as relações entre conteúdo, metodologia e aprendizagem. Para Catani (2005) se trata de uma disciplina que permite uma visão radical e ao mesmo tempo de conjunto da docência – radical porque estuda em suas particularidades os elementos que compõem o trabalho docente (conteúdos, objetivos, metodologia, aprendizagem e avaliação) e de conjunto

porque permite agregar estes elementos numa única composição, dando à professora e ao professor uma visão de conjunto do ensino.

Na perspectiva da didática desenvolvimental, ensino e aprendizagem formam uma unidade dialética e consideramos que é preciso construir formas de ajudar o professor a compreender melhor as relações entre o ensinar e o aprender, o planejar e o realizar em sala de aula. A relação ensino aprendizagem para nós está centrada no conhecimento, na formação de conceitos provenientes daquelas áreas (ou disciplinas). Ensinar é proporcionar ao aluno o conteúdo cultural produzido pela humanidade e as habilidades cognitivas que possibilitam a aprendizagem da cultura: a capacidade de estabelecer relações, de fazer sínteses, de pensar teoricamente e refletir criticamente sobre a realidade – o que Vigotski (2010) denomina de funções psicológicas superiores – de forma que as crianças dos anos iniciais iniciem a trajetória escolar de forma consistente, para que possam aprender e prosseguir aprendendo ao longo de toda a Educação Básica.

Com efeito, as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar. A didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática (Libâneo, 2004, p. 5).

METODOLOGIA

Partindo de tais pressupostos, em nossa pesquisa tentamos compreender o aspecto mais nuclear do processo de ensino e aprendizagem: como se dá a formação de conceitos pelos alunos e que tipo de atividades de ensino podem efetivamente levar à tal formação. Assim, ao mesmo tempo em que buscamos desenvolver um programa formativo de estudos e reflexões sobre a didática desenvolvimental, fomos planejando e desenvolvendo com professoras e os professores de escolas públicas municipais, intervenções didáticas que nos permitiram acompanhar as possibilidades do ensino organizado a partir desta perspectiva.

O objetivo da pesquisa foi articular de forma dialética a formação continuada à investigação sobre a formação de conceitos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da didática desenvolvimental. A metodologia sustenta-se na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa desenvolvida por Pimenta (2005) e Pimenta e Franco (2008). A opção por esta metodologia é também uma defesa da possibilidade e da necessidade, levantadas

por Marin, Giovanni e Guarnieri (2009), de que fazamos pesquisas *com* os professores nas escolas e não *sobre* os professores.

Desta forma, realizamos uma pesquisa colaborativa com 13 professoras e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas municipais, buscando integrar numa mesma proposta formação continuada, trabalho pedagógico e a observação e análise da formação de conceitos nos estudantes. O principal objetivo foi compreender as possibilidades de planejar e desenvolver o ensino dos conteúdos escolares na perspectiva da didática desenvolvimental, buscando levar as professoras e professores a apropriarem-se dos principais fundamentos desta perspectiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

Vassili Vassilievich Davidov (1930-1998), psicólogo e pedagogo russo, incorporou em seu trabalho de pesquisa pressupostos da teoria histórico-cultural no que diz respeito à compreensão das relações entre aprendizagem escolar e desenvolvimento. O alto nível de desenvolvimento da psicologia pedagógica alcançado na União Soviética na primeira metade do século XX e as pesquisas longitudinais que puderam ser realizadas naquele momento, permitiram que Davidov e seus colaboradores pudessem formular, na segunda metade do século XX, a teoria do ensino desenvolvimental fundamentada na concepção materialista histórico-dialética do conhecimento e na teoria histórico-cultural do desenvolvimento.

Davídov (1982, 1988), por meio de um grande número de pesquisas empíricas sobre o ensino realizadas por ele e sua equipe em escolas, vai afirmar que o ensino dos conhecimentos escolares constitui a gênese do desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, aprender os conceitos na escola engendra o processo de formação e de desenvolvimento do pensamento teórico nas crianças, mediante a internalização das abstrações e generalizações que constituem os conceitos científicos. Para a didática desenvolvimental, a gênese do desenvolvimento do pensamento teórico está, portanto, na atividade de estudo, atividade principal da criança em idade escolar, entre os seis e onze anos de idade.

É necessário então uma cuidadosa organização das condições adequadas de ensino que irão formar nos alunos o pensamento teórico e para o autor, o fundamento desta organização está na compreensão do conhecimento na lógica dialética. Baseando-se em Marx, Engels, Lênin e Kopnin, Davídov (1988) analisa o problema do conhecimento e da organização do ensino escolar fundamentado na lógica formal, que leva à uma determinada forma psicológico-didática de organização da atividade de estudo que reproduz nas crianças o pensamento empírico.

A principal tese de Davídov (1982, 1988), confirmada por meio de um grande número de experimentos de ensino realizados por ele e sua equipe em escolas, é que o ensino dos conhecimentos escolares constituem a gênese do pensamento teórico, ou seja, engendram o processo de formação e de desenvolvimento do pensamento teórico nas crianças, mediante a internalização das abstrações e generalizações essenciais consolidadas nos conceitos científicos.

Assim, a gênese do desenvolvimento do pensamento teórico está na atividade de estudo, atividade principal da criança em idade escolar, entre os seis e onze anos de idade. Dessa forma, a organização das condições adequadas para formar nos alunos o pensamento teórico é o tipo de ensino que poderá levar ao desenvolvimento, dando conteúdo e direção do pensamento abstrato rumo ao concreto pensado, na tradição da lógica dialética. Baseando-se em Marx, Engels, Lênin e Kopnin, o autor analisa o problema do conhecimento e da organização do ensino escolar fundamentado na lógica formal, que leva à uma determinada forma psicológico-didática de organização da atividade de estudo que reproduz nas crianças o pensamento empírico. Fazendo a crítica à absolutização do pensamento discursivo empírico na psicologia, na pedagogia e na didática, Davidov nos convida a pensar a educação escolar, seus conteúdos, métodos e meios de ensino a partir de um outro fundamento lógico-filosófico sobre o conhecimento - a lógica dialética.

Shuare (2017, p. 26) enfatiza "(...) a necessidade de reconhecer o caráter dialético do conhecimento". Entendemos que na lógica dialética o conhecimento (os conceitos) não são definições expressas por meio da linguagem, mas o movimento vivo do pensamento no processo de conhecimento e entendimento do real. Em outras palavras, o conceito expressa e revela o concreto pensado: "O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação" (MARX, 2011, p. 54).

Assim, não podemos nos contentar em fornecer às crianças impressões sensoriais gerais e acreditar que utilizar formal e mecanicamente no discurso estas abstrações e generalizações simples são o máximo de desenvolvimento intelectual possível de ser alcançado. Tal provocação da didática desenvolvimental nos leva a problematizar como e porque o sensorial, o perceptivo, o visual e o cotidiano são tão valorizados como formas de organização do ensino em nossa realidade educacional.



O conhecimento da realidade, para a lógica dialética, é a superação das percepções e representações iniciais, que para Davydov (1982), formam o pensamento empírico. Tais percepções e representações iniciais são uma forma de abstração da realidade, mas não são o conhecimento e muito menos a compreensão da realidade. Na lógica dialética é preciso ir adiante - da abstração da realidade (do concreto inicial) ao concreto pensado. No campo da educação escolar, o movimento do abstrato para o concreto se revela quando as abstrações iniciais (simples e empíricas) da criança, a respeito de um determinado objeto do conhecimento, vão progressivamente sendo incorporadas e superadas pelas abstrações substantivas (complexas e genéricas) dos conceitos científicos. Esse seria o processo vivo de formação e desenvolvimento do pensamento teórico.

Para nós, a grande contribuição do ensino desenvolvimental está justamente na transposição, feita por Davidov e seus colaboradores, do processo de ascensão do abstrato ao concreto para o processo pedagógico-didático. Baseando-se na estrutura da atividade proposta por Leontiev – motivo, objetivo, tarefas, ações e operações – no Sistema Elkonin-Davidov a criança encontra-se em atividade de estudo ao realizar a tarefa de estudo que lhe é proposta, orientada pelo professor e em conjunto com os demais colegas. A atividade de estudo se concretiza em tarefas cognoscitivas que para Davydov (1980), devem ser complexas, levar os estudantes ao encontro de situações problemáticas que exijam o domínio dos conceitos científicos para sua resolução. "O caráter consciente pode ser verdadeiramente realizado somente se os educandos não recebem conhecimentos prontos, se eles mesmos revelam as condições de sua origem" (DAVYDOV, 2017, p. 219).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino escolar fundamentado numa compreensão lógico-formal do conhecimento vai formar nos estudantes, para Davídov (1982 e 1988), um tipo de pensamento que o autor denomina de pensamento empírico. O desenvolvimento segue um determinado esquema: percepção – representação – conceito, ou seja, a aprendizagem se efetiva no trânsito dos aspectos singulares e das particularidades do objeto do conhecimento para o seu aspecto geral. Esse esquema inviabiliza captar a especificidade do conceito teórico e ainda obstrui o caminho ao estudo que leva à gênese do pensamento teórico, porque permanece inteiramente no plano das formas objetivas, não incluindo estudar sua procedência histórica, centrando-se na apreensão de regras dedutivas formais passíveis de ser reproduzidas.

Os conceitos que se formam por essa via são descritos como abstrações e generalizações simples de dados perceptíveis e a descrição destes é formulada com o auxílio da linguagem. A formação de conceitos na escola realizados dessa forma não se diferenciará muito da formação dos conceitos espontâneos que se formam na vida cotidiana da criança. Na aparência, pode-se acreditar que a criança domina o conceito, mas na essência, verifica-se que não há compreensão, o que temos são definições na maioria das vezes memorizadas (pseudo conceitos). As definições e não os conceitos, portanto, são o conteúdo do pensamento empírico.

Esse pensamento tem um caráter classificador e catalogador, que garante a orientação da pessoa no sistema de conhecimentos acumulados referentes às particularidades e características externas dos objetos e fenômenos, sem relação com a natureza e a sociedade. Tal orientação é indispensável para os afazeres cotidianos durante o cumprimento de ações laborais rotineiras, mas é absolutamente insuficiente para assimilar o espírito autêntico da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa e de profundo conteúdo no que concerne à realidade (tal relação supõe a compreensão das contradições internas das coisas, ignoradas precisamente pelo racionalismo empírico) (DAVYDOV, 2017, p. 212-213).

Na lógica dialética, tanto o caráter concreto quanto o abstrato do conhecimento não dependem exclusivamente da aproximação das representações sensoriais do objeto, mas de seu conteúdo objetivo, de seu conceito, que não é (apenas) uma representação ou definição. Numa lógica dialética o conhecimento (os conceitos) não é um conjunto de definições expressas por meio da linguagem, mas o movimento vivo do pensamento no processo de conhecimento e entendimento do real. Em outras palavras, o conceito expressa e revela o concreto pensado.

Assim, não podemos nos contentar em fornecer às crianças impressões sensoriais gerais e acreditar que utilizar de forma correta a linguagem para descrever abstrações e generalizações simples constituem o desenvolvimento intelectual possível de ser alcançado. O conhecimento da realidade, para a lógica dialética, é a superação destas percepções e representações iniciais. Na pesquisa colaborativa aqui apresentada, elaboramos, realizamos e analisamos uma série de atividades, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com conteúdos de Arte, Língua Portuguesa, História, Matemática e Educação Física. Os achados da pesquisa nos permitem afirmar que há possibilidades concretas de uma formação crítico-emancipadora que leva à uma práxis pedagógica crítica, criativa e também emancipatória.

Pensar o trabalho pedagógico pela lógica dialética nos revelou que, nesta lógica, é preciso ir adiante - da abstração da realidade (do concreto inicial) ao concreto pensado. No campo da educação escolar, o movimento do abstrato para o concreto se revela quando as

abstrações iniciais (simples e empíricas) da criança, a respeito de um determinado objeto do conhecimento, vão progressivamente sendo incorporadas e superadas pelas abstrações substantivas (complexas e genéricas) dos conceitos científicos. Esse seria o processo vivo de formação e desenvolvimento do pensamento teórico.

Para nós, a grande contribuição da didática desenvolvimental está justamente na transposição, feita por Davydov e seus colaboradores, do processo de ascensão do abstrato ao concreto para o processo pedagógico-didático. A atividade de estudo se concretiza em tarefas cognitivas desafiadoras propostas para os estudantes. "O caráter consciente pode ser verdadeiramente realizado somente se os educandos não recebem conhecimentos prontos, se eles mesmos revelam as condições de sua origem" (DAVYDOV, 2017, p. 219).

A didática desenvolvimental guarda muitas relações e aproximações com a concepção crítico-emancipadora de formação, uma vez que seu fundamento está na dialética ensino/aprendizagem e forma/conteúdo. Entende-se que o nexos entre sujeito e objeto é ativo, devido à relação prática/teórica entre o sujeito e a realidade que o circunda. Tal perspectiva toma como desafio, na formação de professores, buscar princípios de ensino que sejam também críticos e emancipadores, sem descuidar das dimensões política, ética e técnica do trabalho docente entendido como práxis. A práxis, segundo Vázquez (2011), é a atividade prática material, adequada à intencionalidade de compreensão e mudança da prática social transformadora.

Nossa pesquisa permite constatar que na formação docente não se pode esperar que a exposição teórica às teorias pedagógicas forme a consciência necessária para a realização do trabalho pedagógico. Ou o contrário, esperar que a "imersão" da professora e do professor no contexto e no cotidiano das escolas seja o suficiente para a formação. Reflexão teórica sem confronto com a prática e prática sem o retorno à reflexão teórica correspondem a concepções tradicionais e/ou pragmatistas de formação, não haverá desenvolvimento práxis criadora, pode-se inclusive fortalecer uma prática efêmera, do fazer sem saber.

Uma questão importante que emerge da pesquisa realizada, é que a formação e o trabalho pedagógico se dão em condições concretas, nas universidades e nas escolas do nosso imenso Brasil que tanto carecem de ainda de elementos básicos para sua plena realização. Também precisamos seguir atentas e atentos às políticas educacionais neoliberais, que disputam o espaço da escola e esvaziam de sentido o trabalho docente. É preciso fortalecer os laços entre as instituições formadoras e as escolas, a teoria e a prática, a pesquisa e o ensino, ajudar as

escolas a desenvolverem coletivos de estudo e trabalho. É preciso também que formadores, gestores e formuladores de políticas respeitem e confiem na capacidade e na ética profissional das professoras e professores que cotidianamente realizam o belo e complexo trabalho de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Davydov (2017) afirma que durante centenas de anos, a escola tradicional realizou muito bem seu papel de ensinar aos filhos das classes trabalhadoras conhecimentos e habilidades mínimas para o mundo do trabalho e para a vida social. Tais conhecimentos e métodos de ensino formam e fixam o pensamento empírico e projetam um determinado tipo de consciência e de personalidade nas pessoas que às conforma à realidade tal como esta se apresenta.

Uma escola que realmente desenvolva o pensamento teórico necessita superar os princípios de ensino dessa escola tradicional e fundamentar a práxis pedagógica das professoras e professores e a atividade de estudo das crianças e jovens em outras bases. O problema da aprendizagem escolar é bastante conhecido por nós, educadoras e educadores brasileiros: os estudantes têm acesso à escola, mas não têm sucesso na aprendizagem dos conhecimentos escolares. Trata-se também, obviamente, de melhorar (e muito) a infraestrutura e as condições de trabalho nas escolas, mas é necessário compreender essa questão também em seu aspecto psicológico-didático e filosófico: o pensamento empírico não é o máximo de desenvolvimento que a educação escolar deve ter como horizonte.

A didática desenvolvimental se fundamenta num constructo filosófico, psicológico e pedagógico que, se bem compreendido e realizado pelos professores, pode efetivamente levar os estudantes ao desenvolvimento - a apropriação consciente dos conhecimentos escolares e a constituição do pensamento teórico necessário para compreender melhor o mundo em que vivem, apropriar-se cada vez mais e melhor da cultura, emancipar-se e transformar a realidade. Nossa pesquisa ofereceu-nos um vislumbre destas possibilidades.

As políticas educacionais, destacando-se aqui aquelas voltadas para a formação inicial e continuada de professoras e professores, são atualmente tomadas de assalto por concepções oriundas da neurociência, da pedagogia das competências, do fetichismo das tecnologias. A formação crítico-emancipadora tem, portanto, na didática desenvolvimental, um conhecimento

que permite fazer a crítica destas concepções ora hegemônicas. Num período de triunfo de um pensamento pedagógico instrumental e neotecnista à serviço da economia e não da formação humana, entendemos que não há outro caminho senão o da práxis pedagógica revolucionária.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**. A ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2009.

DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y educación, 1982.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental**. Antologia. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017 (p. 211-224).

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas, SP: 2011.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere - volume 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIBÂNEO, J. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED Publicações: PUC GO, 2011.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. (Orgs.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; São Paulo: FAPESP, 2009.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n.3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

APRENDER PARA ENSINAR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL

Marcos Jerônimo Dias Júnior – SEDUC Goiás
Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas – PUC Goiás

RESUMO

Na concepção da educação escolar promotora do desenvolvimento humano no sentido omnilateral, um aspecto central é o ensino para a apropriação crítica de conceitos como mediadores da formação do pensamento teórico dialético dos alunos. Entretanto, há uma contradição entre a formação dos professores e as finalidades, necessidades e exigências desta concepção de ensino escolar. Diante deste problema, indaga-se: como estabelecer condições de mudanças no conhecimento e nas práticas dos professores de Educação Física em atividade de trabalho, tendo em vista o projeto de educação escolar para o desenvolvimento humano dos alunos no sentido omnilateral? Ao partir da hipótese de que é possível que essas mudanças sejam realizadas pela formação continuada dos professores em seus contextos de prática, esta pesquisa no desafio epistemológico e pedagógico realizou um experimento didático formativo com professores de Educação Física, orientada pelo referencial teórico-metodológico da didática desenvolvimental. Objetivou-se identificar e analisar as contribuições da formação continuada orientada pela didática desenvolvimental para a aprendizagem e desenvolvimento dos professores de Educação Física. Metodologicamente, a pesquisa é empírica de cunho qualitativa realizada por meio de um experimento didático formativo com docentes de Educação Física da Rede Estadual de Educação em Goiás de Anápolis, utilizando-se dos dados de entrevistas semi-estruturadas. No atual contexto de contradição entre trabalho e formação, esta pesquisa evidenciou a importância e contribuições da densidade teórica-metodológica, da práxis de si e para o pensamento teórico e do método dialético do saber docente para o desenvolvimento dos professores.

Palavras-chave: Formação continuada de professores, Ensino de Educação Física, Didática desenvolvimental.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação que destaca a discussão sobre a didática na formação continuada de professores de educação física, que por sua natureza torna-se uma atividade complexa e configura-se como uma problemática desafiadora. A pesquisa fundamenta-se na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano e na teoria do ensino desenvolvimental e foi realizada diante o desafio de trazer reflexões concretas para os campos da formação de professores, da didática e da educação física escolar.

Trata-se de reflexões didáticas sobre a atividade de ensino e aprendizagem que exigem dos professores de educação física não apenas os conhecimentos da área específica (epistemológicos) mas, também, uma fundamentação teórico-metodológica psicológica e

pedagógica. Compreende-se que este tipo de ensino e aprendizagem é aquela que, conforme a concepção histórico-cultural privilegia a utilização do método dialético de pensamento no processo do trato conceitual dos objetos de conhecimento (DAVÍDOV, 1988). Logo, é importante que o professor(a) de educação física, tenha uma formação que proporcione as condições para alcançar tal propósito.

A pesquisa, metodologicamente, é empírica de cunho qualitativa realizada por meio de um experimento didático formativo com docentes de Educação Física da Rede Estadual de Educação em Goiás, da cidade de Anápolis, que foram inseridos em um curso de formação continuada sobre e na fundamentação teórica-metodológica da didática desenvolvimental. Para este artigo foi utilizado como eixo central os dados de seis entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos professores(as) participantes. Uma investigação que experimentou, explorou e analisou os dados das entrevistas com os professores(as) que estiveram em formação continuada e já se encontram atuando no cotidiano escolar da rede pública de ensino em Goiás.

Assim, o foco desta pesquisa é a formação continuada de professores de Educação Física da rede pública de ensino, tendo em vista a aquisição de um aporte teórico-metodológico do ensino promotor do desenvolvimento humano dos alunos. Surgiu, então, o desafio de buscar uma possibilidade de resposta a seguinte indagação: como estabelecer condições de mudanças no conhecimento e nas práticas dos professores de Educação Física em atividade de trabalho, tendo em vista o projeto de educação escolar para o desenvolvimento humano dos alunos?

Com esta problemática, portanto, foi proposto nesta investigação explorar as possibilidades de uma formação continuada de professores na perspectiva do ensino para o desenvolvimento humano dos alunos. Colaborar também com os professores de Educação Física que estão em atividade na regência nas redes públicas de ensino e inseridos na contradição entre trabalho e formação. Para isto, definiu como aporte teórico a didática desenvolvimental, particularmente na vertente do sistema teórico Elkonin-Davíдов. Uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPQ) e do estágio de Pós-Doutorado no campo da educação e didática da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Concordando com Briezer (2020), ao observar as tendências das políticas educacionais que influenciam o trabalho dos professores e professoras da rede pública de ensino no Brasil, emerge a necessidade de opor veementemente as concepções predominantes de orientação neoliberal. Neste cenário complexo que envolve a formação continuada de professores de Educação Física, expressa um dos elementos de justificativa sobre o interesse ao objeto de

estudo em questão, destaca-se a ausência de pesquisas deste objeto com o recorte proposto para esta investigação.

Desse modo, no intuito de contribuir para o enfrentamento do problema da formação continuada de professores de Educação Física esta pesquisa definiu como objeto de investigação: a aprendizagem pelos professores do sistema conceitual da didática desenvolvimental. E tem como objetivo geral identificar e analisar as contribuições da formação continuada orientada pela didática desenvolvimental para a aprendizagem e desenvolvimento dos professores de Educação Física.

A análise dos resultados desta pesquisa propiciou condições de afirmar que a formação continuada de professores de Educação Física, organizada nos aportes teórico-metodológicos do ensino desenvolvimental, levou a indícios de transformações significativas na formação dos professores, tendo como eixo central mudanças no pensar e agir didático, tendo como procedimento de ensino e aprendizagem o método conceitual dialético.

Almeja-se que estes resultados possam servir como referência para discutir questões pedagógicas e psicológicas do desenvolvimento humano, a proposição de políticas e programas de formação continuada nas escolas e a realização de uma proposta didática, tendo por finalidade a promoção do desenvolvimento dos professores e alunos de forma integral e a superação da formação aligeirada restrita aos padrões neoliberais.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada, para alcançar os objetivos propostos e desenvolver possíveis respostas à questão problema desta pesquisa, é de base empírica e qualitativa. Inicialmente foi realizada uma revisão da literatura e análise bibliográfica envolvendo os principais trabalhos e conceitos dentro do eixo categorial – teoria do ensino desenvolvimental, formação continuada de professores e educação física. Após tais ações metodológicas foi elaborado e realizado um experimento didático formativo atrelado a uma proposta de formação continuada para professores(as) de educação física, da Coordenação Regional de Educação de Anápolis da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. No final realizou-se uma entrevista semi-estruturada com cada professor(a) participante, no qual é a ferramenta nuclear de análise dos dados deste artigo.

Adota-se a concepção de experimento didático formativo formulada por Davídov (1988), como metodologia e método de investigação pedagógica e didática no campo da educação escolar. Com base na compreensão do autor supracitado, o experimento didático

formativo realizado permitiu organizar e realizar uma atividade de estudo de formação continuada com professores de educação física em atividade de trabalho. Uma atividade de estudo que foi composta de tarefas de estudo e ações didáticas que influenciaram na aprendizagem e no desenvolvimento dos processos psíquicos dos sujeitos, tendo como foco o surgimento de novas formações.

A atividade de estudo foi se estruturando no movimento de ascensão da aprendizagem do abstrato ao concreto sobre a temática “didática desenvolvimental”. Assim, os sujeitos da pesquisa estiveram na condição de alunos em um curso de formação continuada e tiveram a oportunidade de formar novas capacidades para a organização do ensino e da aprendizagem na perspectiva davydoviana.

O experimento didático integrou investigação e formação, ao mesmo tempo que se ensinava, também se observava sistematicamente as mudanças na aprendizagem dos professores conforme elas foram surgindo e se apresentando nas condições que estão postas na prática pedagógica. Participaram de todo experimento e da entrevista seis professores(as). O experimento didático formativo teve como eixo norteador a temática: Didática desenvolvimental na perspectiva de Davydov. Foi desenvolvido em doze etapas, orientados por quatro tarefas de estudo, oito questões problemas e quatro eixos temáticos expressos por unidades e conteúdos.

Foram dezoito meses de pesquisa e dez meses de formação continuada com os professores. Durante este período foram doze encontros, com duração três horas cada encontro. Os encontros foram vídeo-gravados e no final do curso de formação continuada, após o último encontro, foi trabalho com cada professor (a) uma entrevista semi-estruturada tendo como eixo de estruturação: a problemática e os objetivos da pesquisa. Foram trabalhadas em média 15 (quinze) perguntas, conforme os seguintes eixos temáticos: As características do curso de formação continuada de professores; as contribuições do curso de formação continuada na aprendizagem docente e a importância do curso de formação continuada para mudanças na prática pedagógica dos professores de educação física.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na concepção de uma educação física escolar promotora do desenvolvimento humano, um aspecto central ao pensar a formação continuada de professores é a apropriação crítica de conceitos do campo da didática como mediadores da formação do pensamento teórico dialético.

Entretanto, há uma contradição entre a formação continuada dos professores e as necessidades e exigências desta concepção de ensino escolar dentro do âmbito escolar, estando o desenvolvimento dos professores e a compreensão dos conhecimentos pedagógico-didáticos distantes das possibilidades de efetivar este ensino. Neste sentido, faz-se necessário buscar um tipo de formação continuada que contribua para efetiva transformação da atividade de ensino-aprendizagem do professor que está em atividade de trabalho. Uma das críticas mais frequentes às iniciativas de formação continuada de professores recaem sobre o fato de insistirem na formação pela prática ou em cursos ou programas elaborados por empresas com fins lucrativos que privilegiam técnicas e produtos a serem comprados pelos governantes, muitos cursos realizados por plataformas da educação à distância (SFORNI, 2004).

Sob influência desse propósito, a formação continuada de professores de Educação Física tendem a recuar diante da necessidade do trato com o pensamento teórico, colocando o conhecimento científico “de joelhos” diante as demandas pragmáticas da escola. Mediante um discurso de elevação da qualidade da educação, exaltam-se as práticas do professor reflexivo restrito ao cotidiano escolar (BANDEIRA, 2017).

Em uma perspectiva contrária, entende-se que a formação continuada deve ser um processo que faz parte das necessidades teórica e práticas dos professores. Entretanto, deve estar articulada a uma fundamentação teórica-metodológica que supra a complexidade da atividade de ensino. A nosso ver, a formação continuada dos professores de educação física é um dos elementos que podem contribuir para constituir esta escola desenvolvente no trato didático da atividade de ensino.

Conforme Dias Júnior (2020), a educação física na escola para que seja capaz de alcançar significativas contribuições na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, o professor necessita apropriar de determinados aportes teóricos/conceituais do campo da didática e proporcionar o cumprimento das finalidades educativas deste componente curricular expressa em duas categorias: a formação das gestualidades motoras significativas e o desenvolvimento do movimento corporal consciente.

Para isto, numa proposição crítica e progressista para pensar uma formação continuada de professores de Educação Física, destacam-se os aportes da Teoria da Atividade, a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental, apoiada principalmente nas ideias de A. N Leontiev, L.S. Vigotski, D.B. Elkonin e V.V. Davídov. No caso desta pesquisa, dentro da Teoria do Ensino Desenvolvimental destaca-se a didática desenvolvimental na perspectiva do sistema Elkonin-Davídov.

Conforme Dias Júnior (2020), a didática desenvolvimental na vertente Elkonin-Davídov da maior ênfase na mediação didática relacionada a um novo método de realizar a atividade de estudo e de aprendizagem. A proposta de formação continuada para professores de Educação Física na perspectiva da didática desenvolvimental está relacionada ao sentido de proporcionar a aprendizagem de um procedimento dialético geral de ação mental na e sobre a atividade de ensino.

Todavia, esse modo geral depende da elaboração de ações e operações mentais mediadas pelos conceitos científicos e a organização de uma boa atividade de estudo problematizador, composta de tarefas de estudo, que provoque aos professores entrarem em ações de abstrações e generalizações substantivas e significativas (DAVÍDOV, 1988).

Os professores em formação continuada precisam ser colocados em atividade com o objeto de ensino, promovendo e estimulando os processos internos de desenvolvimento com mudanças nos modos de ser e agir. Considerando-se os princípios da teoria de Davídov (1988), significa que deve ser apresentadas aos professores tarefas de estudo que exijam deles inicialmente extrair dos conteúdos didática desenvolvimental as principais capacidades humanas neles contidos e que leva o domínio de processos mentais.

Nesta atividade torna-se primordial propiciar os atos de pensar, analisar, refletir, elaborar, projetar, ressignificar o objeto da atividade do professor, no processo de mediação dos conceitos científicos desta teoria numa relação geral de descobrir os princípios e casos de suas particularidades. Logo, ressalta-se a atividade de pensamento teórico-conceitual como o princípio fundante para o processo de desenvolvimento psíquico dos professores(as), entendida como a principal forma de ação produtora e transformadora do ser humano sobre a realidade, considerada como a mediação nuclear entre a consciência e a vida (LEONTIEV, 2021).

Interpretando o aporte teórico da didática desenvolvimental para a formação continuada do professor, a atividade de estudo como forma de organização da aprendizagem e do desenvolvimento concretiza-se por meio de tarefas cognoscitivas que devem confrontar os professores com situações problemáticas teórico/práticas que exijam o domínio dos conceitos científicos da didática desenvolvimental para sua resolução. Todavia, neste caso, a atividade deve estar articulada ao objeto da atividade principal destes professores: o trabalho.

Logo, atentando-se para a estrutura da atividade proposta por Leontiev (2021) — motivo, objetivo, tarefas, ações e operações — o professor (a) ao encontrar-se em atividade de estudo, ao realizar e resolver a tarefa de estudo que lhe compete em sua totalidade, pode alcançar indícios de aprendizagens e níveis significativos de desenvolvimento. As tarefas de

estudo a serem resolvidas pelos docentes abordarão as proposições de Davídov (1988, p. 181, tradução nossa), levando-os ao cumprimento de seis ações:

1. Transformação dos dados da tarefa a fim de deixar clara a relação universal do objeto estudado;
2. modelação da relação diferenciada em forma objetual, gráfica ou por meio de letras;
3. transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”;
4. construção de um sistema de tarefas particulares a serem resolvidas por um procedimento geral;
5. controle sobre o cumprimento das ações anteriores;
6. avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa.

Segundo Libâneo e Freitas (2017), Davydov afirma que a tarefa, cujo objetivo é colocar os sujeitos em processo problematização que façam transformações mentais com os conteúdos. Ou seja, a formação do pensamento teórico constitui-se da unidade entre o objetivo da atividade, os motivos para estarem em atividade, às ações que constituem esta atividade e as condições para que as ações efetivamente se realizem. O desafio inicial estaria, então, em organizar uma formação continuada de maneira que o professor compreenda o que é estudar, comece a sentir a necessidade de realizar as tarefas que compõem a atividade de estudo, realize ações de estudo, aproprie dos conceitos e desenvolva o pensamento teórico.

A proposição das tarefas apresentadas por um problema, um desafio, um caso e/ou uma boa pergunta deve levar os sujeitos a realizarem ações e operações por meio das quais vão dominando e agindo com os próprios procedimentos mentais correspondentes aos conceitos. Essas ações levam a um processo de transição de um estágio do desenvolvimento para outro, a partir do qual ocorre uma reorganização da estrutura da consciência através da mobilização de um tipo particular e especial de pensamento: o pensamento teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este artigo é produto da análise dos dados das entrevistas com os professores(as) que participaram do experimento didático formativo. A esquematização dos dados encontrados foram conforme a análise de conteúdo, levando em consideração os sentidos e significados das expressões transmitidas pelos professores(as) em entrevistas, com base em três categorias de análise que emergiram dos achados empíricos. Foram analisadas seis entrevistas semi-estruturadas, articulando com a finalidade principal de identificar e analisar as contribuições da formação continuada orientada pela didática desenvolvimental para a aprendizagem e desenvolvimento dos professores de Educação Física.

Ensinar não requer apenas saber os conteúdos e apresentá-los, mas oportunizar ao outro as condições de apropriar-se do conhecimento produzido socialmente, revelando as contradições da realidade. “A condição de contemplar o percurso lógico do próprio conteúdo, a regularidade do processo de aprendizagem e a singularidade do desenvolvimento do aluno revelam a complexidade do ato de ensinar” (SFORNI, 2004, p. 185).

A didática desenvolvimental na educação física por abordar e suprir a fundamentação teórico-metodológica da complexidade da atividade de ensinar transmitiu aos professores que participaram do experimento didático formativo, vários desafios no processo de aprendizagem. Desafios advindos das contradições que surgiram na relação entre a formação inicial e continuada, a prática pedagógica cotidiana e a fundamentação teórico-metodológica. Um contexto que o P1 ajuda a atender este processo: “[...] *tive muita dificuldade no início, uma nova forma de pensar o ensino e a aprendizagem. Caracterizo como um curso de formação continuada denso, rico, um conteúdo que nos faz pensar. Rico em conteúdo, diferente da minha formação e aulas*”.

Trata-se de um contexto de contradições do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos professores em formação continuada que nos leva a entender a importância e contribuição da densidade teórico-metodológica da didática desenvolvimental. A densidade teórico-metodológica como categoria de análise expressa os modos que a formação continuada promoveu as condições básicas e processuais da aprendizagem do saber teórico para os professores apropriarem da atividade de estudo – motivos, necessidades, desejos, ação e operação mentais – e de impulsionar indícios de desenvolvimento do pensamento teórico.

O conteúdo constitutivo desta categoria pautada no saber teórico esteve na dinâmica relacional e contraditória de análise dos professores sobre o objeto da educação física, o percurso lógico dos conteúdos, o procedimento dialético de pensamento, fundamentação da organização da atividade de estudo, as singularidades da própria aprendizagem e do desenvolvimento, das suas práticas pedagógicas nas escolas, as ações de estudo e as funções psíquicas envolvidas.

O desenvolvimento dos professores numa formação continuada nos aportes teóricos defendidos é constituído e transformado num processo de internalização ativa da cultura na forma de conceitos científicos que constitui, com a estrutura biológica e psicológica, uma unidade relacional dinâmica e contraditória. A relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores em processo formativo dependerá, portanto, não só do conteúdo a ser internalizado, mas da qualidade da fundamentação da atividade de estudo que

promoverá condições para agirem mentalmente a partir de e com os conceitos por meio de tarefas de estudo (DAVÍDOV, 1988).

A didática desenvolvimental no sentido de oferecer as ferramentas e instrumentos para construção de uma atividade de estudo de qualidade, possibilita situações de aprendizagens fundamentais aos professores em formação continuada. Uma delas pode ser destacada pela expressão: “[...] *As aulas permanentemente fazia um exercício de tentar relacionar com a prática, nos levava a pensar sobre como poderia se manifestar na educação básica, provocava em mim este movimento que me fazia ir da teoria e a todo momento na reflexão de minha prática pedagógica (PROFESSOR 6)*”.

De acordo com Longarezi e Puentes (2017, p. 197), “[...] o objetivo fundamental da didática desenvolvimental esta em fomentar, nos ‘estudantes’ ou ‘professores’, a capacidade de construir e transformar, de maneira independente, a atividade da própria vida, para ser seu verdadeiro sujeito”. Os professores desta pesquisa ao estarem neste processo de aprendizagem, articulado com a formação do pensamento teórico, foram se tornando docentes de si mesmo em cooperação com o ambiente de estudo e a mediação da atividade realizada.

Tornar docente de si mesmo trata-se de uma característica do processo de aprendizagem da didática desenvolvimental, sendo que os professores para constituir esta característica do processo de desenvolvimento destacaram como ferramenta didática constitutiva da atividade de estudo a articulação com os pares dialéticos da teoria/prática e do conhecimento científico/conhecimento do cotidiano na construção de um procedimento conceitual geral de pensamento. Uma característica da didática desenvolvimental na formação continuada que revela uma práxis de si e para o pensamento teórico dos professores como uma importante categoria de análise.

Uma questão importante foi quando estava aprendendo sobre esta teoria o que vemos é o aluno buscar o caminho da própria aprendizagem, mas como aparece na aparência muitas pessoas confundem, a aprendizagem é feita somente pelo aluno e tal, mas pelo contrário é uma necessidade muito grande da teoria que sempre nos traz problemas, que nos leva a ser ativo demais na nossa aprendizagem e na mudança da nossa prática (PROFESSOR 3).

Nesta práxis de si e para o pensamento teórico a problematização como ação investigadora ganhou destaque no processo de aprendizagem. Os professores ao se depararem com as tarefas de estudo, tendo como eixo a problematização destacaram a sua importância e implicações para a apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos da didática desenvolvimental. Para os professores a problematização tornou-se uma das ferramentas de

mediação constituída pela unidade relacional e contraditória entre a prática cotidiana, a fundamentação teórica como instrumento de superação dos limites dos conhecimentos do cotidiano e a constituição de uma nova lógica de pensamento sobre os objetos.

Nos caminhos da aprendizagem que envolve a práxis de si e para o pensamento teórico, pode ser expressa nos destaques abaixo:

“[...] esta didática ao colocar toda hora problemas pra gente resolver, buscou o desenvolvimento dos sujeitos na teoria e na prática, suas capacidades cognitivas, utilizando da cultura científica, mudando a lógica do pensamento professor nas aulas na escolas, um ensino transformador que esta posta um ensino de contraposição e supera as questões conservadoras da educação física”(SUJEITO 1).

A práxis de si e para o pensamento teórico pode ser considerada como ações mentais conscientes transformadoras do saber e prática docente, constituídas pelo par dialético teoria e prática, conhecimento do cotidiano e conhecimento científico. Uma característica do fazer didático que possibilita ao professor pela relação entre atividade de estudo e atividade de trabalho tornar um sujeito ativo da sua própria formação mediada pelos conceitos científicos dentro da construção de um procedimento conceitual e dialético geral de pensamento.

Logo, os professores no processo de aprendizagem começaram a estar instigados a estarem em processo contínuo de investigação e autocrítica, promovendo o desenvolvimento do pensamento criativo e imaginário, buscando constantemente a mudança da sua própria prática. Davídov (1988) destaca que o ensino-aprendizagem para promover desenvolvimento nos sujeitos não deve incluir apenas os conhecimentos, pois é indispensável incluir também as capacidades lógicas e psicológicas relacionadas correlatas aos conhecimentos e que se espera que sejam formadas durante a atividade de estudo de determinado objeto de conhecimento.

Os professores destacaram questões interessantes sobre as capacidades lógicas e psicológicas do pensamento, entendida como a fundamentação para a apropriação de um método dialético do saber teórico docente considerado um novo procedimento de pensamento do professor resultado dos indícios das contribuições da formação continuada analisada nas entrevistas.

[...] isto revela pra mim uma nova lógica de pensar e agir, como se tivesse um novo óculos (P4).

[...] pudemos utilizar a teoria para pensar o interior da escola para uma nova lógica de estudar e agir em nossa realidade (P1).

[...] um ponto importante não ter desvinculação com o campo teórico sempre relacionado com a prática, a prática como ponto de partida e chegada, faz a gente pensar totalmente diferente (P5).

[...] essa didática nos leva a necessidade pensar em movimento e darmos conta do que e como ensinamos e como os alunos aprendem e não tem como separar a reflexão de eu como professor e ao mesmo tempo aluno (P2).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

[...] consigo um novo movimento de pensamento entre a teoria e a minha prática, em todos os conteúdos que eu vou trabalhar na escola e na análise do processo de aprendizagem dos alunos. Pensar o objeto da educação física, o conteúdo e como eles tornam uma aprendizagem para os alunos (P3).

[...] então achei importante também que essa didática contraponha a lógica de pensar as formações continuadas, o esvaziamento de nossa formação e a prática na escola e da educação física (P6).

Diante da análise dos dados das entrevistas o método dialético do saber docente tornou-se uma das principais categorias que expressa as principais contribuições da didática desenvolvimental na formação continuada de professores de educação física. Trata-se de uma categoria do processo de apropriação e desenvolvimento do pensamento teórico, conceitual e dialético do professor, expressa em ações conscientes envolvendo teoria e prática. Isto significa que na complexidade da atividade de ensinar, os professores ao estarem no processo de apropriação dos conceitos da didática desenvolvimental surgiu indícios de desenvolvimento, advindo da formação de novos motivos, objetivos, ações e operações e de um novo procedimento geral didático de pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores que se pretendeu levar a efeito nesta pesquisa, pode se transformar de uma promissora possibilidade a uma atividade desenvolvente do professor dentro da relação entre trabalho e formação, permitindo a síntese da relação recíproca e dialética entre a teoria e a prática, entre o pedagógico e o didático, entre a organização e a concretização do ensino-aprendizagem.

Dentro dos principais indícios de contribuição da formação continuada na aprendizagem dos professores destacam-se a capacidade de perceber a sua prática na percepção de totalidade do processo didático, realizar o ensino de maneira refletida, resgatar o processo histórico da própria formação e da própria prática, capacidade de pensar a prática com base na fundamentação teórica. Além disso, investigar as contradições da reação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, buscar constantemente por novos conhecimentos sobre a atividade de ensino e aprendizagem, mudança dos sentidos e significados da prática de ensino e da própria aprendizagem, relacionar conteúdo, objetivos, metodologia e avaliação com a aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, é indispensável pensar proposições de formação continuada de professores de Educação Física com base em fundamentos teórico/conceituais de base pedagógico-didáticos. Fundamentação que proporcione aos docentes melhores condições de lidarem com os desafios do processo entre ensino e aprendizagem pelos conhecimentos pedagógico-

didáticos em direção a elaborações para melhoria da qualidade da educação e desenvolvimento dos estudantes.

Assim, uma boa formação continuada de professores de Educação Física objetiva-se potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos docentes, para que eles tenham condições teórico-prático reais de desvelar um método geral de ensino mais adequado para o ensino dos conteúdos escolares para o desenvolvimento omnilateral dos alunos. Um aporte pedagógico-didático numa lógica dialética, de pleno domínio dos objetos, de organizar o processo de ensino de maneira autônoma, buscar constantemente problemas desencadeadores e resolvê-los que expressam as contradições do processo de aprendizagem e dos significados de um sistema de conceitos na tensão entre o conteúdo e a prática social.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Brandão Lilían. Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de Educação Física: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório. Tese (Doutorado), **Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação**, Goiânia, 2017.

BRAZIER, Fábio. Formação continuada de professores e a teoria histórico-cultural: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, **Pontifícia Universidade Católica de Campinas**, Campinas, 2020.

DAVÍDOV, Vassíli Vassilievitch. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica e experimental. Moscu: **Editorial Progreso**, 1988.

DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo. Educação Física no Ensino Médio: a mediação dos conhecimentos escolares e o desenvolvimento do movimento corporal consciente na adolescência. Tese (Doutorado) – **Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás**, Goiânia, 2020.

LEONTIEV, Aleksei N. Atividade. Consciência. Personalidade. **Ed. Mireveja**. Bauru, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevitch Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Ensino desenvolvimental. Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro 1. 3. ed. Uberlândia-MG: **EDUFU**, 2017. p. 331-366.

LONGAREZZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Vadlés (Orgs.). Ensino desenvolvimental. Antologia. Uberlândia-MG: **EDUFU**, 2017.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. Araraquara-SP: **Ed. JM**, 2004.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL E O DESENVOLVIMENTO DO MOVIMENTO CORPORAL CONSCIENTE

Marcos Jerônimo Dias Júnior – SEDUC Goiás

RESUMO

O artigo apresenta a síntese de uma pesquisa que investigou a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento na disciplina Educação Física no Ensino Médio. Com base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano e na teoria do ensino desenvolvimental, as questões norteadoras da investigação realizada são sintetizadas da seguinte forma: Qual a necessidade e as contribuições da Educação Física no Ensino Médio para o desenvolvimento dos adolescentes? Como organizar o ensino dessa disciplina de forma a efetivamente impulsionar desenvolvimento dos estudantes? O objetivo geral foi analisar o trabalho pedagógico, por meio dos conceitos de luta e capoeira, organizado a partir dos aportes teóricos da periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano e da teoria do ensino desenvolvimental, no processo de desenvolvimento dos adolescentes, e que tipo de desenvolvimento ocorre. Além disso, analisar as bases pedagógico-didáticas da teoria do ensino desenvolvimental e as possibilidades para a organização da atividade de estudo da Educação Física no Ensino Médio. A metodologia de pesquisa foi a realização de um experimento didático com os conceitos de luta e capoeira em duas turmas da segunda série do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Goiás, na cidade de Anápolis. A análise dos resultados do experimento didático formativo confirmou a necessidade e a importância da Educação Física no Ensino Médio no processo geral de desenvolvimento dos estudantes adolescentes, particularmente na formação da gestualidade motora significativa e no desenvolvimento do movimento corporal consciente.

Palavras-chave: Ensino de Educação Física, Ensino Médio, Didática Desenvolvimental.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre as contribuições da Educação Física no desenvolvimento do adolescente e a organização do ensino desta disciplina no Ensino Médio, fundamentada na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano e na teoria do ensino desenvolvimental. A pesquisa aqui apresentada foi realizada no contexto da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 04, de 17 de dezembro de 2018) que desvaloriza o lugar e o papel de determinados componentes curriculares, dentre estes, a Educação Física.

A Educação Física, na atual conjuntura de grandes debates a respeito do currículo e do trabalho pedagógico no Ensino Médio, é um componente curricular que, em sua particularidade, expressa concretamente as disputas e debates históricos a respeito da formação escolar da juventude brasileira, cada vez mais condicionada às demandas do mercado de trabalho. Em detrimento de um processo formativo mais amplo, surge a necessidade de pensar e realizar o

ensino escolar voltado para a apropriação e aprendizagem da ciência, da arte, da filosofia e da cultura corporal, que possa efetivamente contribuir na promoção do desenvolvimento geral dos adolescentes deste nível de ensino (BERNARDIM e SILVA, 2017; LEÃO, 2018; SAUMA, 2019).

Nesse sentido, nossa pesquisa, a partir de uma investigação aprofundada dos pressupostos educativos, curriculares e pedagógicos da Educação Física no Ensino Médio, objetivou, com fundamento na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, evidenciar a necessidade dos conhecimentos da Educação Física no processo geral de desenvolvimento dos adolescentes. Além disso, explicitar, com base no ensino desenvolvimental (Sistema Elkonin-Davydov), possibilidades para o ensino desta disciplina neste nível da Educação Básica.

A investigação realizada, ao experimentar, explorar e analisar as possibilidades do ensino desenvolvimental da Educação Física no Ensino Médio, por meio da realização de um experimento didático, busca contribuir dessa forma no grande conjunto de estudos que ora se debruçam sobre os processos de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar, assumindo uma posição contra-hegemônica em relação às atuais reformas curriculares propostas para o Ensino Médio brasileiro (TAFAREL *et. al.*, 2012).

O artigo está organizado em dois momentos: no primeiro, apresentamos a metodologia e as contribuições dos fundamentos da teoria do ensino desenvolvimental na organização da atividade de estudo da Educação Física no Ensino Médio e a necessidade da compreensão histórico-cultural do desenvolvimento do adolescente para o trabalho pedagógico com a Educação Física nesse nível de ensino.

No segundo momento apresentamos e discutimos os resultados da nossa investigação com base na análise de determinados momentos dos episódios de ensino, o que nos permitiu a elaboração e explicitação das nas considerações finais de duas principais categorias da pesquisa: a formação da gestualidade motora significativa e o desenvolvimento do movimento corporal consciente.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos da pesquisa realizamos um experimento didático formativo em duas turmas da segunda série do Ensino Médio de uma escola estadual localizada na cidade de Anápolis-GO com os conceitos de luta e capoeira. O experimento didático formativo

constituiu-se da proposição de uma atividade de estudo composta de um sistema de cinco tarefas de estudo elaboradas a partir das proposições de Davídov (1982, 1988, 1991, 1999, 2017 e 2019).

Todo o experimento didático foi devidamente registrado por meio de filmagem ao longo de sua realização, o que nos permitiu selecionar uma série de episódios de ensino. Conforme Cedro e Moura (2004) e Moura (2010), analisamos os dados em busca de compreender o processo de formação e desenvolvimento, nos estudantes que participaram da pesquisa, do conceito de capoeira e conceitos correlatos e de determinadas funções psíquicas, em que se destacam, nas nossas observações, numa maior motivação e disposição para o estudo da Educação Física.

Nos episódios de ensino que selecionamos para análise, identificamos e analisamos a aprendizagem e o desenvolvimento de determinadas ações mentais e motoras que no nosso entendimento indicam a relação entre pensamento, linguagem e gesto motor. Tais ações são compreendidas como novas formas qualitativas de pensamento em relação dinâmica com novas formas qualitativas de movimento corporal, que denominamos em nossa investigação no formato de duas categorias de análise dos dados: a formação da gestualidade motora significativa, compreendida por nós como o princípio para o desenvolvimento do movimento corporal consciente.

O experimento didático, como já informado, foi realizado em duas turmas da segunda série do Ensino Médio de uma escola da cidade de Anápolis-GO e consistiu na proposição de cinco tarefas de estudo que foram realizadas ao longo de nove encontros com os estudantes, cada encontro com a duração de 50 minutos. Elaboramos as tarefas de forma a instigar nos estudantes a realização de um tipo de atividade mental e motora (ações e operações) com o conceito de capoeira e com os movimentos corporais que a constituem. Nas tarefas de estudo realizadas ao longo de nove encontros participaram efetivamente do experimento didático 61 estudantes, sendo que uma turma (Turma A), composta por 31 estudantes e outra turma (Turma B), com 30 estudantes. Os estudantes tinham entre 16 e 17 anos de idade.

O mesmo experimento didático foi realizado nas duas turmas, sendo que cada turma foi organizada em pequenos grupos auto-organizados pelos próprios estudantes e que permaneceram com a mesma composição ao longo do experimento didático. Na Turma A havia sete grupos e na turma B, seis grupos, cada grupo com quatro a sete integrantes. A organização das turmas em grupos atende a um importante princípio do ensino desenvolvimental, a de que

toda tarefa de estudo seja realizada coletivamente de forma a favorecer a cooperação entre os estudantes.

As tarefas de estudo objetivaram, além de despertar nos estudantes motivos para conhecer e praticar a capoeira, levá-los a novas formas de pensamento teórico-conceitual em relação a este conceito, articulados necessariamente aos movimentos corporais e seus respectivos gestos motores que caracterizam essa prática corporal.

As diversas relações com outros conceitos que constituem a rede conceitual na qual se insere o conceito “capoeira” também foram consideradas na elaboração das tarefas de estudo, de forma a levar os estudantes às ações mentais de análise, reflexão, correlação, interpretação e síntese numa interconexão entre palavras, pensamento e movimentos corporais, no plano simbólico e no plano material ou materializado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Física, enquanto conhecimento humano e disciplina escolar, é por nós considerada uma prática social e cultural que trata da apreensão dos signos do universo da cultura corporal, conhecimentos que entendemos ser imprescindíveis para o desenvolvimento de todas as pessoas. Em nossa pesquisa, fundamentando-nos na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, defendemos a ideia de que os conhecimentos da Educação Física transmitidos na escola cumprem um importante e singular papel no desenvolvimento dos adolescentes do Ensino Médio, desde que consigamos organizar adequadamente a atividade de estudo com os conceitos desta disciplina.

Conforme Leontiev (1978), é por meio da atividade que o sujeito se relaciona com o mundo que o cerca e com os outros homens, apropriando-se, com a mediação dos outros, da cultura material e não material e constituindo-se, por meio da internalização da cultura, num ser social consciente. Cada etapa do desenvolvimento humano é marcada pela realização de determinadas atividades que caracterizam o todo e ao mesmo tempo as particularidades do processo geral de desenvolvimento humano.

A concepção histórico-cultural do desenvolvimento que sustenta essa investigação nos levou à necessária compreensão das particularidades que caracterizam o período da adolescência, que se se expressam concretamente na atividade de estudo, na comunicação íntima pessoal e no trabalho como atividades principais desse período da vida, conforme Elkonin (2017).

No período da adolescência, segundo Vigotski (1996), esse processo pode atingir sua

potencialidade máxima. Para Davídov (1988), a correta organização da atividade de estudo permite a assimilação dos conceitos científicos, que são a gênese da formação de um novo e especial tipo de neoformação psíquica, denominada pelo autor de pensamento teórico.

O pensamento teórico é, em síntese, a capacidade de operar mentalmente com o conceito, numa relação dialética de aproximação e distanciamento com o pensamento empírico, reproduzindo, por meio de abstrações e generalizações substantivas, o movimento dialético do abstrato ao concreto. No caso desta investigação, para o planejamento e execução do experimento didático, partimos do pressuposto de que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, durante a atividade de estudo da Educação Física, relacionam-se necessariamente com a especificidade dos conhecimentos e práticas que constituem essa disciplina, ou seja, da internalização tanto dos conceitos quanto dos movimentos corporais e gestos motores que a constituem.

No ensino desenvolvimental entende-se que na realização das tarefas o estudante tem um papel ativo e eminentemente criativo, em outras palavras, a formação do pensamento teórico não se dá por meio da assimilação passiva do conceito, transmitido na sua forma final pelo professor. O pensamento teórico vai se formando à medida em que o estudante vai formando e internalizando o conceito conforme realiza determinadas tarefas de estudo organizadas pela professora ou pelo professor, mobilizando determinadas ações e operações mentais e, no caso da Educação Física, também movimentos, gestos, ações e operações motoras.

No ensino desenvolvimental de Educação Física, a tarefa elaborada pelo professor ou pela professora deve refletir a cultura corporal e seus conteúdos através da questão-problema que a constitui, identificando o conceito nuclear e os principais conceitos (a rede conceitual) a serem assimilados ativamente pelos estudantes. Esses conceitos sintetizam em si tanto a forma quanto o conteúdo do conhecimento, e é por meio destes que se pode alcançar um novo patamar de desenvolvimento do pensamento rumo ao pensamento teórico na atividade com tarefas de estudos compostas de ações de estudo.

A primeira ação de estudo analisada por Davídov (1982) é a transformação dos dados da tarefa, cuja finalidade é descobrir a relação universal do objeto, que se expressa, como já mencionado, no conceito. A transformação dos dados da tarefa – refletir sobre como esta tarefa poderá ser resolvida, quais são as ações e operações mentais e objetivas necessárias para realizar a tarefa – é ao mesmo tempo a transformação do próprio conteúdo a ser assimilado. Ao refletir sobre as formas de realizar a tarefa, o estudante está pensando sobre a integralidade do objeto de conhecimento.

A segunda ação de estudo é a modelação. Com base na interpretação de Freitas (2016), a ação de modelação é a reconstituição da relação universal do objeto enquanto representação demonstrativa (objetal, concreta), por meio de textos, desenhos, gráficos, maquetes, simbolizações, gestos corporais dentre outras possibilidades. Segundo Davídov (1988, p. 182, tradução nossa), “[...] é importante assinalar que os modelos de estudo constituem o elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados da ação”.

A ação seguinte é a transformação do modelo para estudar suas propriedades, ou seja, um processo de análise, reelaboração e reconstrução desse modelo, de forma a apreender e generalizar a totalidade nas propriedades. A transformação do modelo permite ao estudante desvelar particularidades do objeto de estudo em forma conceitual. Logo, aquelas propriedades identificadas quando da elaboração do modelo agora são abstraídas substantivamente. Para Davídov (1988, p. 183, tradução nossa), “[...] o trabalho com este modelo aparece como o processo pelo qual se estudam as propriedades da abstração da relação universal”.

A próxima ação de estudo – construção de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral – implica a internalização de um modo geral de ação que pode ser novamente empregado pelo estudante na resolução de outras tarefas que envolvam o conceito. A capacidade resolver tarefas particulares por meio de um procedimento geral (ou até mesmo de se colocar questões e problemas novos sobre o objeto em estudo) coincide com a generalização substantiva.

Destacam-se, finalmente, dois modos de ação que têm como finalidade a reflexão sobre as próprias ações e operações e que são ligados a todas as ações anteriores: o controle e a avaliação. A ação de controle ocorre ao longo da realização de toda a tarefa. Os estudantes são constantemente orientados, instigados e motivados pela professora e pelo professor a refletirem sobre os próprios modos de ação, na busca pela resolução da tarefa: comparar, refazer, retroceder, reelaborar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a realização do experimento didático, no processo de resolução das tarefas de estudo, destaca-se o surgimento e desenvolvimento de novos motivos e novas necessidades nos estudantes em relação ao conceito estudado (capoeira), levando-os à estabelecer relações com outros conceitos, como luta, dança, música, história e cultura afro-brasileiras, escravidão.

É interessante destacar que inicialmente os estudantes parecem pouco à vontade para buscar informações e discutir sozinhos quais seriam as palavras-geradoras referentes à capoeira,

preocupando-se em identificar se a palavra escolhida pelo grupo era “certa” ou “errada”, como podemos observar no questionamento do estudante 1A¹: “[...] professor, como vou saber se a palavra está certa ou errada? É impossível resolver esta tarefa sem pesquisar”. “Professor, dá aí alguns exemplos de algumas palavras certas!” (Estudante 2A). “[...] é difícil pra gente falar uma resposta de uma tarefa sem saber se está certo ou errado. A única saída que temos é procurar mais informação sobre a capoeira! (Estudante 3A). Como podemos ver, reflexão e análise são ações mentais demandadas para a realização da tarefa de estudo, pois a tarefa não solicitava características “certas” ou “erradas” da capoeira.

Ao transformar os dados das tarefas, era muito comum entre os estudantes, a justificativa das escolhas, dos caminhos a serem percorridos para a realização da tarefa pelo grupo. A forma como elaboramos as tarefas os levava quase sempre a voltar para a tarefa anterior, estabelecendo nexos entre o que fizeram na tarefa anterior com o que precisavam fazer para resolver a tarefa daquele momento. Esse movimento do pensamento pode ser observado no diálogo abaixo, entre estudantes da Turma A de um determinado grupo durante a realização da segunda tarefa de estudo:

[...] observem outra pergunta que podemos fazer, ‘a capoeira é uma luta? (estudante 4A).

[...] acho que é uma luta e também uma dança, pois faz balanços com o corpo e movimentos que abordam os dois (estudante 1A).

[...] é uma luta que parece dança, mas será porque alguns chamam de jogo de capoeira? (estudante 2A).

Então, a capoeira deve ser chamada de luta, dança ou jogo? (estudante 4A).

Nossa, me trouxe dúvida isto, será que é luta, dança ou jogo? Ou podemos falar que são todas de uma vez só? (estudante 2A).

[...] esta pode ser uma pergunta da tarefa, vamos tentar construir uma pergunta neste sentido! (estudante 1A).

Na transformação dos dados das tarefas, na busca da relação universal do objeto, pudemos observar que a maioria grupos, tanto na Turma A quanto na Turma B, entravam em atividade de estudo e iam aproximando-se do conceito conforme desenvolviam modos de ação para realizar a tarefa. Outro diálogo ilustra esse movimento, como o que captamos num grupo durante a realização da quinta tarefa de estudo:

O que é um documentário? Tem como fazer uma apresentação, mas sem ser de forma apenas falada (estudante 5B).

Podemos apresentar com um vídeo da internet? (estudante 9B).

Aqui está falando para representar uma roda de capoeira como manifestação cultural (estudante 21B).

Podemos colocar tudo o que vimos até aqui e podemos tentar fazer a relação da capoeira com outras lutas (estudante 14B).

¹Ao longo do texto, a identificação dos estudantes se dará por números acompanhados pelas letras “A” e “B” (Turma A ou Turma B).

Este e outros episódios, analisados detalhadamente na tese de doutorado que resultou desta pesquisa, nos permitem afirmar que paulatinamente os estudantes foram realizando ações e operações com maior nível de complexidade, reflexão, análise, síntese e generalizações substantivas, conforme iam resolvendo as tarefas e se apropriando dos conceitos e dos movimentos corporais concernentes à capoeira.

Um episódio de ensino que nos ajuda a perceber o desenvolvimento qualitativo das ações e operações mentais em direção à formação do conceito de capoeira encontra-se no momento da realização da quarta tarefa de estudo, em que os estudantes descobriram uma propriedade importante da capoeira: a relação indissociável entre a musicalidade da capoeira e seus movimentos e gestos corporais, relação que foi descoberta nas tentativas de resolver o problema colocado pela tarefa de estudo, participando da oficina da capoeira.

Nos diferentes grupos pudemos observar que os estudantes, a partir da oficina realizada com o capoeira-mestre, encontraram relações entre determinados ritmos da capoeira e os movimentos corporais demandados. Também foi interessante acompanhar como iam conseguindo captar a relação dos movimentos corporais com o som dos instrumentos, a velocidade e o ritmo do corpo em relação à velocidade e ao ritmo da música.

Ao entregar um instrumento de percussão chamado “tabaco” para o estudante 15B, o estudante 4A parece já ter dominado a relação universal do conceito de capoeira em relação às suas propriedades particulares:

Tem como você me ensinar como tocar? (estudante 15B).

Posso sim, não sei muito bem, ainda aprendendo. Desde quando ouvi as músicas da primeira aula, quero aprender tocar o tabaco. Você bate três vezes e depois mais três vezes (estudante 4A).

Mas tem que ser rápido ou devagar? Eu percebi que tem hora que é mais rápido, outro momento é mais devagar, está tudo relacionado com os golpes (estudante 15B).

Isso, vai depender da música, pois cada uma tem um ritmo diferente e uma história diferente e golpes diferentes (estudante 4A).

O movimento que eu vou fazer depende do ritmo que eu tocar? (estudante 15B).

A quarta e a quinta tarefas demandavam com mais intensidade dos estudantes a apropriação e a realização dos movimentos e gestos corporais específicos da capoeira e fizeram emergir relações muito importantes entre os conceitos que estavam sendo apreendidos e os gestos e movimentos corporais. Essas relações podem ser compreendidas como a elaboração, pelos estudantes, de gestos motores significativos, uma vez que as tarefas os levaram aos gestos e movimentos de forma viva e criativa e não apenas a repetir os movimentos e gestos indicados pelo professor ou pelo mestre-capoeira.

A relação entre linguagem, pensamento e gesto motor dá um novo sentido à atividade de estudo da Educação Física, despertando nos alunos motivos e desejos para aprender sobre a capoeira, conforme Davídov (1988). Numa relação dinâmica e dialética, no nosso entendimento, as tarefas permitiram que os motivos, conceitos e gestos formassem uma síntese significativa para os estudantes, o prenúncio do que podemos denominar de “movimento corporal consciente”. Entendemos que a quarta e a quinta tarefas trouxeram indícios do processo de domínio consciente dos próprios movimentos – a gestualidade motora significativa.

A realização dos movimentos e gestos particulares da capoeira articulados aos conceitos vai se tornando uma ação consciente de estudo, porque os estudantes se apropriavam da gestualidade da ginga e da execução dos golpes ao tentarem resolver as tarefas e não apenas imitando o professor ou o mestre-capoeira, o que para nós pode ser compreendido como o domínio da ação do movimento corporal.

Entendemos que, no ensino da Educação Física, as ações e operações mentais e as ações e operações motoras precisam ser correspondentes, sendo que a base da assimilação dos conceitos e do desenvolvimento do gesto motor com significado são as abstrações e generalizações substantivas realizadas pelos estudantes no processo de resolução das tarefas de estudo. Para nós isso significa que a formação do pensamento teórico e do gesto motor significativo na atividade de estudo da Educação Física escolar se dá na unidade dialética entre palavra (signos e significados da cultura corporal), pensamento e movimento corporal.

A quinta e última tarefa trouxe uma série de dados muito interessantes que nos permitem vislumbrar o estabelecimento das relações que descrevemos acima e cada documentário realizado por cada grupo foi cuidadosamente analisado na tese, mas aqui faremos apenas alguns destaques. Um vídeo que merece um comentário é o de um grupo que elaborou uma música de capoeira, acompanhada por instrumentos de percussão tocados pelos próprios membros do grupo. Parece-nos que os estudantes deste grupo estabeleceram uma conexão muito interessante entre a capoeira como expressão cultural, como maneira de denunciar qualquer forma de opressão do ser humano, relação expressa na letra da música. A capoeira como luta, dança, jogo e música, mas também como ferramenta de denúncia da opressão e do preconceito e da busca de liberdade.

Acreditamos que nossa pesquisa permite vislumbrar que efetivamente, conforme um princípio muito importante da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, a unidade entre a vida e a consciência é a atividade. Nesse sentido, reafirmamos a importância do ensino da Educação Física no Ensino Médio como uma atividade cultural e educativa que contribui

significativamente para o desenvolvimento dos adolescentes ao proporcionar a formação da gestualidade motora significativa em direção ao desenvolvimento do movimento corporal consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos permite afirmar que a mediação dos conhecimentos que integram a Educação Física como prática social, disciplina escolar e prática pedagógica tem muito a contribuir no desenvolvimento dos adolescentes do Ensino Médio. A atividade de estudo da Educação Física neste nível de ensino, quando bem organizada, como vimos, possibilita ao adolescente desenvolver o que em nossa pesquisa denominamos de desenvolvimento do movimento corporal consciente.

Essa constatação se dá com base na identificação e análise de mudanças e transformações qualitativas nas ações e operações mentais associadas às práticas dos movimentos corporais peculiares da capoeira (gesto motor significativo), além de terem sido observados fortes indícios do desenvolvimento dos motivos para o estudo da Educação Física e da cooperação entre os estudantes.

Percebemos que durante a realização do experimento didático formativo os motivos para estudar a capoeira bem como o interesse por esse objeto desconhecido foram se transformando qualitativamente. Esta transformação dos motivos, conforme tentamos explicitar no item anterior, foi captada em diferentes momentos em cada uma das cinco tarefas de estudo. Ao mesmo tempo em que crescia o interesse pelo conteúdo das tarefas – a capoeira – foi também se desenvolvendo o interesse em participar ativamente da resolução das tarefas propostas.

O processo geral de formação de conceitos na atividade de estudo da Educação Física é entendido, nesta pesquisa, como a internalização e o emprego consciente do significado de palavras-conceitos e dos signos da cultura corporal, em associação dialética com a gestualidade motora concernente ao signo da cultura corporal que é o objeto da atividade de estudo, no caso do nosso experimento, a capoeira.

Em síntese, no ensino desenvolvimental de Educação Física, a assimilação ativa dos conceitos científicos que englobam os objetos de conhecimento da cultura corporal está dialeticamente unida à internalização dos signos da cultura corporal e da realização dos movimentos corporais. Compreender essa dinâmica é de fundamental importância para a elaboração de tarefas de estudo nesta disciplina.

Finalizamos nosso texto defendendo a ideia de que o processo de formação do pensamento teórico e ao mesmo tempo de apreensão dos movimentos corporais na atividade de estudo da Educação Física, quando organizado a partir dos pressupostos do ensino desenvolvimental, impulsiona a formação da gestualidade motora significativa, por sua vez aqui compreendida como princípio motor do desenvolvimento do movimento corporal consciente.

REFERÊNCIAS

BERNARDIM, Márcio Luiz e SILVA, Mônica Ribeiro da. Juventude(s) e Ensino Médio: da inclusão escolar excludente aos jovens considerados nem-nem. **Contrapontos**, Itajaí-SC, v. 17 - n. out-dez./2017, p. 688-704. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/10265/6972.pdf>. Acesso em 23/06/2020.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 04, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

CEDRO, Wellington de Lima; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: o clube de Matemática. Trabalho apresentado no VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, UFPE, Recife, 15 a 18 de julho de 2004

DAVÍDOV, Vassíli Vassilievitch. Tipos de Generalización en la Enseñanza. Habana: **Pueblo Y Educación**, 1982.

DAVÍDOV, Vassíli Vassilievitch. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica e experimental. Moscú: **Editorial Progreso**, 1988.

DAVÍDOV, Vassíli Vassilievitch. O que é atividade de estudo. **Revista «Escola inicial»**, n. 17, ano 1999, p. 1-7.

DAVÍDOV, Vasyli Vassilievitch; SLOBÓDCHIKOV, Víctor. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. En: MÚDRÍK, A. B. (Org.). La educación y la enseñanza: una mirada al futuro. Moscú: **Progreso**, 1991. p. 118-134.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da infância. In: LONGAREZZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Vadlès (Orgs.). Ensino desenvolvimental. Antologia. Uberlândia-MG: **EDUFU**, 2017. p. 149-172.

FREITAS, Raquel. Ap. Marra da Madeira. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e a atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 388-418, mai./ago. 2016.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? *Educação em Revista*, Belo Horizonte-MG, v. 34, mar./2018, p. 1-23. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e177494.pdf>. Acesso em 19/07/2020.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. O Desenvolvimento do Psiquismo. São Paulo: **Moraes**, 1978.

MOURA, Manoel Oriosvaldo et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 29, p. 205-229, 2010.

SAUMA, Janderson Alves. Para quem é a Reforma do Ensino Médio: um estudo sobre a visão do jovem brasileiro no cenário de mudanças educacionais. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora-MG, n. 28, 2019, p.118-131. Disponível em <https://www.ufjf.br/labsgrupees/files/2018/05/17504-100925-1-PB.pdf>. Acesso em 10/04/2020.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e Teoria Histórico-Cultural Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-45965.pdf>. Acesso em 22/07/2020.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENINTENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stella (Orgs.). A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília-SP: **Oficina Universitária**, 2017. p. 81-96.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke et al. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo-SP: **Cortez**, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Obras Escogidas: problemas del desarrollo en la edad de transición – Tomo V. Madri: **Editora Visor**, 1996.