

APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A METODOLOGIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV

APPROACHES BETWEEN PHYSICAL EDUCATION AND THE DEVELOPMENTAL TEACHING METHODOLOGY OF DAVYDOV

Tadeu João Ribeiro Baptista¹
Made Júnior Miranda (Bolsista FAPEG)²

RESUMO: O objetivo do presente texto é discutir a utilização do ensino desenvolvimental nas aulas de Educação Física, tendo como referência a utilização da Teoria Histórico Cultural da Atividade, sobretudo na perspectiva apresentada por Davydov e seus seguidores, apontando reflexões que contribuam para a sua utilização na prática social da Educação Física. Assim, em meio às perspectivas de ação pedagógica depreendemos que para atuar com os alunos de forma desenvolvimental a preocupação central do ensino é a formação de conceitos teóricos e científicos sobre o objeto em estudo, a partir da apropriação do conhecimento científico histórico-cultural produzido e por meio de atividades consideradas ações mentais propositivas. Desta forma, acreditamos que será justamente pelo desenvolvimento das capacidades próprias de raciocínio dos alunos e dos professores que qualquer vertente pedagógica poderá se efetivar.

PALAVRAS-CHAVE: teoria da atividade, ensino desenvolvimental, educação física.

ABSTRACT: The aim of the present text is to discuss the use of developmental teaching into physical education classes, having the reference of Historical Cultural Theory of Activity, particularly in the presented perspective of Davydov and his fellows, offering reflections to the use in the physical education as a social practice. So, amid the prospects for pedagogical action inferred that to work with students to form the central concern of developmental education is the formation of theoretical concepts and knowledge on the subject under study, from the appropriation of scientific knowledge produced historical-cultural, and

¹ Doutor em Educação pela UFG, Professor de Educação Física da FEF/UFG, Membro Pesquisador do Grupo COEESA – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Estética, Exercício e Saúde e do LABPHYSIS – Laboratório Physis de Pesquisa sobre Educação Física, Sociedade e Natureza. e-mail: tadyb@hotmail.com.

² Doutorando em Educação pelo PPGE/PUC/GO, Professor dos cursos de licenciatura da UEG/ESEFFEGO e PUC/DEFD/GO. e-mail: madejr@ig.com.br.

through activities considered purposeful mental actions. Therefore, we believe that is precisely the development of the capabilities of their own reasoning of students and teachers that any educational aspect can be effective.

KEYWORDS: activity theory, developmental teaching, physical education.

Já existe algum tempo que a Educação Física, como um campo de conhecimento, tem se debatido com as diferentes possibilidades de ação em aula, o que se reflete necessariamente em sua metodologia. Soares (2001) já nos fala de distintos métodos ginásticos a partir de diferentes objetivos que surgiram na Europa no século XIX, e que também influenciaram a Educação Física brasileira naquele século e no seguinte.

Ao longo da história do ensino em Educação Física no Brasil, várias propostas têm sido discutidas como forma de mecanização, pedagogização, sociologização e humanização dos elementos formativos do aluno. O ponto de partida das discussões tem sua origem na dicotomia existente entre o “conhecimento prático” e o “conhecimento teórico” que conforme Darido & Rangel (2005) tem implicado, em Educação Física escolar, nas abordagens pedagógicas de cunho predominantemente tecnicista, esportivista e biologicista, em contrapartida aos modelos humanistas, fenomenológicos, interacionistas etc.

Também Darido (2003) apresenta em seu texto a trajetória da Educação Física, iniciando com a sua origem, dando ênfase às metodologias e propostas pedagógicas desenvolvidas no Brasil desde a década de 1980, culminando em uma dezena de tendências que se diferenciam quanto aos seus pressupostos, autores e áreas de base, finalidade e temática principal/conteúdos. Provavelmente faltam algumas perspectivas de pesquisadores brasileiros que não foram avaliados, como a proposição de Palafox (s.d.), entre outros.

Assim, o objetivo do presente texto é discutir as possibilidades de aproximação da teoria do ensino desenvolvimental com a Educação Física. Este texto foi elaborado a partir de um ensaio teórico, baseado em uma revisão de literatura sobre o tema.

Para ser coerente, qualquer professor ou pesquisador tentaria compreender melhor cada uma dessas tendências e adotar aquela que responde melhor aos seus próprios anseios. No entanto, é devido ao fato de não considerar, por diferentes aspectos que não convêm ser tratados neste texto, que estamos refletindo sobre as metodologias da área da Educação Física à luz da teoria histórico-cultural da atividade e do ensino desenvolvimental sustentados pelas propostas de

VasiliVasilievichDavydov.

VasiliVasilievichDavydov³ (1930 – 1998), apontado como sendo a terceira geração de seguidores de Vigotsky, apresenta a tese de que a formação da **atividade humana depende da educação e do ensino**. É possível afirmar que a proposição de Davydov é a relação existente entre ensino e desenvolvimento. E segundo suas próprias palavras *a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para qual é necessário organizar um ensino que alavanque o desenvolvimento (1988, p.03)*. Sugere ainda o nome: Ensino Desenvolvimental (MEDEIROS; BATISTA; BAPTISTA, 2004, p. 48). (negrito nosso).

Em relação à citação anterior é necessário fazer dois destaques. O primeiro diz respeito à ideia da necessidade do ensino e da educação, onde, dentro da concepção apresentada neste texto, deve-se frisar que isso não acontece apenas na escola, mas em diferentes espaços de intervenção. No caso da Educação Física, o ensino e a educação se dão também na academia, no hospital, no clube, nas pistas de caminhada e no treinamento de alto nível, entre outros espaços.

Um segundo aspecto presente em várias obras da área é a necessidade da formulação de um conhecimento amarrado nas bases do pensamento crítico, o qual tenha condição de alavancar o desenvolvimento como diz o próprio Davydov (1988). Portanto, o desenvolvimento aqui apresentado se dá na perspectiva do ser humano como um todo, a partir de suas relações sociais, culturais, filosóficas, religiosas, ou quaisquer outras dimensões que possam ser consideradas fundamentais na vida humana.

As dificuldades relativas às ações de ensino e aprendizagem no campo da Educação Física têm despertado os professores para a busca de melhores processos educativos que tenham como pressupostos levar os alunos à apropriação do conhecimento científico e sua utilização nas diversas situações que exigem tomadas de decisões. Assim, várias questões pertinentes à prática pedagógica vêm sendo suscitadas. A exemplo da aprendizagem esportiva que, amiúde, é ensinada e avaliada com base nos resultados esportivos considerando sobremaneira o desempenho dos praticantes nos eventos competitivos para se reputar valor a determinado resultado apresentado. Contudo, percebemos que há uma relação entre

³ O nome de Davydov possui diferentes grafias de acordo com a tradução. Assim, é possível identifica-las ao longo do texto. De qualquer forma, adotaremos por força de padronização a grafia “Davydov”, salvo nas situações de citação literal.

os processos de ensino-aprendizagem e o domínio dos movimentos esportivos que implica nos aspectos qualitativos e quantitativos da aprendizagem. Ou seja, a forma como se aprende ou pratica, parece influenciar na forma de jogar ou de apresentação de resultados. Outrossim, espera-se métodos de ensinar que possam ser facilitadores e influenciadores da qualidade do ensino e da aprendizagem pelo aluno com reflexo no desenvolvimento da capacidade de auto-domínio dos movimentos corporais, nas técnicas esportivas e no desenvolvimento da personalidade do aluno para a formação de conceitos por si mesmo.

Logo, vislumbramos diferentes perspectivas de se ensinar, ora com enfoque tecnicista, ora com enfoque humanista, ora com a ideia de generalização de conceitos e também o conhecimento fragmentado como ferramenta de resolução de problemas. As situações de ensino e aprendizagem referentes ao tipo de relação entre a forma pela qual o conhecimento é organizado e ensinado e o desenvolvimento do pensamento dos alunos concernente ao modo de aquisição de novas ações mentais, exigem movimentos corporais absolutamente técnicos e coordenados durante a ação, consolidando a internalização e externalização do conhecimento.

Assim, nos permitimos fazer as seguintes indagações: As atividades de ensino em Educação Física têm proporcionado ações mentais necessárias e suficientes para levar os alunos a internalizarem os conceitos nucleares necessários para o domínio dos conteúdos? O fazer dos alunos tem caracterizado uma aprendizagem eficaz pela manifestação da autonomia em dar soluções coerentes do ponto de vista cognitivo e da ação motora das várias solicitações de movimentos? O ensino desenvolvimental representa uma estratégia de ensino capaz de desenvolver nos alunos os aspectos da personalidade como a formação de conceitos, o pensamento autônomo e crítico, com reflexo no desempenho das solicitações motoras desenvolvidas na educação Física?

Finalmente, queremos, deste ponto em diante, esboçar um pouco melhor a proposta apresentada por esse psicólogo russo, em relação às suas proposições, o que será feito na primeira parte; e daí, em um segundo momento, partir para a utilização dessa teoria, procurando aplicá-la à Educação Física.

1 . A Teoria Desenvolvimental: pressupostos para a prática pedagógica

O ensino desenvolvimental é a elaboração sistemática do processo de ensino/aprendizagem, que é construído por Davydov, autor que, por sua vez, tem como grandes referências, na psicologia, os estudos de Vygotski, bem como os aprofundamentos e sistematizações desenvolvi-

das por Leontiev.

Este pesquisador, especificamente, distingue-se por dar elementos fundamentais para a teoria da atividade, desenvolvendo as idéias de motivo, ação e operação. Uma compreensão preliminar desses aspectos pode ser encontrada de maneira resumida em Baptista (2001). Das análises apresentadas por este autor (BAPTISTA, 2001) é importante identificar alguns elementos propostos por Leontiev, uma vez que a teoria da atividade, como elemento constitutivo do ser humano, é descrita pelo psicólogo russo em questão. Desse modo, partindo de Leontiev, entende-se que é fundamental compreender algumas categorias centrais, que serão base para os estudos de Davydov: a atividade, a ação, a operação e o motivo.

Para iniciar esta discussão é necessário compreender a perspectiva do que vem a ser a atividade.

A atividade, para Leontiev, é o mediador entre o sujeito que aprende e o objeto que se dá a conhecer. A atividade pode estar presente sob qualquer forma, seja na leitura de um livro, em um experimento, em uma entrevista ou mesmo na relação que as pessoas estabelecem entre si como forma de se conhecer a si mesmas, bem como de conhecer o mundo que as cerca, em síntese, a própria vida (BAPTISTA, 2006, p. 778).

O que se pode apreender desse processo é o fato da atividade apresentada por Leontiev ser o elemento central de apropriação do objeto pelo sujeito que se quer conhecer. Posteriormente, essa ideia será utilizada por Davydov, por entender que as atividades gerais ou específicas são centrais para a apreensão dos elementos estudados. Todavia, o próprio Leontiev apresenta uma questão sobre a noção de atividade, tendo em vista a relação direta da mesma com a vida. Comenta o autor:

Porém, o que é a vida humana? É o conjunto, mais precisamente, o sistema de atividades que se substituem umas as outras. É na atividade onde se produz a transição do objeto à sua forma subjetiva, à sua imagem, à sua vez, na atividade se opera também a transição da atividade aos seus resultados objetivos, a seus produtos. Tomada deste ângulo, a atividade aparece como um processo no qual se concretizam as transições recíprocas entre os pólos 'sujeito – objeto'. 'Na produção se objetiva a personalidade; no consumo se subjetiva o objeto', comenta Marx (LEONTIEV, 1978, p. 66).

É possível então compreender a atividade como processo de apropriação do objeto, o qual ocorre na esfera objetiva e na esfera subjetiva do processo. Afinal, a sequência de atividades constitutivas da vida humana são as responsáveis pela condição ontológica. Em outros momentos, o próprio Leontiev irá comparar a perspectiva da atividade com a compreensão de trabalho, apresentada por Marx. Todavia, esta categoria – o trabalho – não é vista necessariamente na organização apresentada pelo modo de produção capitalista, por meio do qual o ser humano se aliena, mas como fator de desenvolvimento da sua humanidade.

Para Leontiev (1978) existe ainda uma divisão das condições de realização da atividade em seu contexto ampliado. A mesma pode-se dar por ação ou por operação. Ação e operação apresentam características distintas, do ponto de vista da apreensão das atividades, de sua forma de realização e da maneira como ambas são assimiladas pelo homem. Desse modo, é possível apresentar diferenciações básicas entre estas duas formas de atividade. Por um lado existe a ação relacionada com os fins, e a operação com as condições de realização.

De acordo com o autor, “[...] a gênese da ação reside nas relações do intercâmbio de atividades; em troca, toda a operação é o resultado da metamorfose da ação que ocorre porque se inclui em outra ação e sobrevém a sua ‘tecnificação’” (LEONTIEV, 1978, p. 86). Assim, a ação demanda a capacidade de estabelecer trocas, de estabelecer metas e perspectivas. Destarte, a ação tem um caráter consciente ao ser realizada.

Essa discussão evidencia uma característica da ação que deve ser refletida e submetida à presença de um motivo, o qual deve ser capaz de desencadear a realização de uma atividade que, por sua vez, gera a ação que é desenvolvida. Dessa forma, a ação é uma forma de relação com o mundo. Porém, “a ação, pelo contrário, pode adquirir uma força impulsora própria e chegar a ser uma atividade particular; por último, a ação pode transformar-se em um meio para alcançar um fim, em uma operação capaz de efetuar diversas ações” (LEONTIEV, 1978, p. 87 *apud* BAPTISTA, 2006, p. 780).

Fica evidenciada a perspectiva da ação como um componente de realização vinculado a um objetivo e, sobretudo, a um motivo para a sua realização. O motivo é na realidade o fator responsável pela execução da atividade proposta, a qual pode ser realizada ou não, dependendo do fator que justifica a sua realização. Não há do ponto de vista da realização da ação, uma atividade que não seja realizada devido a um interesse es-

pecífico. A ação demanda neste caso uma relação direta entre o sujeito da ação e o objeto a ser desenvolvido ou apreendido.

Por sua vez a operação adquire características diferentes. Para Leontiev

[...] uma forma de realizar ações que, no seu contexto, são feitas sem reflexão, e por isso realizadas mecanicamente. Assume a execução de movimentos e atitudes praticados de maneira “reflexa”, ou seja, essas atitudes são feitas sem que para isso a pessoa tenha que ficar pensando para realizá-las. Um bom exemplo disso, dado pelo próprio Leontiev, é o ato de dirigir, onde, após a aprendizagem propriamente dita, não é necessário ficar pensando ou mesmo olhando para os pedais para trocar marchas e transitar em uma rua movimentada. Assim, atinge-se um grau de automatismo que, salvo lesões cerebrais, não irá mais se perder. Deve-se deixar como registro que esse nível de “automatismo” expressa, na realidade, uma excelente capacidade cerebral de realizar tarefas diversificadas, porquanto podem se realizar outras atividades paralelas a essa: no caso dirigir (*apud* BAPTISTA, 2001, p. 63).

A diferença apresentada entre a ação e a operação é fundamental para se compreender o contexto da educação. De um lado, a ação como atividade intencional e dirigida para um fim pode ser justificada dentro de sua realização, do outro, a operação, realizada de maneira automática, sem reflexão e sem objetivos claros. Todavia, ambas são importantes do ponto de vista da ampliação da capacidade psíquica do ser humano, porquanto, sem a ação não se consegue objetivar e ter clareza das metas e das atividades realizadas, enquanto a operação permite o incremento de atividades sem a necessidade plena da reflexão, pois, a necessidade de pensar sobre cada ato realizado, impossibilitaria a sua execução adequada. Esse aspecto é fundamental quando se precisa realizar um gesto baseado em uma gama significativa de informações, para as quais, é impossível se refletir sobre cada detalhe.

Desse modo, considerando as ações efetuadas no âmbito da Educação Física, a realização pela via da operação permite ao praticante uma interação mais significativa com o contexto da atividade realizada. A teoria da atividade desenvolvida de maneira breve neste texto permite uma melhor compreensão da proposta organizada por Davydov, o qual irá propor uma perspectiva de ensino a partir dos fundamentos da proposição de Leontiev. É da sequência de estudos de Vigotsky e de Leontiev que se

torna possível refletir sobre a teoria do ensino desenvolvimental, foco central deste texto.

A teoria do ensino desenvolvimental tem sua matriz do conhecimento nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, onde se evidencia uma relação entre o sujeito humano e social e a realidade externa que o cerca. Logo, toda atividade deste sujeito reflete de alguma forma a transformação da realidade externa decorrente dessa relação, reproduzindo em si a forma histórico-social dessa atividade. Conforme Davydov (1988, p.7), o indivíduo, ao apropriar-se dos conhecimentos socialmente construídos, “reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade” aprendida.

De fato, o que Davydov propõe para o desenvolvimento humano, e que justifica a expressão desenvolvimental, é que durante a evolução da atividade teórico-prática as abstrações se processem em um grau de complexidade cada vez maior acerca do objeto da atividade, atingindo diferentes estágios de concretude sobre o mesmo.

Davydov (1988) procurou responder as seguintes questões didáticas do professor: é possível por meio do ensino e da educação formar numa pessoa certas capacidades ou qualidades mentais que não tinha anteriormente? Como analisar e organizar o conhecimento a ser trabalhado com os alunos? Como estes conhecimentos são mais propícios a isso com base nos motivos dos alunos? Que tarefas e conhecimentos são mais propícios a isso com base nos motivos dos alunos? Como é que o professor administra a aula e como é que ele organiza as situações pedagógicas?

Para Davydov (1986), o problema que a escola tem para resolver quanto à prática pedagógica, envolve a melhoria dos conteúdos e dos métodos de trabalho com as crianças, de modo a influenciar positivamente sobre o desenvolvimento das suas capacidades, viabilizando, portanto, as condições para superar as possíveis deficiências no desenvolvimento das suas funções mentais. Neste contexto Davydov faz uma comparação entre Piaget e Vygotsky, sobre a influência do ensino e da educação no desenvolvimento mental das crianças. Escreveu o autor:

Na teoria de Piaget, a educação e o ensino são considerados como a condição para a *adaptação* do processo pedagógico ao desenvolvimento mental da criança. De certo modo, o processo pedagógico segue o desenvolvimento. Em relação à matemática, Piaget formulou a seguinte idéia: “A matemática didática deve ser baseada somente na organização progressiva das estruturas operatórias”. [...] Lev S. Vigotski observou ironicamente que este tipo de educação e

ensino “vão atrás (trailsalongbehind) do desenvolvimento da criança”, orientando-se não ao dia de amanhã, mas ao de ontem. Educadores soviéticos têm feito uma avaliação semelhante deste enfoque do problema: “Segundo estas concepções, o desenvolvimento deveria passar por ciclos determinados antes que o ensino possa começar a cumprir suas tarefas específicas”. O desenvolvimento sempre se adianta ao ensino, e este se estrutura sobre ele. (NT: ensino é estruturado sobre o desenvolvimento) (DAVYDOV, 1986, p.26).

Para Davydov, ensino desenvolvimental, facilita o desenvolvimento da mente do aluno, ajudando-o a pensar teoricamente e conseqüentemente desenvolvendo a sua personalidade. A função do ensino, neste caso, é estimular nos alunos as capacidades cognitivas necessárias para a assimilação e utilização com sucesso dos conhecimentos estudados, podendo com autonomia fazer as devidas relações entre as coisas, fenômenos, informações, situações etc.

De acordo com Libâneo (2008), as objetivações contemporâneas da teoria de Vygotski e do ensino desenvolvimental de VasiliDavióv, reforçam a tarefa da escola contemporânea de ensinar o aluno a pensar teoricamente, de se orientar independentemente na informação científica e em qualquer outro tipo de informação. De acordo com aquele autor, o ensino mais coerente com mundo da ciência, da tecnologia, dos meios de comunicação tem as seguintes características:

[...] o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico e os atos mentais que lhe correspondem. Ou seja, a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo, de onde se derivam os métodos de ensino, visando a formação do pensamento teórico-científico”. [...] O pensamento teórico se forma pelo domínio dos processos de investigação, dos procedimentos lógicos do pensamento, relacionados com um conteúdo. “[...] A melhor metodologia de ensino, em qualquer disciplina, é aquela que ajuda os estudantes, todos os dias e em todas as aulas, a pensar teoricamente, ou seja, cientificamente, com os conteúdos e métodos da ciência ensinada. Compromisso com o conhecimento científico”. (LIBÂNEO, 2008, p. 17).

Para o ensino desenvolvimental, a apropriação de conhecimentos é uma condição necessária para a atividade prática pensante. A nossa

consciência reproduz o movimento das coisas na situação real. A nossa consciência capta e reproduz mentalmente o movimento da realidade e, para isso, é essencial a atividade prática. Assim, para a consciência se formar, o real deve ser recriado, convertido para a 'cabeça humana', conforme Davydov (1988b) devemos converter o conhecimento externo em conhecimento interno pela mediação. A formação da consciência (LEONTIEV, 1978) surge a partir da atividade do Homem gerada pelo processo de contradições e transformações internas. Desta forma, a atividade sistematicamente mediada leva o aluno a criar símbolos que servem para representar outras coisas mantendo-se uma estreita aproximação entre a palavra e o objeto. Ou seja, o aluno deve ser levado a pensar por conceitos que segundo Vygotsky (2007) representa o elemento central do desenvolvimento humano. O aluno conscientemente deve fazer a generalização formando um conceito mais geral ligando a ele diversos outros conceitos subordinados.

Esta reprodução das capacidades, da atividade, com os instrumentos e conhecimentos, pressupõe que a "criança deve realizar em relação a elas uma atividade prática ou cognitiva que seja *proporcional* (commensurate) (ainda que não idêntica) à atividade humana incorporada nelas". (DAVYDOV, 1988b, p. 23).

A expressão ensino desenvolvimental implica, então, em criar oportunidades para os alunos investigarem problemas que os permitem desenvolver uma relação teórica com a matéria específica. Desse modo, a Educação Física pode obter contribuições significativas desta teoria, pois, os professores desta disciplina assim como

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se *independentemente* na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de "*desenvolvimental*" (DAVYDOV, 1988c, p.3).

Assim, espera-se que a atividade de ensino na perspectiva desenvolvimental dê as condições para que o aluno, ao realizar as aulas de Educação Física, internalize mentalmente e incorpore no seu fazer os conceitos necessários para solucionar problemas de toda ordem, e que,

mesmo diante de situações imprevistas e aparentemente novas que acontecem no cotidiano, possa ter desenvolvido a habilidade de organizar mentalmente os conceitos, informações e saberes necessários para discernir as situações e tomar as decisões mais acertadas nas situações concretas. Este caráter generalizador dos conceitos deverá dar aos alunos a condição de inteligentemente agirem com autonomia em qualquer situação no âmbito da vida, inclusive criando novas soluções para novos problemas a partir da base conceitual já compreendida e efetivada. Como escreve Libâneo (2004):

Mas não se trata do “aprender fazendo”. Se for enfatizado apenas o caráter concreto da experiência da criança, pouco se conseguirá em termos de desenvolvimento mental. Na expressão de Lipman (1997), as crianças ficam subnutridas conceitualmente. Segundo Davídov, “aos conhecimentos (conceitos) empíricos correspondem ações empíricas (ou formais) e aos conhecimentos (conceitos) teóricos, ações teóricas (ou substanciais)”, ou seja, se o ensino nutre a criança somente de conhecimentos empíricos, ela só poderá realizar ações empíricas, sem influir substancialmente no desenvolvimento intelectual dos alunos. (LIBÂNEO, 2004, p.10).

Portanto, o papel ativo dos sujeitos na aprendizagem em interação com outros e, especialmente, a necessidade dos sujeitos desenvolverem habilidades de pensamento e competências cognitivas, se constituem em premissas orientadoras das práticas educacionais na perspectiva do ensino desenvolvimental. Desta forma, para que as situações de aprendizagem se desenvolvam é preciso que se faça a análise lógica do conteúdo e a análise lógica e psicológica da atividade do aluno em relação aos conteúdos, considerando, sobremaneira, os motivos.

Deve-se destacar, entretanto que para Davydov (s.d.), existe outro aspecto bastante importante: o desejo.

O termo desejo reproduz a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis de uma necessidade. Enquanto se discute uma certa emoção podemos sempre identificar a necessidade que se baseia na emoção. E quando estamos discutindo um tipo de necessidade, temos que definir as emoções que dela se originam, para especificarmos o que foi citado acima. (DAVYDOV, s.d., p. 04)

Destaca-se na passagem de Davydov (s.d.), a idéia de desejo como

um elemento que conduz e motiva a atividade, inclusive porque, o desejo está diretamente ligado às emoções, e estas por sua vez dirigem as tarefas. *“Há motivos para se realizar estas ações, mas as tarefas de pensamento partem (originam-se) de necessidades e emoções humanas”* (idem, p. 06).

A partir dessa compreensão, esse psicólogo russo, aponta para alguns elementos que devem fundamentar a organização das atividades de aprendizagem, sobretudo na escola, embora, como já foi frisado antes, não seja este o único foco deste texto. VasiliDavydov (1988) destaca a necessidade de realização de certas ações que contribuam para o desenvolvimento humano, sendo elas:

Transformação dos dados da tarefa com o fim de descobrir a relação universal do objeto estudado;

Modelação da relação diferenciada em forma de objetos, gráfica ou por meio de palavras;

Transformação do modelo da relação para estudar as propriedades em “forma pura”;

Construção do sistema de tarefas particulares a resolver por um procedimento geral;

Controle sobre o cumprimento das ações anteriores;

Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada. (DAVYDOV, 1988, p. 181)⁴. (grifo nosso)

A partir das observações feitas pelo próprio autor, gostaria de comentar que este procedimento refletido dialeticamente, se dá no desenvolvimento não do simples para o complexo, como é posto pela metodologia de ensino tradicional, mas, acima de tudo pela reflexão que se desenvolve do abstrato para o concreto. Tentar-se-á ser mais claro.

Em um primeiro momento deve-se **transformar** o objeto identificando a sua essência, entendido aqui como sendo o elemento invariante, apresentando as suas características universais. Como exemplo, poderíamos citar o toque no voleibol, não como um elemento isolado, mas como uma forma específica de passe, como os que existem nos outros esportes

O segundo passo é realizar a sua **modelação**. Esta por sua vez é caracterizada como a expressão gráfica ou escrita da essência do objeto, a qual deve ser realizada com vistas a uma melhor compreensão sobre o mesmo. Seguindo o mesmo exemplo, pode-se solicitar ao aluno que realize um esquema ou desenho que demonstre a ação de realizar o toque.

Passa-se então a uma segunda **transformação**. Entretanto, neste

⁴ Tradução livre do autor.

caso o objetivo é compreender as propriedades do objeto de maneira pura, ou seja, identificar as capacidades e utilizações do objeto. Ainda no exemplo do toque deve se discutir quando usá-lo, quais são as suas divisões e ainda indicar as capacidades como a força necessária para executá-lo.

Após esta etapa deve vir **aconstrução** das diferentes atividades, as quais por sua vez, devem contribuir para a utilização deste objeto em diferentes situações. Ao pensar a Educação Física, aqui estariam os diversos procedimentos, exercícios e atividades que poderiam ser desenvolvidos. Aqui, com certeza, entram o que alguns professores tecnicistas, chamariam de “educativos”, embora a compreensão aqui seja da necessidade de compreensão do que é realizado e não a mera repetição do conteúdo em formas diferentes.

Após esta segunda transformação realiza-se o **controle**, que tem como meta contribuir para a fixação da aprendizagem. Destarte, verifica-se se o toque foi aprendido pelos alunos tanto do ponto de vista da sua execução efetiva, como do ponto de vista do seu conceito e variações. Deve-se compreender neste caso que:

O controle consiste em determinar a correspondência de outras ações de estudo às condições e exigências das tarefas de aprendizagem. Permite ao aluno, ao trocar a composição operacional das ações, por em descoberto sua relação com umas e outras peculiaridades dos dados da tarefa a resolver e do resultado obtido (DAVYDOV, 1988, p. 184)⁵.

Enfim, é através do controle que se garante a execução correta de todos os elementos assimilados pelos alunos.

Finalmente temos a **avaliação**, que por sua vez, permite verificar se o aluno aprendeu a realizar a atividade pretendida, a partir da utilização dos princípios gerais de uma tarefa, porquanto, se pretende realizar uma generalização do conceito correspondente (ibid.). Poder-se-ia arriscar dizer que no caso da avaliação, o aluno deve ser capaz de utilizar os elementos aprendidos como “instrumentos” em situações semelhantes.

Partindo então dos pressupostos elaborados por Davydov, Libâneo (2003) propõe uma estrutura metodológica dividida em reflexão, análise e internalização dos conceitos.

Na *reflexão* há a tomada de consciência do objeto, com as condições necessárias para sua compreensão e o desenvolvimento da motivação e orientação onde “(...) os alunos recebem explicações sobre os

⁵ Tradução livre do autor.

objetivos da ação, atividades e pontos de referência” (LIBÂNEO, 2003, p. 4).

Na *análise* faz-se o estudo dos conceitos centrais, desenvolvem-se as generalizações, aplicam-se os exercícios, de preferência por solução de problemas e formam-se os conceitos no plano da linguagem (ibid.).

Finalmente, na *internalização dos conceitos*, o aluno deve ser capaz de operar com os conceitos aprendidos de uma certa maneira que ele possa se converter em um novo instrumento, para ser utilizado nas situações de necessidade, pois consegue “(...) lidar praticamente com os conceitos internalizados” (ibid.) o que implica em um “(...) enfrentamento prático com o objeto de estudo” (ibid.).

Deve-se então refletir estes aspectos do âmbito da Educação Física.

2 . O Ensino Desenvolvimental e a sua aplicação na Educação Física

A aplicação do ensino desenvolvimental na Educação Física deve-se dar da mesma maneira que se daria em qualquer outra disciplina, tendo ainda como objetivo fazer com que o aluno pense a partir dessa prática pedagógica de acordo com Libâneo (2003), afinal, qualquer conhecimento que se pretenda deve garantir a utilização de sua linha de raciocínio em qualquer situação.

Só para deixar uma pequena amostra do que se está falando pense em uma corrida. Como ela pode ser desenvolvida em diferentes situações, como por exemplo, para melhorar a sua condição cardíaca, para evitar se perder um ônibus ou mesmo para não pegar uma chuva forte, ou ainda como deve ser realizada diariamente, quem pode realizá-la e em que situações, e quais implicações ela tem em outras dimensões da vida do homem como na filosofia, sociologia ou religião? Partir-se-á então deste exemplo para se pensar em uma aula de corrida de fundo.

Em primeiro lugar a aula será dividida em três momentos a saber: a reflexão, a análise e a internalização de conceitos.

Reflexão:

1. Apresentação do objetivo da aula e do conteúdo a ser trabalhado, tentando chamar a atenção para os diferentes tipos de corridas e de técnicas que serão utilizados;

2. Desenvolver a Base Orientadora da Ação, dando os pressupostos da execução das atividades que virão a seguir.

Análise:

1. Inicie pela generalização do que é correr e o que a diferencia das outras atividades como a caminhada, por exemplo;

2. Discuta a diversidade quanto à velocidade, forma de se tocar

o pé no chão, a posição do corpo, o movimento dos braços;

3. Desenvolva as atividades baseado em dois aspectos que são a problematização, onde o aluno deve solucionar um problema (exemplo: como tocar o pé no chão para aumentar a velocidade da corrida, ou ainda, como tocar o pé no chão para evitar que se canse rápido) e a discussão das tarefas e dos conceitos que se extraem daí.

Internalização dos Conceitos:

1. Realize aqui o controle e a avaliação proposta por Davydov, apresente situações práticas onde estes conhecimentos sejam aplicáveis, de uma maneira que o aluno apresente a reflexões desenvolvidas;

2. Elabore modelações, pedindo para os alunos trazerem na próxima aula, desenhos ou textos que possam expressar o que eles aprenderam. Em uma atividade com adultos, exercite a verbalização e o desenvolvimento de movimentos variados de uma maneira que eles possam instrumentalizar as atividades realizadas a partir de situações que lhe são quotidianas.

A expressão ensino desenvolvimental, conforme Chaiklin (2002), implica criar oportunidades para os alunos investigarem problemas que os permitem desenvolver uma relação teórica com a matéria específica.

Assim, podemos admitir que no caso do ensino de corridas de fundo o desenvolvimento das atividades de ensino na perspectiva desenvolvimental deve dar condições para que o aluno internalize mentalmente e incorpore no seu repertório motor as formas mais eficazes de aplicar os gestos técnicos da corrida, e que, mesmo diante de situações imprevistas e aparentemente novas que acontecem no decorrer da prática, possa ter desenvolvido a habilidade de organizar mentalmente os conceitos, informações e saberes necessários para discernir as situações e tomar as decisões e os movimentos mais acertados nas situações concretas. Este caráter generalizador dos conceitos deverá dar aos alunos a condição de inteligentemente agirem com autonomia em qualquer situação no âmbito da atividade (LIBÂNEO, 2004). Se usarmos o exemplo da corrida de fundo, é possível criar novas soluções para novos problemas a partir da base conceitual já compreendida e efetivada. Portanto, o papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, e especialmente, a necessidade de os sujeitos desenvolverem habilidades de pensamento e competências cognitivas se constituem premissas orientadoras das práticas educacionais na perspectiva do ensino desenvolvimental.

Considerações Finais

Para realizar uma rápida conclusão desse texto, gostaria de lembrar que aqui estão relacionados alguns pressupostos que não devem se configurar como receita de bolo, mas que devem ser aprofundados, discutidos e analisados criteriosamente, para que a nossa tarefa de desenvolver uma Educação Física melhor, que contribua para o desenvolvimento pleno de nossos alunos, possa ser alcançada. Assim, o trabalho educacional que se fundamenta na abordagem desenvolvimental, necessariamente, não se trata da opção por uma determinada vertente pedagógica. Em meio a tantas perspectivas de ação pedagógica verificadas nas práticas de ensino podemos depreender que atuar com os alunos de forma desenvolvimental precede as finalidades de caráter ideológico e filosófico as quais constantemente são objetivadas nas propostas educacionais. Assim, considerando que a preocupação central do ensino desenvolvimental seja a formação de conceitos teóricos e científicos sobre o objeto em estudo, a partir da apropriação do conhecimento científico histórico-cultural produzido pela humanidade, e por meio de atividades (ações mentais propositivas), acreditamos que será justamente pelo o desenvolvimento das capacidades próprias de raciocínio dos alunos e dos professores que qualquer vertente pedagógica poderá se efetivar. Portanto, muito provavelmente, o insucesso ou fracasso de alguns projetos político-pedagógicos de ensino, podem estar relacionados com o processo de formação dos professores, onde, a internalização dos conceitos nucleares da abordagem adotada não tenha sido consistente o suficiente para ser externalizada conforme prevê os seus pressupostos teóricos, quer seja, uma abordagem tradicional, crítica ou apaziguadora, segundo a classificação construída por Libâneo e Freitas (2009).

Desta forma, ensinar algo tendo os pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental como “pano de fundo” das ações pedagógicas seria uma forma de reconhecer que todo conhecimento teórico-científico é fruto da produção humana e que, portanto, está sob certo nível lógico de organização e sistematização. A esta produção que é histórica e cultural sobre um determinado saber, atribui-se a configuração do estado da arte até o momento e que, por sua vez, precisa ser apropriada por meios racionais por aqueles que a estudam, constituindo-se como ponto de partida para o desenvolvimento de novos entendimentos e produções científicas. Assim sendo, o desenvolvimento mental faz parte do *modus operandi* do ensino desenvolvimental justamente pela objetivação em levar o educando a percepção do conceito nuclear dos objetos em estudo e fazer as possíveis abstrações que lhe permitirá identificar os atributos secundári-

os decorrentes, quer sejam os conhecimentos mais específicos que caracterizam os objetos, podendo mudar conforme a generalização que se faz do conceito central extraído das análises dos objetos investigados. Enfim, entender o desenvolvimento do ensino fundamentado nos pressupostos do ensino desenvolvimental, é percebê-lo como uma base facilitadora da apreensão de um conceito, em meio a tantos outros já produzidos pela humanidade, capacidade esta vista como a essência do ser humano quando comparado com os outros animais. Ou seja, espera-se que o ensino desenvolvimental incremente a habilidade de pensar dos alunos (a mente), facilitando a aprendizagem de novos objetos de estudo pela melhoria da capacidade de generalização dos conceitos e as possíveis conexões *intra* e *entre* conteúdos de análise.

Referências

BAPTISTA, Tadeu J. R. O adulto e a questão da autoconsciência. In: _____. *Procurando o Lado Escuro da Lua: implicações sociais da prática de atividades corporais realizadas por adultos em academias de ginástica de Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: UFG, 2001, pp. 60-72.

_____. A autoconsciência do corpo na academia de ginástica. *Estudos*. Goiânia, v. 33, n.9/10, p. 773-787, set./out. 2006.

CHAIKLIN, S. Capítulo 13. In: WELLS, Gordon; CLAXTON, Guy (Eds.). *Learning for Life in the 21st Century: sociocultural perspectives on the future of education*, Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A.M. da Madeira Freitas. New York: BlackwellPublishingLtd., 2002.

DARIDO, S. C. O Contexto da Educação Física Escolar. In: DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003, pp. 1-24.

DARIDO, S. C. & RANGEL, I. C.A. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: GuanabaraKoogan, 2005.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.

_____. Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas *SovietEducation*, August, v. XXX, n. 8, 1986.

_____. Os conceitos básicos da psicologia contemporânea. In: Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução de textos publicados na Revista

SovietEducation sob título Problems of development of teaching (tradução para o português não publicada). *Educação Soviética*. Agosto 1988c.

_____. *Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade*. Trad. José Carlos Libâneo. Goiânia: s. n., s.d. (Digitado)

_____. *La Enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

LIBÂNEO, J. C. & FREITAS, A. M. da M. *Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. Eixo temático 3. Cultura e práticas escolares. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03>*. Acesso em: dezembro de 2009,

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. *Revista Bras. de Educação*, Rio de Janeiro, n.27, p. 5-24, dez. 2004.

_____. *Teoria Histórico-Cultural: objetivações contemporâneas para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano*. Texto da conferência de abertura da VII Jornada de Ensino de Marília, promovido pelo Curso de Pedagogia da UNESP-Marília, 12 a 14 de agosto, 2008.

_____. *Questões de metodologia do Ensino Superior – a teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem*. Goiânia: UCG, 2003. (Digitado)

MEDEIROS, Mara; BATISTA, Marco Antônio de Medeiros & BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. Os processos pedagógicos da educação física como objeto de estudos e pesquisas do “activa”. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Anais...* São Luís: s.n., 2004, pp. 48-9.

PALAFIX, Gabriel H. M. *Fundamentos da sistemática de intervenção denominada Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP*. Uberlândia: NEPECC/UFU, s.d.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Data de recebimento: 12.04.2011

Data de aceite: 15.09.2011