

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE-UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

BRUNA GISELE BARBOSA

**TEORIA DESENVOLVIMENTAL E A AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

**IRATI
2020**

BRUNA GISELE BARBOSA

**TEORIA DESENVOLVIMENTAL E A AVALIAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, cultura e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa

**IRATI
2020**

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

B238t Barbosa, Bruna Gisele
Teoria desenvolvimental e a avaliação nas aulas de Educação Física /
Bruna Gisele Barbosa. -- Irati, 2020.
xii, 130 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em
Educação (Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade), 2020.

Orientador: Khaled Omar Mohamad El Tassa
Banca examinadora: Silvia Christina de Oliveira Madrid, Gilmar de
Carvalho Cruz

Bibliografia

1. Teoria Desenvolvimental. 2. Avaliação escolar. 3. Educação Física. I.
Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PPGE



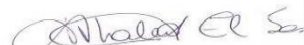
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos quinze dias do mês de dezembro de 2020, às nove horas e trinta minutos, via videoconferência, sob a presidência do Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa, reuniu-se a Banca Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação da pós-graduanda **BRUNA GISELE BARBOSA**, constituída pelos Professores: Dr.^a Silvia Christina de Oliveira Madrid – UEPG (Titular) e Dr. Gilmar de Carvalho Cruz– UNICENTRO (Titular). Iniciados os trabalhos, a presidência deu conhecimento aos membros da Banca e a candidata, das normas que regem a defesa de Dissertação e definiu-se a ordem a ser seguida pelos examinadores para a arguição. A seguir, a candidata passou à defesa de sua Dissertação de Mestrado intitulada: “Teoria Desenvolvimental e a avaliação nas aulas de Educação Física”. Encerrada a apresentação, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da Banca Examinadora e procedeu-se ao julgamento, tendo sido APROVADA. A Presidência ressaltou que a obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, área de concentração em Educação, está condicionada ao depósito da versão definitiva (impressa) da Dissertação, bem como das cópias em CD (pdf), com todas as correções feitas e atestadas pelo orientador no prazo de 60 (sessenta) dias. O não atendimento ao prazo anulará toda possibilidade de outorga definitiva do Título, recebimento de Certidão e outros documentos, bem como a solicitação do Diploma. Esta Ata de Defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do Programa e o título obtido deverá ser homologado pelo Comitê de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UNICENTRO. Nada mais havendo a tratar foi lavrada esta Ata e assinada pelos membros da Banca Examinadora. Irati, 15 de dezembro de 2020.

Observação (se necessário): A candidata tem ciência da necessidade de ajustes conforme observações e recomendações da banca examinadoras para a versão final da dissertação.

Alteração de Título: Sim () Não (X)

Novo título: _____


Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad E
UNICENTRO – President



Prof.ª Dr.ª Silvia Christina de Oliveira Madrid
UEPG – Membro Titular



Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
UNICENTRO – Membro Titular

– Ata de Defesa homologada pelo Colegiado do PPGE, conforme Ata da Reunião n° _____, de ____/____/____
– Título homologado pelo Comitê de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, conforme Resolução n° _____, de ____/____/____

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Alameda Elio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: Rua Prof.ª Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.500-000 – IRATI – PR

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida.

A minha família, a mãe, dona Maristela pelo apoio incondicional aos meus sonhos, por sempre estar presente nas minhas conquistas. Ao meu irmão Gabriel por acompanhar e fazer parte dessa especial trajetória.

Ao Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa, pela competência e paciência na orientação deste estudo, pelo apoio e pela confiança, além da dedicação, e incentivo. Reitero minha admiração, respeito e amizade.

Aos professores componentes das bancas de qualificação e defesa por participarem desta construção, aos que eu tive o prazer de conhecer a Prof.^a Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid e Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho pela colaboração e enriquecimento das sugestões dadas ao estudo. Aos Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz e Prof. Dr. Emerson Luis Velozo que além de grande colaboração nesta pesquisa, auxiliaram desde o tempo da graduação, fazendo parte do meu processo acadêmico e profissional. Obrigado a vocês todos, pela atenção e pelas valiosas sugestões e contribuições oferecidas.

Aos amigos e amigas que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos possíveis, que de alguma maneira contribuíram direta ou indiretamente para que eu chegasse até aqui, não arrisco citar nomes, porém acredito que todos foram essenciais nesta caminhada.

Aos grupos de pesquisas e extensão dos quais fiz e faço parte, colegas, professores do Programa de Pós-Graduação em Educação-Unicentro, que fizeram parte da caminhada até a conclusão desta pesquisa.

E por fim, os meus sinceros agradecimentos a direção e aos docentes da Escola Pública Estadual da área central da cidade de Irati-PR, onde esta pesquisa foi realizada, bem como ao professor responsável Eliton Candido que acompanhou e sempre incentivou o desenvolvimento deste estudo. Agradeço também ao Núcleo Regional de Educação pelo apoio para que este estudo fosse realizado. E em especial e principalmente, agradeço aos educandos da turma de Formação Docente Integrado que participaram desta pesquisa.

Lista de Quadros

QUADRO 1: Formas avaliativas no ensino	25
QUADRO 2: Abordagens da Educação Física escolar	36
QUADRO 3: Cronograma das aulas de handebol e de dança.....	76
QUADRO 4: Observações sobre o controle das atividades e meios avaliativos	98
QUADRO 5: Instrumento avaliativo utilizado nas aulas de Educação Física	107

Lista de figuras

FIGURA 1: Esquema de como a aprendizagem pode estar acontecendo nos estudantes	31
FIGURA 2: Concepções de avaliação	32
FIGURA 3: Matriz analítica das tendências de avaliação do ensino aprendizagem na Educação Física escolar	43
FIGURA 4: Esquema das ações propostas por Davydov para o ensino	54
FIGURA 5: Questões realizadas no decorrer do experimento didático formativo...	93

Lista de siglas e abreviaturas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CREP- Currículo da Rede Estadual Paranaense – Educação Física

EF- Educação Física

FDI - Formação de Docente Integrado

INEP- Estudos e Pesquisas Educacionais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC - Iniciação Científica

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAPSEI - Programa de Aperfeiçoamento Profissional em Serviço: Educação Inclusiva

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PIBID - Programa de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TCC – Trabalho de conclusão de Curso

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

BARBOSA, Bruna Gisele. **Teoria Desenvolvimental e a avaliação nas aulas de Educação Física**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2020.

RESUMO

Este estudo tem como objeto de pesquisa a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar, com interface nos princípios de ensino da Teoria Desenvolvimental de Davydov. A pesquisa caracteriza-se qualitativa, com a metodologia do experimento didático formativo desenvolvido nas aulas de Educação Física (DAVYDOV, 1988). Priorizou-se os seguintes objetivos de pesquisa: Analisar a avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Física escolar, pautada na Teoria Desenvolvimental de Davydov; desenvolver um experimento didático formativo a fim de estruturar uma proposta de avaliação para a Educação Física escolar. A fundamentação teórica da pesquisa é consubstanciada por estudos acerca dos processos avaliativos na Educação Física, assim, para fomentar as discussões utilizou-se os estudos de Luckesi (2003), Melo (2006, 2011) e Miranda (2013), entre outros. Discorreu-se sobre a busca de uma aproximação com a Teoria Desenvolvimental de Davydov aplicada no contexto escolar, e nas aulas da Educação Física (LEONTIEV, 1978; DAVYDOV, 1988; VYGOTSKY, 2008; LIBÂNEO; FREITAS, 2013). Por fim, destacou-se o conceito de avaliação de acordo com a Teoria Desenvolvimental de Davydov, relacionando-o ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Física escolar, sendo que para aprofundamento das discussões utilizou-se estudos de referência (BAPTISTA; MIRANDA, 2012; MIRANDA, 2013; CORAL, 2015; MILAK, 2018). A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Estadual da área central da cidade de Irati-PR, com a intervenção nas aulas de Educação Física. Participaram como sujeitos da pesquisa trinta e nove (39) discentes da turma de Formação Docente Integrado (FDI). Para a coleta de dados de pesquisa utilizou-se como instrumento a observação, sendo os dados registrados no diário de campo. Para a organização e análise dos dados da pesquisa, realizou-se uma análise sobre aspectos relevantes sobre o desenvolvimento do experimento didático formativo baseado na Teoria Desenvolvimental de Davydov. Os dados da pesquisa permitiram reconhecer por meio das falas das alunas (os), que a maioria dos escolares não tem conhecimentos mais específicos, tais como os teóricos científicos, sobre o handebol e a dança. Acredita-se que as aproximações do conhecimento prático com o conhecimento teórico científico dos conteúdos handebol e dança ocorreram de forma semelhante, destacando-se que as aulas foram intencionadas por meio das ações orientadas para proporcionar às (aos) alunas (os) a aprendizagem do núcleo conceitual das atividades propostas. Frente a esse contexto, acredita-se que o experimento didático formativo, desenvolvido nas aulas de Educação Física, compreendeu e relacionou a avaliação como uma ferramenta para auxiliar a prática docente e o acompanhamento do ensino e aprendizagem das (os) alunas (os) referentes aos domínios do saber (conhecimento científico) e do saber fazer (conhecimento prático) dos conteúdos desenvolvidos sobre o handebol e a dança. Em síntese, buscando suprir os objetivos relacionados à ação de avaliar o processo qualitativamente e de maneira contínua, baseada nos princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988), confia-se que o estudo contribuiu para a realização do experimento e proporcionou ações que subsidiaram a aprendizagem dos participantes de forma integral.

Palavras-chave: Teoria Desenvolvimental. Avaliação escolar. Educação Física.

BARBOSA, Bruna Gisele. **Theory Developmental and evaluation in Physical Education classes**. 2020. Dissertation. (Master of Education) –State University of the Midwest, Irati, 2020.

ABSTRACT

This study has as its objective the evaluation of learning in school PE, with an interface in the teaching principles of Davydov's Developmental Theory. The research is qualitative, with the methodology of the educational didactic formative experiment developed in the PE classes (DAVYDOV, 1988), focusing on the following objectives: analyze the evaluation of learning in the context of school PE, based on Davydov's Developmental Theory; to develop a formative didactic experiment in order to structure a proposal for evaluation of school PE. The theoretical basis of the research was centered in the evaluation processes in PE, to promote these discussions relevant studies are used (LUCKESI, 2003; MELO, 2006; 2011; MIRANDA, 2013) and others. A discussion is made about the search for an approximation with Davydov's Developmental Theory applied in schools, and in PE classes (LEONTIEV, 1978; DAVYDOV, 1988; VYGOTSKY, 2008; LIBÂNEO; FREITAS, 2013). Finally, the concept of evaluation according to Davydov's Theory stands out, relating it to the teaching and learning process in school PE, for which, reference studies are considered Física (LEONTIEV, 1978; DAVYDOV, 1988; VYGOTSKY, 2008; LIBÂNEO; FREITAS, 2013). The concept of evaluation according to Davydov's Developmental Theory was highlighted, relating it to the teaching and learning process in school Physical Education, and for the deepening of needs, reference studies were used (BAPTISTA; MIRANDA, 2012; MIRANDA, 2013; CORAL, 2015; MILAK, 2018). The research was carried out in a State Public School in the central area of the city of Irati-PR, with intervention in PE classes. Thirty-nine (39) students from the Integrated Teacher Education (FDI) class participated as research subjects. A field diary is used as instrument to collect the research data through recorded observation. For the organization and analysis of the research data, an analysis is made on relevant aspects about the development of the educational formative didactic experiment based on Davydov's Developmental Theory. The collected data allowed to recognize through speeches presented by the students, that most of them did not have contact or more specific knowledge, such as theoretical scientific, about handball and dance. It is believed that the approximation of practical knowledge with the theoretical scientific knowledge of handball and dance themes occurred in similar ways in both subjects, highlighting that the classes were aimed at providing students the ability to grasp the concept of proposed activities through oriented action. In this context, it is believed that the formative didactic experiment, developed in PE classes, comprehended and related the school evaluation as a tool that can help the teaching practice and in monitoring teaching and learning of students regarding the domains of knowledge (scientific knowledge) and the domain of know-how (practical knowledge) of the subjects developed on the theme of handball and dance. In summary, seeking to meet the objectives related to the action of qualitatively and continuously evaluating the process, based on the principles of Davydiv's Developmental Theory (1988), it is believed that the study contributed to the realization of the experiment and provided actions that subsidized the learning of the participants in an integral way.

Keywords: Theory Developmental. School evaluation. Physical Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. AVALIAÇÃO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A TEORIA DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV	21
1.1 Pressupostos teóricos sobre avaliação e as modalidades avaliativas inseridas no contexto escolar.....	21
1.2 Avaliação, ensino e aprendizagem.....	30
1.3 As abordagens da Educação Física escolar e a avaliação.....	35
CAPÍTULO 2. A TEORIA DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV NO CONTEXTO ESCOLAR	49
2.1 Teoria Desenvolvidora de Davydov aplicada na Educação Física	58
2.2 Princípios da avaliação escolar na Teoria Desenvolvidora de Davydov	62
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DA PESQUISA	66
3.1 Caracterização da pesquisa.....	66
3.2 Procedimentos éticos	67
3.3 O campo e os participantes da pesquisa	68
3.4 Instrumentos e procedimentos	70
CAPÍTULO 4. EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	73
4.1 A organização do experimento didático-formativo: análise das ações desenvolvidas nas aulas de Educação Física	76
4.2 Aproximações do conhecimento prático com o conhecimento teórico científico	90
4.3 A avaliação do ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física pautada na Teoria Desenvolvidora	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121
APÊNDICE B: TERMO ENTREGUE PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS	122
APÊNDICE C: QUESTÕES ELABORADAS PARA A AÇÃO DIAGNÓSTICA ..	123
APÊNDICE D: PLANO DE ENSINO	126
APÊNDICE E: AUTO AVALIAÇÃO	129
APÊNDICE F: AVALIAÇÃO ESCOLAR	130
ANEXO A: CERTIFICADO DE APRECIÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	120

INTRODUÇÃO

As constantes dúvidas, inquietações e a vontade de aprender a fim de acarretar no desenvolvimento profissional permanente, foram e continuam sendo meus princípios motivacionais para prosseguir na realização desta e de outras pesquisas.

No ano de 2013 iniciei o Curso de Licenciatura em Educação Física (EF), na Universidade Estadual do Centro Oeste, Unicentro, campus Irati. A partir do segundo ano da graduação, procurei o aperfeiçoamento da vida acadêmica. Em face disso, iniciei ingressando no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do qual participei por um período de três anos.

A participação no PIBID, possibilitou a inserção no cotidiano escolar, a atuação e a realização de atividades nas aulas de Educação Física, antes mesmo do Estágio Supervisionado a ser efetivado do curso. Os trabalhos desenvolvidos no decorrer do PIBID, proporcionou também a participação de eventos importantes, tal como o “II Seminário Estadual PIBID do Paraná”, realizado no Parque Tecnológico Itaipu em Foz do Iguaçu-PR. A partir desta participação, desencadeou-se o interesse e o gosto pelo desenvolvimento de pesquisas, bem como o incentivo pela busca de uma prática pedagógica significativa.

Ainda no terceiro ano da graduação, participei do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC), no qual surgiu o interesse na discussão em torno da temática avaliação escolar na Educação Física, que resultou numa pesquisa bibliográfica sobre a avaliação no contexto da educação regular e especial, sendo que a mesma, foi apresentada no “XIII Seminário de Educação Física escolar, na escola de EF e Esporte da Universidade de São Paulo”. Esse momento, dentre outros, colaborou na oportunidade de aprimorar novos conhecimentos sobre o tema, juntamente com outros participantes do evento em questão.

A pesquisa desenvolvida na PIIC, serviu de base e para o desdobramento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que se alinhou ao Estágio Supervisionado, tendo como objetivo geral, avaliar alunos da educação especial, na perspectiva da Teoria Desenvolvimentista de Gallahue e Ozmun (1987).

Finalizei o curso de graduação no ano de 2016, no entanto, não ocorreu o desligamento na participação, reflexão e realização da pesquisa. No ano seguinte, ingressei como recém-formada, no projeto do Programa de Aperfeiçoamento Profissional em Serviço: Educação Inclusiva (PAPSEI), a participação no grupo,

promoveu o diálogo entre professores do ensino superior e da educação básica, sobre a intervenção profissional no contexto da educação inclusiva. Considero que a relação estabelecida com o projeto, agregou contribuições de maneira imensurável a carreira acadêmica, pessoal e profissional.

Nesse mesmo ano de 2017, com a intenção de me aproximar do curso de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Unicentro, participei como aluna especial de uma disciplina ofertada no curso. A referida disciplina possibilitou ampliar o aprimoramento do projeto de pesquisa apresentado no processo de seleção do PPGE em 2018, no qual fui aprovada.

Atrelado a esses acontecimentos, e especificando a aproximação com o referencial teórico da presente dissertação, sobre os estudos desenvolvidos pelo psicólogo e pedagogo russo Davydov acerca da Teoria Desenvolvimental, o qual deu-se por meio das leituras e discussões realizadas no Grupo de Pesquisa e Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos (FOCUS).

Acredito que em síntese, que os fatos descritos até então, instigaram a realizar o presente trabalho, confiando que o mesmo possa contribuir para com as reflexões e discussões sobre a Teoria Desenvolvimental de Davydov e a avaliação nas aulas de Educação Física.

A partir dessas considerações iniciais, este trabalho apresenta como objeto de pesquisa, a avaliação da aprendizagem na Educação Física (EF), com interface nos princípios de ensino da Teoria Desenvolvimental de Davydov. A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo.

O psicólogo e pedagogo russo Davydov¹ (1988) dedicou-se a investigar os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar, tratando-se de uma divisão e desenvolvimento pedagógico. Desta feita, considera-se uma continuidade da Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Vygotsky (1985), que ampliou seus estudos sobre as relações entre a educação e o desenvolvimento humano.

¹ Vasily Vasilyevich Davydov, foi psicólogo, professor, filósofo, mestre e doutor em psicologia. Era um escritor e pesquisador respeitável, nascido em 1930, em Moscou e morreu em 1998, aos 68 anos de idade. Foi um continuador dos estudos de Vygotsky e da Psicologia marxista, desenvolvida por Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros colaboradores. Fez parte da terceira geração dos psicólogos russos e soviéticos. Entre os importantes resultados de suas pesquisas, que duraram 25 (vinte e cinco) anos, destaca-se a formulação da Teoria do Desenvolvimental como desdobramento e aplicação pedagógica da Teoria Histórico-Cultural, com foco em atividade de estudo, voltada para o desenvolvimento teórico de crianças e jovens (SILVA, 2018, p. 49).

Miranda (2010, 2013) apresenta reflexões importantes, que corroboram com estudos de Freitas (2015) e Souza (2016), quando destacam em suas pesquisas referentes a perspectiva Histórico-Cultural, e sobre a Teoria Desenvolvidora de Davydov. Miranda (2010, p. 12) indica que:

Para o ensino desenvolvimental a apropriação (domínio da prática) 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. Logo, é essencial a atividade prática. Assim, para a consciência se formar, o real deve ser recriado, convertido para a 'cabeça humana'.

Nesse sentido, a Teoria Desenvolvidora de Davydov, possibilita o desenvolvimento do ensino para que os alunos possam, a partir da apreensão cognitiva, desenvolver melhores compreensões da realidade, assim como a realização das ações propostas.

Com base nos pressupostos da Teoria Desenvolvidora de Davydov, Silva (2018) entende que o papel do ensino é contribuir para desenvolver os meios cognitivos para a realização das ações propostas em um conjunto de aulas, a fim de possibilitar um ensino capaz de proporcionar avanços nos processos de aprendizagem dos escolares, por meio do desenvolvimento mental.

Baptista e Miranda (2012, p. 106) discorrem com relação ao desenvolvimento da Teoria Desenvolvidora de Davydov nas aulas de EF, e apontam que,

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.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) estabeleceu as normas para a educação no Brasil. A partir de então, foram elaborados documentos para nortear a educação em âmbito nacional e estadual.

Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, de 1ª a 4ª série (BRASIL, 1997); em 1998 foram publicados, em três volumes², o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e

² A coleção de três volumes é composta por: um documento de Introdução; um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social; um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo.

os PCN para a etapa seguinte do ensino fundamental (BRASIL, 1998); em 2000 foram publicados os PCN para o ensino médio. Os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 2000) fundamentaram a Educação Básica em todas as áreas de conhecimento por 20 anos.

Em relação à EF, desde então, são apontados os principais eixos de conhecimentos³ a serem desenvolvidos nas aulas durante o ano letivo, sendo especificados os objetivos e conteúdos que podem ser abordados na escola. Duas décadas depois, em 2017, é publicada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), documento este que deverá nortear a Educação Básica em âmbito nacional.

No Estado do Paraná, em 2008 são publicadas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física (PARANÁ, 2008), e em 2018 o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP - Educação Física (PARANÁ, 2019), tais documentos apontam os conteúdos para a EF.

Uma das principais referências da EF, é a obra publicada na década de 1990, assinada por um Coletivo de Autores⁴ (SOARES *et al.*, 1992), sendo a mesma um importante referencial teórico, pois apontam-se pressupostos teóricos metodológicos para a EF.

Nessa perspectiva, o Coletivo de Autores (SOARES, *et al.*, 1994, p. 49), referenciam que a obra propicia:

[...] ao professor elementos para uma prática pedagógica que vislumbre a transformação social. Seu objetivo explícito é 'oferecer aos professores de educação física um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social'.

Porém, Rocha Júnior e Soares (2018, p. 16) relatam sobre as percepções e análises da história que o Coletivo de Autores aborda, e consideram que é importante

³ Para o ensino fundamental são apontados: conhecimentos sobre o corpo, jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas; para o ensino médio além desses conhecimentos destaca-se como “pano de fundo” para o desenvolvimento dos mesmos a aptidão física e a saúde.

⁴ Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht são os autores do livro, no qual expõem e discutem questões teórico-metodológicas da EF, tomando-a como disciplina escolar que trata pedagogicamente temas da cultura corporal e afins. Souza Jr e colaboradores (2011) desenvolveram uma pesquisa mais ampla acerca da obra metodologia do ensino da EF, focalizou-se em uma reflexão acerca da categoria cultura corporal e traz um diálogo com a literatura e com as entrevistas realizadas com os autores do coletivo de (1992), o qual utiliza-se algumas considerações realizadas. Destaca-se que “[...] no decorrer da história da Educação Física mais recente, é a elucidação da dimensão cultural do corpo e do corpo na cultura e mais, particularmente, no reconhecimento da atividade humana (SOUZA Jr, 2011, p. 408) ”.

a análise crítica sobre o uso desta referência para a EF, onde os mesmos apontam que “[...] a Educação Física, a concepção da cultura corporal, apresentada como transformadora e revolucionária, é uma das trincheiras de luta para esse devir”.

Todavia a área da EF tem sido reformulada, em relação aos pressupostos teóricos metodológicos que permeiam os objetivos, conteúdos, bem como o desenvolvimento das atividades para as diferentes fases de escolarização da educação básica.

Assim, acredita-se que ao fazer o uso de quaisquer documentos para nortear as práticas pedagógicas, é sugerido que as mesmas sejam realizadas de maneira pertinente aos fatos históricos mais recentes, ou seja considerando-se o contexto atual.

Nesse estudo, crê-se ser importante entender a metodologia de ensino fundamentada nos pressupostos da Teoria Desenvolvimental de Davydov, com foco em compreender e construir o processo avaliativo no cotidiano escolar. Sendo assim, a avaliação torna-se um meio de acompanhamento da aprendizagem dos educandos, a fim de estruturar objetivos que busquem suprir as ações/tarefas incrementadas nas aulas de EF.

Com base nas mudanças que ocorrem durante o processo de escolarização dos alunos, Davydov (1988), em sua perspectiva da Teoria Desenvolvimental, destaca que a avaliação é um processo de planejamento e acompanhamento que oportuniza a assimilação dos objetivos pretendidos nas aulas.

Souza (2016, p. 7) enfatiza que “[...] a organização do ensino na perspectiva de Davydov poderá conferir excelência ao processo do ensino/aprendizagem, por proporcionar condições para que o aluno realize a sua atividade”. Nesse contexto, as práticas pedagógicas assumem papel importante, se constituindo em ponte construída entre os alunos e o professor, na busca da qualidade do trabalho pedagógico

Nesse estudo, ciente das discussões do tema proposto, é importante entender que a avaliação no cenário escolar, ainda é frágil no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos escolares (MELO, 2006; BETTI, 2020).

A reflexão sobre a avaliação baseada na Teoria Desenvolvimental de Davydov, Ferreira (2016, p. 1638) comenta que:

Com vários instrumentos – tarefas que materializam ações de aprendizagem –, ele coloca os alunos em situação de descoberta, pensamento dedutivo, análise, síntese, planejamento, autocontrole de ações. O resultado esperado

é um indivíduo mais capaz de transformar suas condições de existência, portanto agente, devido ao pensamento teórico desenvolvido nessa atividade de aprendizagem. Essa forma de pensar lhe permite uma compreensão mais ampla do objeto em estudo, de suas relações e criatividade. Portanto, o ensino foca no desenvolvimento da pessoa e de coletividades e não simplesmente em transmissão passiva e de modo verbalista de conteúdos disciplinares que reforçam um pensamento empírico limitador e revela uma realidade compartimentalizada e desconexa.

Diante o exposto, a problemática de pesquisa que se busca responder é: Como ocorre a avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar, com interface nos princípios de ensino da Teoria Desenvolvimental de Davydov?

A partir da problemática de pesquisa apresentada, se estabelece a seguinte questão norteadora da pesquisa: Como se dá o desenvolvimento de um experimento didático formativo para estruturar uma proposta de avaliação para a Educação Física escolar?

Considerando-se a problemática da pesquisa e a questão norteadora, a pesquisa tem os seguintes objetivos da pesquisa: Analisar a avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Física escolar, pautada na Teoria Desenvolvimental de Davydov; desenvolver um experimento didático formativo a fim de estruturar uma proposta de avaliação para a Educação Física escolar.

O referencial teórico do trabalho está subsidiado por estudos que tratam: dos pressupostos teóricos sobre avaliação e as modalidades avaliativas inseridas no contexto escolar; das relações entre avaliação, ensino e aprendizagem; das abordagens da Educação Física escolar e a avaliação (LUCKESI, 2003; MELO, 2006; 2011; MIRANDA, 2013; CECÍLIO, 2018; FRANCISCO, 2018; MACIEL, 2018; MUNIZ, 2018; SANTOS, 2018; SILVA, 2018, FERNANDES, 2019, BETTI, 2020); da Teoria Desenvolvimental de Davydov aplicada na Educação Física e dos princípios da avaliação escolar na Teoria Desenvolvimental de Davydov (LEONTIEV, 1978; DAVYDOV, 1988; VYGOTSKY, 2008; BAPTISTA; MIRANDA, 2012; LIBÂNEO; FREITAS, 2013; MIRANDA, 2013; CORAL, 2015; FREITAS, 2015; MILAK, 2018; ORTIGARA; MILIOLI, 2018; SILVA, 2018).

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Pública Estadual da área central da cidade de Irati-PR. Participam como sujeitos da pesquisa trinta e nove (39) discentes da turma de Formação Docente Integrado (FDI), sendo trinta e sete (37) participantes do sexo feminino e dois (2) do sexo masculino.

Como instrumentos de pesquisa, utilizou-se a observação, sendo os dados registrados no diário de campo, antes e no decorrer das ações realizadas ao longo do desenvolvimento do experimento didático formativo, bem como os critérios avaliativos e as formas de avaliação que ocorreram durante o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos escolares participantes desta pesquisa.

Como encaminhamento metodológico da pesquisa utiliza-se os pressupostos teóricos metodológicos do experimento didático formativo desenvolvido nas aulas de Educação Física (DAVYDOV, 1988). O plano de intervenção da pesquisa (APÊNDICE D) foi realizado em 2018, no período de agosto a dezembro, sendo desenvolvidos conteúdos de handebol com nove aulas (9) e de dança com dez aulas (10) ministradas.

A análise e a interpretação dos dados, foram realizadas a partir da organização do experimento didático formativo relacionando-as com as ações desenvolvidas nas aulas de EF. Considerou-se ainda as aproximações do conhecimento prático com o conhecimento teórico científico dos conteúdos propostos, bem como o acompanhamento do ensino e aprendizagem dos alunos por meio da avaliação.

O trabalho está organizado em quatro (4) capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se conceitos sobre a avaliação escolar. Na sequência descrevem-se as diferentes formas de implementação dos meios avaliativos no âmbito escolar, relacionando-os ao processo de ensino, por meio das ações do professor em relação ao processo de avaliação, considerando-se os aspectos que os docentes utilizam em torno da interação com os educandos em busca da aprendizagem. Finaliza-se o primeiro capítulo com apontamentos acerca dos processos avaliativos na Educação Física.

No segundo capítulo iniciam-se as discussões discorrendo sobre uma aproximação com a Teoria Desenvolvidora de Davydov aplicada no contexto escolar, com ênfase nos principais conceitos que a fundamentam. Na sequência analisa-se como a Teoria Desenvolvidora pode fundamentar as aulas da EF. Finalizando o capítulo, destaca-se o conceito de avaliação de acordo com a Teoria de Davydov, relacionando-o ao processo de ensino e aprendizagem na EF escolar.

O terceiro capítulo refere-se aos aspectos teóricos metodológicos utilizados na pesquisa. São apresentadas as especificidades sobre o campo da pesquisa, os sujeitos participantes do estudo e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

Para a aproximação do universo investigado, utiliza-se o experimento didático formativo como proposta metodológica do trabalho (DAVYDOV, 1988).

Considerando-se a busca por responder à problemática e os objetivos da pesquisa, de acordo com o referencial teórico metodológico estabelecido, no quarto e último capítulo apresentam-se as análises e discussões, bem como os resultados do estudo, tendo como subsídio à fundamentação teórica que norteou o trabalho.

Nesse sentido, intenciona-se a análise dos aspectos relevantes sobre o desenvolvimento do experimento didático formativo baseado na Teoria Desenvolvimental de Davydov, considerando: a organização do experimento didático formativo e as ações desenvolvidas nas aulas de Educação Física; a aproximação do conhecimento prático com o conhecimento teórico científico; a avaliação do ensino e aprendizagem pautada na Teoria Desenvolvimental de Davydov.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A TEORIA DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV

Neste capítulo aborda-se sobre a avaliação escolar no cenário da EF indicam-se aproximações com interface nos princípios do ensino da Teoria Desenvolvimental de Davydov.

1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE AVALIAÇÃO E AS MODALIDADES AVALIATIVAS INSERIDAS NO CONTEXTO ESCOLAR

O sentido etimológico da palavra avaliação, segundo Maciel (2018, p. 60), “[...] tem origem do latim *valere*, cuja tradução é ter ou dar valor a algo, tornar digno, ter valor ou mérito”. Portanto, o entendimento da avaliação escolar é complexo, implica numa organização, orientação e compreensão coletiva, de professores, alunos, escola e comunidade em geral. Luckesi (2011, p. 21) explica que,

A avaliação de acompanhamento exige um projeto que tenha como meta subsidiar de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento, o que se diferencia de esperar resultados bem-sucedidos, como usualmente ocorre nas práticas pedagógicas cotidianas em nossas escolas.

Diante o exposto, entende-se que a avaliação escolar deve fazer parte da orientação do processo de desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, tornando-se um procedimento de acompanhamento no decorrer de todo processo.

Relacionando-se ao tema da avaliação escolar, é importante ressaltar a necessidade de enfatizar o papel do professor como mediador, e que o mesmo defina previamente o sistema de avaliação que utilizará no desenvolvimento das aulas no decorrer do ano letivo, o qual poderá estar permeado de concepções filosóficas, políticas e pedagógicas, para subsidiar o acompanhamento do ensino e aprendizagem dos alunos.

Nota-se que pesquisadores que tem como objeto de pesquisa a avaliação (MELO, 2006; CECÍLIO, 2018; MACIEL, 2018; MUNIZ, 2018) possuem percepções

que se assemelham em seus estudos. Nesses trabalhos, ambos apresentam um breve recorte histórico sobre os conceitos que definem os significados da avaliação.

A princípio, Cecílio (2018, p. 36) compreende que a avaliação escolar teria a função de “[...] determinar ou verificar, tendo por base uma escala fixa; avaliar, calcular; competir”, relacionando-se com essa função. Melo (2006, p. 39) pondera que, “[...] a avaliação educacional tem como vistas, valorizar, diferenciar e selecionar estudantes”.

Ao destacar as funções sobre a avaliação, Muniz (2018, p. 46), afirma que “[...] a avaliação no âmbito escolar, tinha por função ser utilizado como medida, exame, valor, quantificação”. Assim, quando se compara esses pressupostos, Maciel (2018, p. 56), comenta que a avaliação, relaciona a função de “[...] julgamento e atribuição de valor com suporte em critérios pré-determinados”.

Diante do exposto, considera-se fundamental e necessário entender a função que a avaliação inicialmente exercia e como era inserida no contexto escolar e atualmente, assim sendo, é pertinente ampliar as discussões sobre essa temática.

Com relação às funções da avaliação, Hoffmann (2010, p. 12), explica que “[...] a avaliação não pode ser realizada de forma tradicional, como um elemento de classificação por meio de um processo somatório, sem reflexão ou discussão sobre as causas e consequências dos resultados obtidos”.

Acredita-se que esse princípio possa ser superado, a fim de possibilitar um ensino inovador, permitindo uma avaliação contemporânea, intencionada em proporcionar reformulações constantes nos critérios avaliativos, bem como o acesso aos conhecimentos atuais sobre as funções que a avaliação exerce no cotidiano escolar, colaborando com um processo de aprendizagem coerente e perspicaz.

As primeiras inserções da avaliação qualitativa como instrumento do processo de ensino e aprendizagem, surgiram no período de início do século XIX. Melo (2006, p. 40) aponta que essa modalidade avaliativa abrangia atributos,

Das correntes filosóficas positivistas e empíricas, que utilizavam a observação, a experimentação, os dados e a ação como fonte de conhecimento verdadeiro, em como o rigor científico e a objetividade no estudo do comportamento humano; b) das teorias evolucionistas (Darwin, Galton e Cattell), baseadas na medição e comparação acerca das características dos indivíduos; c) da valorização dos métodos estatísticos; d) do desenvolvimento da industrialização, que gerou a necessidade de selecionar alunos, segundo seus conhecimentos.

A partir da compreensão dos princípios teóricos que fundamentam o tema avaliação, observa-se que não se exime alguns vestígios dessas características nos dias atuais. Para Cecílio (2018, p. 36) o processo avaliativo se insere no contexto escolar por meio de testes, exames e provas, os quais têm como objetivo remeter-se à “[...] comprovação da aprendizagem associada a um número, ou seja, a prática da atribuição das notas”.

Para Muniz (2018, p. 48) as primeiras influências que a avaliação obteve e que perduram atualmente, tornou-a “[...] a mais importante, a qual auxilia na mensuração do rendimento de crianças e jovens em idade escolar”.

Ao sugerir as possibilidades de criar, realinhar e intensificar os meios avaliativos, supõe-se que poderiam suprir as necessidades de elucidar os conceitos que a avaliação apresentava, crendo que a partir disso as discussões da temática enriqueceriam a visibilidade e às especificidades as quais estão inseridas no processo ensino.

Entende-se que por meio desse controle avaliativo, torna-se essencial no cotidiano escolar quando estruturadas, como por exemplo, ao estabelecer objetivos a serem alcançados, desenvolver estratégias de ensino a fim de criar possibilidades de transformação, participação e acompanhamento dos educandos nas ações de aprendizagem.

Ao apresentar os conceitos de avaliação, surgem as primeiras definições sobre a avaliação tradicional escolar, como era realizada no passado e em dias atuais. Costa (2018) e Silva (2018) indicam que os princípios que a avaliação tradicionalista exercia, alguma das vezes ainda é realidade do cotidiano escolar.

Cecílio (2018, p.37) faz referência a inserção de vários instrumentos que são utilizados na avaliação dos estudantes, destaca ainda que tais instrumentos tanto podem servir para motivar como para controlar o rendimento dos mesmos, sendo assim,

Os múltiplos instrumentos avaliativos (associados a um registro preciso e simbólico): exames finais e parciais, exames escritos e orais, provas, testes pedagógicos, testes de diagnóstico, sabatinas, exercícios para casa, exercícios em classe, trabalhos escolares, diários, entre outros. Ao mesmo tempo em que poderiam se constituir como fator motivador, estes múltiplos instrumentos poderiam também se constituir como um poderoso mecanismo de controle.

Chaves (2014, p. 4) faz apontamentos sobre a forma tradicional de avaliar de alguns professores e destaca que os mesmos costumam reproduzir práticas avaliativas que vivenciaram como alunos. Aponta-se que,

Tanto na teoria quanto na prática, a avaliação se reveste de rituais e atitudes discriminatórias, arraigadas no tradicionalismo. Grande parte dos professores avaliam da forma como foram avaliados em sua trajetória escolar, ou vão criando a partir da experiência e do bom senso, maneiras de se avaliar o desempenho dos alunos. A maioria dos professores praticam uma avaliação tradicional, basicamente utilizando provas escritas para verificar a retenção dos conhecimentos repassados, não servindo para orientar ou reorientar os alunos, para situá-los frente às exigências das disciplinas e na sua formação profissional.

Diante do exposto, além de entender a função que a avaliação exerce e os percursos que a mesma apresenta no cotidiano escolar, entende-se nesse estudo, que é de suma importância existir coerência entre os objetivos pré-estabelecidos, as ações/tarefas que serão desenvolvidas nas aulas, o que será avaliado e como será efetivada a avaliação.

Portanto, o professor se torna o condutor desse percurso para oportunizar um melhor processo de ensino e aprendizagem dos educandos, e a análise crítica da prática profissional. Silva (2018, p. 268) suscita que desta maneira,

A prática avaliativa estará alinhavada ao que parece ser o objetivo central do processo avaliativo, ou seja, orientar o trabalho docente na perspectiva de favorecer a aprendizagem, situando o estudante no estágio de desenvolvimento em que se encontra, as mudanças que precisam ocorrer e o que pode ser atingido por ele.

Ao ampliar as análises sobre as práticas avaliativas, alinhando-se a prática pedagógica, Haydt (2018) e Maciel (2018) apresentam as modalidades de avaliação, suas finalidades e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

Haydt (2018, p. 16) afirma que, “[...] a avaliação tem a função de diagnosticar, controlar e classificar; apresentando assim três modalidades da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa”. No quadro 1 a seguir são apresentadas as formas avaliativas de ensino.

QUADRO 1: Formas avaliativas no ensino

Avaliação Diagnóstica	Essa forma avaliativa, acredita tratar-se em obter-se um diagnóstico, a fim de ter informações iniciais do conteúdo que pretende-se ser desenvolvido com os alunos.
Avaliação Formativa	Acredita-se que essa avaliação preocupa-se em acompanhar do ensino todos os aspectos para a realização do processo de ensino-aprendizagem.
Avaliação Somativa	Ou também chamada de somatória, a partir dela é realizado a soma das atividades feitas as quais são compostas por trabalhos, provas e afins, a qual é atribuída uma nota, que por fim pode ser entendida como o desempenho e as aprendizagem dos educandos.

Fonte: Dados organizados pela autora, baseando-se em Haydt (2018).

Ao se abordar sobre as modalidades avaliativas, apresenta-se como as mesmas ocorrem ou devem ocorrer no desenvolvimento da prática pedagógica no contexto escolar, a fim de auxiliar no acompanhamento da aprendizagem dos educandos.

Ao relacionar o conceito sobre a modalidade da avaliação diagnóstica, Freitas (2016, p. 3) enfatiza que, “[...] a avaliação diagnóstica, visa verificar a existência ou ausência de habilidades e conhecimentos pré-estabelecidos, essa é uma ação que inicia o processo avaliativo e verifica se os alunos dominam os pré-requisitos necessários para novas aprendizagens”.

Silva (2018, p. 269), pondera que essa modalidade avaliativa desempenha a função de,

Determinar se os estudantes possuem as habilidades para a consecução dos objetivos do conteúdo a ser estudado, determinar o seu nível de domínio prévio, classificá-los. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática, quanto às alternativas de ensino e, quando aplicada durante a instrução, determinar as causas subjacentes a repetidas deficiências na aprendizagem. Com esse diagnóstico, os professores têm elementos para identificar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos conteúdos do curso ou série e, a partir daí, adequar os programas de ensino a fim de assegurar a superação das dificuldades evidenciadas.

Sendo assim, quando o professor considera esses diagnósticos feitos por meio desta avaliação, acredita-se na existência da valorização dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o tema escolhido, o qual possa contribuir para uma estruturação de objetivos e metas a serem alcançadas.

Porém, entende-se que essa modalidade avaliativa diagnóstica, não é apenas para obter um laudo dos alunos, e se prender a este, assim como pontua Luckesi (2003, p. 82), “[...] a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma

solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista”.

Desta forma, compreende-se que esse momento avaliativo auxilia o professor a assimilar as fragilidades e potencialidades dos educandos referentes aos conteúdos que serão desenvolvidos, fornecendo-se subsídios para a elaboração de um plano pedagógico coerente, sendo possível inserir essa forma de avaliar antes da intervenção das aulas e no fim delas, assim tendo um outro diagnóstico de como os alunos conseguiram compreender os temas desenvolvidos.

Com relação a avaliação formativa, Maciel (2018, p. 58) aponta que esta ocorre “[...] durante o desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, com o intento de gerar informações úteis para o refinamento das ações”. Desse modo, entende-se que esse tipo de avaliação pode possibilitar ao ensino uma forma de acompanhamento do desenvolvimento do desempenho dos educandos, acreditando-se que contribui no aprimoramento do processo de aprendizagem dos escolares.

Considerando-se que a avaliação formativa é realizada durante o processo de ensino aprendizagem, crê-se na importância de entender que cada educando evolui no processo de aprendizagem de maneira individual, de acordo com seu ritmo. Essa reflexão enriqueceria o momento de formação, já que a mesma é caracterizada como processual e viabiliza aos professores e alunos a compreensão dos significados das atividades realizadas.

Portanto, a avaliação formativa pode acarretar na motivação, tanto do professor, quanto dos educandos, pois entende-se que ambos estarão percebendo ser possível um desenvolvimento de ensino de qualidade, sendo fundamental e necessário considerar a evolução dos alunos durante o ano letivo.

Uma das ferramentas utilizadas nessa modalidade de avaliação formativa, é o *feedback*, Silva (2018, p. 269) compreende que esse momento teria,

A função de fornecer um informativo à medida que o aluno evolui, ou apresenta dificuldades nas etapas de estudo dos componentes considerados importantes na unidade de aprendizagem. A partir disso, a tarefa dos professores consiste em especificar as formas pelas quais os alunos serão modificados e tomar uma série de decisões (materiais a utilizar, métodos mais adequados, atividades desenvolvidas pelos alunos) para que a aprendizagem ocorra da forma desejada.

Assim como Maciel (2018) e Silva (2018), Santos (2018, p. 83) enfatiza que a avaliação formativa tem como finalidade “[...] a melhoria e o desenvolvimento de uma atividade que está sendo realizada”.

De acordo com as afirmações dos referidos autores, nota-se que a avaliação formativa, faz parte do acompanhamento de todo o processo de ensino e para o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, facilitando também ao professor a possibilidade de avaliar seus métodos pedagógicos, sobre a visão de como abordar e atingir os objetivos almejados. Desta forma, crê-se que essa modalidade de avaliação forneceria contribuições para as intervenções pedagógicas, a fim de que os alunos aperfeiçoem suas aprendizagens.

Em continuidade à discussão sobre as modalidades avaliativas as quais entende-se que estão inseridas no contexto escolar, apresenta-se a avaliação somativa. Maciel (2018, p. 57), indica que essa modalidade de avaliação tem como objetivo “[...] favorecer a tomada de decisão relativamente à continuidade ou substituição da metodologia utilizada”, ou seja, a modalidade de avaliação somativa, caracteriza-se por ser classificatória, enfatizando os resultados finais por meio de atribuições de notas aos educandos. Nesse sentido, Santos (2018, p. 83), destaca que a avaliação somativa, seria “[...] à prestação de contas, certificação, classificação ou seleção”

Nessa percepção de controle, Silva (2018, p. 270) aponta críticas ao uso de avaliação como classificatória, assegurando que “[...] as consequências negativas desse sistema para a aprendizagem ou para o bem-estar do aluno são desconsideradas pelos responsáveis pelo processo”. É importante ressaltar também que a avaliação escolar para fins classificatórios, por meio de notas, classificação dos educandos entre melhores ou piores, reduziria a sua utilidade eficaz no processo de ensino e aprendizagem de forma efetiva dos estudantes.

Segundo Silva (2018, p. 271) uma das ferramentas avaliativas presentes nessa modalidade de avaliação, ocorre,

No final de um período, representado por uma unidade de ensino, capítulo, semestre ou ano letivo para fins de atribuição de notas, emissão de um certificado, avaliação do progresso ou eficiência de um currículo. As notas representadas por letras ou por números, assim como os conceitos apresentam o resultado obtido pelo estudante ao término de um ciclo de ensino, classificando-o em termos de quantidade ou nível de aprendizagem atingido em relação aos demais alunos.

Essa função de atribuir notas ou conceitos aos alunos, acredita-se que pode ser útil no contexto escolar para aprovar os mesmos de uma série para outra, apresenta-se como tradicional, e falhando na ideia de enfatizar o acompanhamento do processo de aprendizagem dos educandos.

Apesar da fragilidade desta modalidade avaliativa, Silva (2018, p. 270) defende que “[...] a aplicação da avaliação somativa é necessária para o sistema educacional como forma de retorno à sociedade dos resultados obtidos ao término do processo de ensino e aprendizagem”.

Ao apresentar as perspectivas desta avaliação, torna-se possível notar a diferença entre a avaliação formativa com a somativa, a primeira atenta-se em realizar o acompanhamento da aprendizagem por meio de todo processo.

A segunda maneira avaliativa, observa-se que tem como objetivo considerar os resultados da aprendizagem adquiridos pelos alunos ao final do processo, acercar-se a função de classificar, não refletindo na evolução dos educandos, ou seja, o que emplacaria apenas na importância de acordo com o resultado obtido, porém pressupõem-se que ambas têm funções importantes as quais se complementariam quando utilizadas em conjunto na prática pedagógica.

Ao analisar as diferentes modalidades avaliativas, percebe-se a diferença entre as mesmas, porém ambas se mantêm atreladas no presente no contexto do ensino, já que como visto, elas se definem como um processo, dividindo-se em três partes, como diagnóstica, sendo feita em um momento inicial, o acompanhamento de todo o processo da evolução dos educandos, detectada pela avaliação formativa, e por fim, passando-se por essas etapas, e chegando a um resultado final, encontra-se a somativa.

Portanto, pondera-se que por meio dessas modalidades avaliativas, pode ser possível ocorrer a elaboração das ferramentas pedagógicas que auxiliem de maneira positiva o docente perceber o desenvolvimento das capacidades de cada aluno, além de ser constante no aperfeiçoamento da prática profissional.

Ao compreender a necessidade de diversificar o uso de instrumentos avaliativos e entender as modalidades existentes possíveis para desenvolver no contexto escolar, é importante relacionar ao principal referencial teórico da presente pesquisa, sendo ela a Teoria Desenvolvimental de Davydov.

Os estudos analisados não indicam nenhuma modalidade ou instrumento específico que possa ser utilizado pelo professor no decorrer das aulas,

porém os princípios da Teoria Desenvolvidora de Davydov, apontam para uma avaliação formativa, preocupada com o desenvolvimento dos educandos durante o processo de ensino de ensino e aprendizagem.

Davydov (1988, p. 100) explica em seu estudo que,

A ação de avaliação possibilita determinar se está assimilado ou não, e em que medida, o procedimento geral de solução da tarefa de aprendizagem; se os resultados das ações de aprendizagem correspondem ou não, e em que medida, ao objetivo final. Desta forma, a avaliação não consiste na simples constatação destes momentos, mas no exame qualitativo substantivo do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), em sua confrontação com a finalidade. É justamente a avaliação que informa aos escolares se resolveram ou não determinada tarefa de aprendizagem. Para executar as ações de monitoramento e avaliação, a atenção das crianças deve ser dirigida ao conteúdo das próprias ações e ao exame dos seus fundamentos, do ponto de vista da correspondência com o resultado exigido pela tarefa. Semelhante exame, pelos escolares, dos fundamentos de suas próprias ações, que é chamado de reflexão, é a condição essencial para que estas ações se estruturam e se modifiquem corretamente.

Nessa perspectiva, para que a avaliação escolar possa ocorrer de acordo com os pressupostos da Teoria Desenvolvidora de Davydov, torna-se fundamental associar os procedimentos avaliativos ao desenvolvimento do pensamento teórico científico e das próprias capacidades de raciocínio. Miranda (2013, p. 55) afirma,

[...]. Neste sentido, precisa-se de métodos de avaliação que propiciem uma transformação contínua do educando, possibilitando-lhe além dos conhecimentos específicos do objeto de estudo, um autoconhecimento cognitivo, afetivo, social e motor, que configure a sua personalidade a partir das situações as quais ele será inserido.

Por fim, crê-se que a avaliação no ensino, pode possibilitar aos educandos autonomia para analisarem seus domínios e atitudes que possam contribuir para seu desenvolvimento.

A fim de realizar reflexões acerca da preocupação de não separar de forma distinta a avaliação escolar com a aprendizagem dos alunos, utiliza-se os estudos de Melo (2006), Cecílio (2018), Maciel (2018) e Francisco (2018), dentre outros para fomentar as discussões.

1.2 AVALIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

Com relação a alguns métodos avaliativos inseridos no contexto escolar, Cecílio (2018, p. 36) destaca que predomina,

[...] O uso da avaliação, em busca apenas de resultados, ocorre de uma forma extremamente classificatória, por meio de exames escolares, mesmo estando os professores conscientes de que a avaliação da aprendizagem é indissociável do processo ensino-aprendizagem.

Pensar em utilizar a avaliação escolar apenas para atribuir uma nota ou conceito para os alunos, significa desconsiderar todo o desenvolvimento dos mesmos no processo, e assumir que as fragilidades existem no próprio ensino, recomenda-se que a prática pedagógica possibilite a aprendizagem dos estudantes e possa incentivar os professores a terem engajamento ao ensinar.

Melo (2006, p. 26) comenta que não é característica particular dos seres humanos ocorrer aprendizagem de certo conhecimento, segundo a autora,

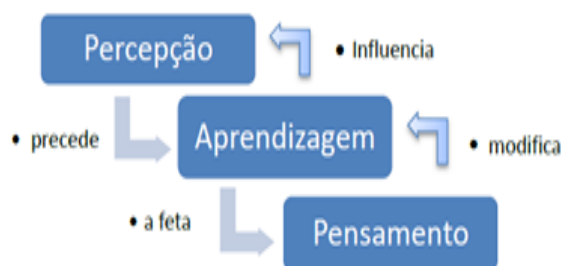
Os animais também exprimem essa capacidade, mas têm percepção reflexa, intuitiva. O único capaz de perceber é o ser humano. Quanto mais se desenvolve a percepção, maior capacidade a pessoa expressa de extrair informações do ambiente.

Diante o exposto, sugere-se que existe de forma involuntária e natural o processo de aprendizagem entre todos os seres de acordo com a realidade vivida, porém não significa igualar as capacidades de aprendizagem, ou comparar a dos alunos com os animais presentes no meio ambiente.

Melo (2006, p. 27) reforça esta assertiva, quando indica que “[...] diferença nos educandos é mais nítida, eles aprendem de maneira específica porque têm maior motivação, sabem controlar emoções, são mais observadores, utilizam símbolos (que possibilitam o desenvolvimento do raciocínio) e constroem sistemas lógicos”.

Neste sentido, os conceitos são apresentados a seguir na figura 1:

FIGURA 1: Esquema de como a aprendizagem dos estudantes se efetiva.



Fonte: Melo (2006, p. 27).

Nesse processo da aprendizagem, destaca-se o entendimento de uma ordem fenomenológica, ou seja, de apegar-se no essencial, no objetivo maior. Melo (2006, p. 28), explica o esquema apresentado da aprendizagem, como:

A percepção é um fenômeno inato, que ocorre na mente e pode ser aperfeiçoado. Toda percepção leva à aprendizagem, mas nem toda aprendizagem conduz à percepção (conhecimentos prévios, tabus, preconceitos, podem interferir). A inter-relação de percepção, aprendizagem e pensamento ocorre assim: os estímulos captam o objeto e a mente o transforma em aprendizagem, afetando a maneira de pensar; este, por sua vez, modifica a aprendizagem e amplia a capacidade de perceber.

Ao se analisar e considerar todos os detalhes para ocorrer de fato o processo de aprendizagem, nota-se ser algo muito frágil e ainda discutido ao longo do tempo, já que a avaliação escolar se apresenta com certo descaso no contexto escolar e observa-se que muitas das vezes estão inseridas por um modelo tradicionalista, em que nisso o ensino fica preso, tornando-se classificatório, hierárquico e excludente.

Aproximando-se das concepções de aprendizagem, Francisco (2018, p. 26) pondera que os meios avaliativos deveriam ser formados a partir das preocupações das ações educacionais inseridas no contexto escolar, pondera que,

A seleção de metodologia e estratégias de ensino e aprendizagem devem ser apresentadas como um dispositivo importante não só para apreciação e análise do desempenho dos alunos, mas sobretudo para desencadear ações com vistas ao planejamento pedagógico.

É importante que a ação metodológica do professor ao desenvolver avaliação, considere os aspectos em torno da interação com os educandos, o ambiente físico da sala de aula, os recursos e estratégias possíveis para o uso das modalidades de avaliação, em busca de uma aprendizagem de qualidade. Santos (2018, p. 88) em continuidade a essa ideia, comenta,

Dado que o ensino é uma profissão e que a escola é também um espaço para aprendizagem dos professores, a avaliação torna-se parte fundamental do trabalho do professor. Por meio dela, será possível analisar o desenvolvimento dos alunos em consonância com o projeto pedagógico da escola, as práticas pedagógicas que estão sendo empregadas.

Corroborando com Melo (2006) e Francisco (2018), Maciel (2018, p. 55) salienta que,

A prática docente, em sua multiplicidade, requer não só o domínio de saberes específicos, como também de habilidades para conduzir e estimular o processo de aprendizagem, selecionar e organizar conteúdos, procedimentos de ensino e de avaliação.

Assim, definindo os procedimentos de ensino e de avaliação, Gimeno Sacristán (2005, p. 27) compreende que, “[...] estudar a avaliação, é entrar na análise de toda pedagogia que se pratica”. Desse modo, a maneira como o professor avalia, acredita-se que descreve a sua didática pedagógica”.

Para o ensino, dentro dessas perspectivas descritas, pondera-se a existência de duas percepções de avaliação, a qual indica-se na figura 2.

FIGURA 2: Concepções de avaliação

EDUCAÇÃO TRADICIONAL	EDUCAÇÃO PROGRESSISTA
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação tem função classificatória e é um poderoso instrumento nas mãos do professor para selecionar, rotular, classificar e controlar; ➤ É pela prática da avaliação que o processo de ensino se impõe de forma autoritária; ➤ Ênfase em tarefas burocráticas; ➤ O objetivo é dar uma nota (aprovar ou reprovar), sem conexão com o processo de aprendizagem ➤ A nota reflete apenas o desempenho cognitivo do aluno num momento estanque do processo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação tem função diagnóstica e formativa; e é um meio investigativo da aprendizagem para redimensionar o processo tendo em vista garantir a qualidade de ensino para todos. ➤ Avaliar é efetivar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento constante do professor que levará o aluno a novas questões.

Fonte: Libâneo (2004, p. 40).

Libâneo (2004) entende que no ensino tradicional, o professor exerce o papel de transmissor do conhecimento ao aluno, dentre algumas das características que apresenta, os alunos são considerados passivos, não existe uma via de troca de conhecimento entre os mesmos.

Nesse sentido, a avaliação seria quantitativa, podendo ocorrer por meio de provas as quais é atribuída uma nota, esse meio de ensino é considerado tradicionalista. Betti (2020) comenta que o seu uso no cotidiano escolar se torna frágil quando a principal ideia é atrelar a avaliação ao processo de ensino e aprendizagem.

Em contrapartida dessa percepção apresentada do ensino tradicionalista, apresenta-se o ensino numa visão progressista, o qual o professor torna-se um mediador entre o conhecimento e os alunos a fim de possibilitar uma aprendizagem de qualidade, considerando os educandos como possuidor dos conhecimentos, e proporcionando aos docentes refletirem sobre sua própria prática profissional.

Os meios avaliativos nesse ensino, são considerados contínuos, caracterizados pelo acompanhamento dos alunos durante o processo da aprendizagem, sendo que para isso, o ensino passa pelas modalidades de avaliação, as quais se recorda serem, diagnóstica, formativa e somativa.

Betti (2020) sugere que para uma melhor aprendizagem dos alunos e uma avaliação escolar criteriosa, por meio da preocupação com o ensino e avaliação escolar, ocorre a necessidade de comprometimento constante do professor com a prática docente, compreendendo que por meio do ensino, ajustando-se as mudanças pertinentes para a criação, adaptação e remodelação dos educandos.

Pelo meio do acompanhamento da transformação, acredita-se na renovação para se atingir novos conhecimentos, sendo possível proporcionar a apropriação de uma didática dos professores em conjunto com a equipe multidisciplinar da escola, buscando ser inclusiva e inovadora, quais todos estariam preocupados em fazer com que a avaliação seja de acordo com as necessidades da aprendizagem.

Por fim, entende-se nesse estudo, a importância da avaliação escolar, que supra o acompanhamento e desenvolva um ensino que alcance a aprendizagem dos educandos.

Sendo assim, em sequência procura-se compreender sobre as abordagens da EF, destacando-se como que a mesma foi se inserindo no contexto escolar, já que se trata da disciplina curricular em que se desenvolveu o experimento didático formativo da presente pesquisa. Destaca-se também a reflexão sobre os processos avaliativos encontrados na EF. Entre os autores utilizados, alguns se destacam (SOARES, 1994; FERNANDES, 2019; MILAK, 2018; SOUZA JÚNIOR et al., 2011; DARIDO, 2012; ROCHA JÚNIOR, 2018; BETTI, 2020).

1.3 AS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A AVALIAÇÃO

Procurando compreender a Educação Física (EF) escolar enquanto proposta teórico-metodológica, Costa (2018, p. 31), diz que,

A Educação Física em âmbito escolar é uma disciplina ou conjunto de práticas pedagógicas, de história relativamente recente, que remonta ao início do século passado. Apesar de outras incursões escolares relacionadas à ginástica e à dança, realizadas desde 1851, com a Reforma Couto Ferraz e com a recomendação da obrigatoriedade da ginástica nas escolas por Rui Barbosa, em 1882, foi com a sua introdução na reforma de vários currículos de escolares a partir de 1920 em diante, especialmente em 1929, que foi introduzida como componente curricular em algumas escolas brasileiras, sendo caracterizada por tendências práticas e abordagens pedagógicas.

A Educação Física entra em uma crise epistemológica que decorrem questionamentos. Milak (2018, p.16) aponta que surgem questões de reflexão, tais como: O que fazer? Qual a ciência da EF? A que se destina? E ao surgirem essas dúvidas, comenta que,

Existe a necessidade de sobrevivência e reafirmação da Educação Física, importantes mudanças são realizadas em sua forma estrutural: reformulação curricular, conteúdos desenvolvidos para a escola, reflexões críticas acerca da falta de ideologia na área, entre outras.

Sendo assim, diante desses questionamentos quais surgem a partir da década de 80, com a necessidade de entender e enfrentar a crise existente, as abordagens pedagógicas, que sinalizam grande avanço na área da EF. Souza Júnior (1999, p. 20-21), reforça que,

Na busca de uma nova dimensão, tais proposições sugerem desde o que entendem como elemento específico (objetivo de estudo) da E.F, passando por operacionalização de conteúdos do ponto de vista pedagógico, indo até o entendimento de como avaliar em Educação Física.

Corroborando nessa perspectiva, Fernandes (2019, p. 16) que define as abordagens como “[...] movimentos que buscam renovação teórico-prático com o objetivo de estruturar o campo de conhecimento específicos da Educação Física”. Portanto, percebe-se que a EF passa por novas reestruturações na reformulação curricular, conteúdos desenvolvidos no cotidiano escolar, e a partir das reflexões críticas acerca da falta de ideologia na área, entre outras.

Para Darido (2003), as principais abordagens seriam a “Abordagem Psicomotora”, “Abordagem Desenvolvimentista”, “Abordagem Construtivista”, “Abordagem da saúde renovada”, “Abordagem Crítico superadora”, “Abordagem Crítico emancipatória”. Estas abordagens têm suas características resumidamente apresentadas no quadro 2 a seguir:

QUADRO 2: Abordagens da Educação Física

Abordagens da EF	Principais características	Meios avaliativos observados
Psicomotora	Considerada como uma educação de base na escola primária, visa o desenvolvimento integral dos alunos estimulando os aspectos motores, cognitivos e afetivos.	Avalia-se o desenvolvimento da criança em relação aos aspectos psicomotores, afetivos.
Desenvolvimentista	Atentar-se com o desenvolvimento das habilidades motoras básicas.	Os alunos são avaliados a fim de adequar as insuficiências motoras do indivíduo, bem como ordenar movimentos inconsistentes e desordenados e corrigir desvios na progressão de aquisição de habilidades motoras.
Construtivista	Tem como intenção, a construção do conhecimento a partir da interação dos alunos com o mundo.	A proposta de avaliação caminha no sentido da avaliação não punitiva, sendo avaliado o processo e não o produto final. O professor tem função não diretiva valorizando o trabalho em grupo e as relações interpessoais.
Saúde Renovada	Defende a EF, sendo uma perspectiva biológica, para explicar as causas e fenômenos da saúde.	Avalia-se dentro da perspectiva biológica, para explicar as causas e fenômenos da saúde, entretanto não se afastam das questões sociais. Discutem o sentido de qualidade de vida e bem estar.
Crítico superadora	Foca-se em entender com profundidade o ensinar, onde não significa apenas transferir ou repetir conhecimentos, mas criar as possibilidades de sua produção crítica, sobre a assimilação dos mesmo.	A avaliação deve analisar o projeto histórico do educando, que tipo de sociedade queremos e quais os tipos de indivíduos que desejamos formar uma avaliação que ultrapasse os modelos anteriores, que haja a superação dos valores qualitativos em relação aos quantitativos.
Crítico-emancipatória	Reflete-se sobre a possibilidade de os alunos por meio de uma competência crítica e emancipada.	Propõe uma avaliação que suas ações devem estar pautadas em ações comunicativas, com o desejo de emancipação do aluno, através da prática e problematização da mesma, fazendo uma reflexão das suas ações.

Fonte: Dados organizados pela autora, tendo como referência as concepções apresentadas por Darido (2003).

Ao não delimitar os aspectos biológicos e a atenção voltada ao esporte de alto rendimento, a primeira abordagem que estabelece relação com a EF, é a abordagem psicomotora, que tem como principal referência o francês Le Boulch (1983).

Francisco (2018, p. 21) avalia que a inserção dessa abordagem no sentido de conhecimentos de ordem psicológica, e enfatiza que,

A abordagem psicomotora acredita que a EF deve estar envolvida com o desenvolvimento da criança, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir a formação integral do aluno. É preciso lembrar que, no âmbito da Educação Física, a psicomotricidade influenciou a busca da formação integral, ao incluir as dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano.

Esta abordagem direciona-se em desenvolver os aspectos psicomotores, tais como a noção de corpo, equilíbrio, estrutura espaço-temporal, lateralidade, coordenação motora global e coordenação motora fina, a qual nota-se ser explorada nas séries iniciais.

Como afirma Souza (2016, p. 30), “[...] a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária, é ela condiciona todos os aprendizados escolares”. Ou seja, essa abordagem contextualizada no âmbito escolar, fornece aos educandos o aprendizado dessas habilidades, acreditando que as mesmas contribuam para todo o seu desenvolvimento escolar.

Em continuidade, a próxima abordagem trata-se ser a desenvolvimentista, Souza (2016, p. 20) considera o aluno “[...] possuidor de cultura e possuidor de uma dimensão cognitiva e afetivo-social, mas é tomado primeiramente, como indivíduo que expressa um desenvolvimento motor, aliás, como sugere a própria denominação da abordagem”.

Complementa-se que a abordagem desenvolvimentista, visa no aluno o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, como por exemplo, as habilidades locomotoras, de manipulação e de estabilização, a principal referência teórica desta abordagem é Go Tani (1988).

Em seguida, Souza (2016, p. 19) apresenta a abordagem construtivista caracterizando-a como,

A construção do conhecimento se dá a partir da interação do indivíduo com o mundo, sendo que o aluno passa a ser a parte principal envolvida nesse processo, já que é através do movimento do seu corpo que os conteúdos da Educação Física poderão ser trabalhados, recriados e apreendidos.

Essa abordagem, baseia-se nos fundamentos de Piaget, na EF escolar o seu desenvolvimento pode ocorrer por meio dos jogos e brinquedos, a fim de proporcionar aos alunos a construção de um processo de transformação, auxiliando a possuírem criticidade e a serem autônomos no seu desenvolvimento no ambiente escolar e fora dele.

As questões relacionadas à saúde voltam a ser um dos focos da EF por meio da abordagem saúde renovada. (GUEDES; GUEDES, 1996; NAHAS, 1997). Souza (2016, p. 20) aponta que a “EF volta para questões sociais que ressaltam a importância das informações e conceitos relacionados à aptidão física e saúde”.

Compreende-se que essa abordagem influencia a prática de atividades físicas no contexto educacional e fora dele, ponderando a busca em um melhoramento na qualidade de vida por meio da saúde.

Atentando-se anteriormente os pressupostos descritos sobre as quatro primeiras abordagens existentes na EF, destaca-se as abordagens críticas que surgem na área, denominadas crítica emancipatória e crítico-superadora, acreditando-se que a principal mudança apresentada, é que elas surgem para contrariar o foco do tecnicismo na EF escolar.

Santos (2018, p. 21) destaca que as abordagens críticas, “[...] também denominadas progressivas, exigem do professor de EF uma visão da realidade de forma mais política, combatem a alienação dos alunos e defendem uma postura de superação das injustiças sociais, econômicas e políticas.

Primeiramente apresenta-se os principais autores que elucidam essas abordagens, que são utilizados como referências importantes na área da EF, na abordagem crítico emancipatória destaca-se Kunz (1994). Segundo Darido (2003, p. 18) essa abordagem, “[...] preconiza um ensino, através da Educação Física, de libertação de falsas ilusões, interesses e desejos criados por uma mídia com interesses capitalistas”.

Na abordagem crítico superadora, a principal base teórica trata-se de um conjunto de professores, que se constituíram em um grupo denominados de Coletivo de Autores (1992), o qual estes, afirmam que essa abordagem busca a transformação do aluno por meio da cultura corporal de movimento.

No entanto, ao apresentar as abordagens que percorreram o histórico da EF advindas desde a década de 1990, atenta-se que por mais que sejam pontos de referência, sugere-se analisar as críticas que são feitas sobre elas para um

embasamento de qualidade e atualizado, a qual supõe-se que possa contribuir na escolha metodológica das aulas de EF.

Souza Júnior e colaboradores (2011) e Rocha Júnior e Soares (2018), em distintas pesquisas, trataram-se refletir sobre a cultura corporal⁵ como objeto de estudo da EF escolar. Nessa perspectiva, Escobar (2011, p.12) comenta sobre objeto de estudo da EF,

Nós imaginamos que a resposta correta seria de que a Educação Física é uma disciplina que se ocupa de uma grande área da cultura que pode ser denominada cultura corporal. Este nome, cultura corporal, levantou muitas críticas no país. Dizia-se que, se havia uma cultura corporal, então haveria uma cultura intelectual ou mental. Na realidade aquela crítica não estava bem fundamentada porque estávamos falando da cultura numa outra dimensão. Mas, de qualquer maneira nós podemos dizer que ao longo de todo o livro nós defendemos uma visão que nos ligava aos interesses da classe trabalhadora. Quer dizer, com essa maneira de abordar a prática de atividades culturais que chamamos de Educação Física, ou às vezes de Esporte, estaríamos instrumentalizando os alunos para uma leitura mais concreta, mais profunda da realidade.

Corroborando nessa perspectiva, a crítica de Taffarel (2011) onde aponta, “[...] precisamos melhorar esta compreensão destacando que o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal, jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outros”.

No percorrer da EF na história, em destaque a importância da criticidade de uma importante produção científica, Rocha Júnior e Soares (2018) afirmam sobre a importância do livro coletivo de autores na década de 90 para debate sobre a didática pedagógica. Porém os autores compreendem que devesse utilizar essa fonte de informação com um olhar crítico e refletir sobre a existência de referenciais teóricos mais inovadores.

Rocha Júnior e Soares (2018, p. 408) finalizam apontando que, “[...] história aqui serve para se ler o passado negativamente e projetar o futuro, que deverá ser positivo se os trabalhadores estiverem engajados na luta”.

Após essa breve reflexão sobre as abordagens da EF, pondera-se sobre os processos avaliativos, para tanto, considera-se importantes estudos (DARIDO, 2012; ARAÚJO E RABELO, 2015; SILVA, 2018) .

⁵ A cultura corporal de movimento surge para contribuir na construção desse homem crítico, que não apenas reproduz conhecimentos técnicos, mas passa a fazer parte de uma Educação Física associada à produção de atitudes e valores que superam a mera repetição de gestos motores (SANTOS, 2018, p. 22). É a cultura corporal defendido pelo Coletivo de Autores, e colocou a Educação Física enquanto uma disciplina com o objetivo de tratar pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal (SOARES *et al.*, 1992, p. 62).

A EF é um componente curricular obrigatório da Educação Básica amparado pela LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996⁶). Uma das práticas pedagógicas que o ensino oferece e é a principal discussão desta pesquisa, são os processos avaliativos.

Portanto, considera-se importante atrelar aos processos de um conjunto ininterrupto no campo educacional. Sendo assim, nessa seção aborda-se sobre análises de pesquisas, as quais discutem e mostram métodos e como desenvolve-se por diversas vezes a avaliação na EF escolar, a fim de apresentar e compreender as especificidades da disciplina enquanto componente curricular, dando visibilidade aos pontos positivos e negativos dos processos avaliativos existentes.

A avaliação na EF segundo Araújo e Rabelo (2015), apresenta procedimentos em grupos além de individuais, possibilitando a observação e análise da realidade presente no cotidiano escolar do professor e suas práticas, proporcionando perguntas e debates nos desafios na procura de alternativas e aquisições de autonomias dos estudantes.

Uma das principais contribuições da EF é a de propiciar desenvolver elementos da cultura corporal⁷, desse modo, as especificidades da área por meio dos conteúdos estruturantes e históricos da área no campo escolar, como os dos jogos e brincadeiras, dança, luta, ginástica, esportes e as práticas corporais de aventura, levando em consideração o contexto da prática cultural⁸ (BRASIL, 2017).

Assim, Araújo e Rabelo (2015, p. 12) ponderam sobre os métodos tradicionais, as limitações e padrões aos períodos históricos,

A avaliação na Educação Física escolar, sempre esteve ligada aos ditames do pragmatismo, ao saber fazer, a prática, a execução perfeita dos gestos

⁶ Sobre a avaliação, a LDBEN, compreende Segundo Figueroa (2015, p. 22) que os regulamentos dos processos avaliativos na educação atual são de suma importância, em que se fazem necessárias para cada ato que venha a constringer o professor em seu processo de ensino e aprendizagem no processo de avaliação em suas aulas. A LDBEN acoberta a avaliação em várias formas, mas depende também das instituições sobre os direitos dos processos de avaliações, com intuito de ter as melhores parcerias com os alunos.

⁷ O conceito de Cultura Corporal tem como suporte a ideia de seleção, organização e sistematização do conhecimento acumulado historicamente, acerca do movimento humano, para ser transformado em saber escolar. Esse conhecimento é sistematizado em ciclos e tratado de forma historicidade e espiralada, partindo do pressuposto de que os estudantes possuem um conhecimento sincrético a respeito da realidade, sendo função da escola, e neste caso também da Educação Física, garantir o acesso às variadas formas de conhecimentos produzidos pela humanidade (PARANÁ, 2008, p. 44-45).

⁸ Para Daolio (2010, p. 16-17) [...] pensar a Educação Física escolar como prática cultural nos faz buscar o instável equilíbrio entre a unidade da área em termos de conteúdo e a necessária consideração da diversidade de estudantes e de contextos culturais para a operacionalização desses conteúdos. Porque, se, por um lado um componente curricular é definido pelo tratamento de determinados conteúdos, por outro, eles se materializam e são atualizados em contextos culturais diversos, possuindo diferentes significados.

esportivos, para tanto os professores teriam que ser atletas em potencial e os alunos aprendizes de atletas e o esporte o único elemento ensinado, dessa forma, os velhos, os deficientes, os muito altos, os muitos baixos, enfim, os não eficientes do ponto de vista esportivo, não poderiam participar das aulas.

Diante desses expostos, torna-se visível a complexidade de avaliar o ensino aprendizagem na EF. Nesta pesquisa, adota-se a perspectiva que valoriza a necessidade de planejamento nos meios avaliativos para que possa ocorrer o processo de ensino-aprendizagem dos participantes nas aulas da EF.

Santos e Maximiano (2013) afirmam que a avaliação é o momento essencial para sua materialização, e uma das indagações que os autores apontam na EF da atualidade, é justamente de como materializar essa aprendizagem.

Ao alinhar a disciplina da EF ao processo de avaliação, remete-se a atividades que sejam possíveis colaborar com o avanço dos educandos. Darido (2012, p. 127) enfatiza que “[...] avaliar implica ajudar o aluno a perceber as suas facilidades, dificuldades e, sobretudo, pretende ajudá-lo a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando”.

Diante o exposto, acredita-se na necessidade em desenvolver um ensino que auxilie os alunos a desenvolver as habilidades e adquirir conhecimentos por meio das atividades práticas e paralelamente possam progredir no processo de aprendizagem no contexto teórico das mesmas atividades, atrelando-se a práxis⁹ pedagógicas, de teoria/ prática no desenvolvimento das aulas durante o ano letivo.

A EF escolar, fragiliza-se em apenas focar as atividades para avaliar apenas desenvolvimento motor e melhoria da performance dos educandos, o que ao pensarmos no contexto histórico da EF, era no sentido de mensurar por meio de métodos de avaliação quantitativa¹⁰ (SANTOS, 2018).

Essa referência, reforça a importância do processo avaliativo em torno de salientar o rendimento escolar, até mesmo porque este processo é garantido pela legitimidade presente na LDBEN, que sugere “[...] um tipo de avaliação contínua e cumulativa do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos

⁹ Souza (2016, p. 52) define a palavra práxis como, a dimensão utilitária das práxis tem servido, especialmente, aos interesses daqueles que controlam os meios de produção na sociedade capitalista em que vivemos, descolando a prática da teoria que deve orientá-la. Assim, sem o sentido da unidade teoria-prática, a prática num sentido utilitarista contribui com a alienação do homem e não com sua produção e emancipação.

¹⁰ Santos e Maximiano (2013, p. 887) ressaltam que: A pretensão quantitativa cede espaço para a intenção indiciária, em que os praticantes envolvidos têm como objetivo produzir/registrar/interpretar as informações em um exercício constante de leitura de sinais, de indícios, a partir dos quais se manifestam juízos de valores e tomadas de decisões.

e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 18).

Atualmente idealiza-se que as ferramentas avaliativas para EF estejam ampliando as concepções e objetivos como uma disciplina do componente curricular, além de proporcionar desenvolvimento motor, busca também o desenvolvimento social, afetivo e psicomotor.

Betti (2020, p. 22) indica a necessidade de reformular o processo avaliativo nas aulas de EF “[...] de forma integrada ao processo de ensino-aprendizagem, caracteriza-se como imprescindível para o desenvolvimento dos alunos, sendo um meio inovador para se avaliar o conhecimento obtido”. Diante dessas discussões é notado a complexidade de realizar a prática avaliativa na escola.

Nesse contexto, o autor Souza (1999) considera a avaliação na EF, em três tendências, a tendência clássica de avaliação (quantitativa), tendência humanista-reformista (qualitativa) e tendência crítico-social (participativa).

Souza (1999) sintetizou os principais indicadores avaliativos, e que se representa na figura 3.

FIGURA 3: Matriz analítica das tendências de avaliação do ensino aprendizagem na EF escolar

Avaliação do ensino-aprendizagem	Tendência clássica (quantitativa)	Tendência humanista-reformista (qualitativa)	Tendência crítico-social (participativa)
Tendência de educação	Reprodutivista, técnico-tradicional	Humanista modernizante	Crítico-social, transformadora
Propósitos do processo avaliativo	Medir a quantidade e a exatidão de informações que se consegue reproduzir.	Realizar o controle da própria aprendizagem, sendo este processo feito pelo próprio aluno.	Julgar qualitativamente a participação mútua e permanente na prática educativa por professores e alunos, no processo de transformação social.
Objetivos da avaliação	Ênfase nos conteúdos motores (valências físicas, estruturas psicomotoras de base e habilidades desportivas).	Ênfase nos aspectos psicológicos. O principal objeto é o motivo ou os motivos internos do próprio indivíduo. Determinados pelo próprio educando.	Ênfase nos conteúdos culturais universais da EF, redimensionados em função da realidade e da crítica alternativa à prática social.
Referências e critérios de avaliação	Avaliação por normas e critérios institucionalmente estabelecidos. Os padrões de movimentos pré-estabelecidos, informados pela biomecânica, rendimento observado em tabelas específicas e pelo sucesso em competição.	Critérios individuais. O aluno deverá definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretenda.	Críticos discutidos por todos os elementos envolvidos na prática educativa e avaliação recíproca. Critérios estabelecidos na dinâmica da prática educativa, de forma mútua e constante, visando à prática social dos conteúdos.
Funções da avaliação	Ênfase na avaliação somativa, ou de forma fragmentada: diagnóstica-formativa e somativa.	Ênfase na avaliação formativa.	Ênfase na avaliação como constantes diagnósticos.
Responsabilidade de pela avaliação	Professor e equipe pedagógica.	Os alunos.	A comunidade.
Procedimento de avaliação	Padronizados e fácil quantificação evidenciados na reprodução da informação ou habilidade.	Autoavaliação.	Estabelecidos em função da natureza e do objeto a ser avaliado.

Fonte: Souza (1999, p. 129-130).

A existência desses três processos avaliativos na EF escolar, apresenta primeiramente a tendência clássica (quantitativa). Moura e Antunes (2014, p. 840) comentam que essa avaliação “[...] enfoca a aferição quantitativa dos objetivos de ensino alcançados e que conteúdos foram assimilados pelo aluno”.

A coleta de medidas exatas e fidedignas é o ponto chave desse modelo de avaliação. Por tanto, esse processo preocupa-se com a medida e a mensuração dos fatos, por meio da observação do desempenho dos alunos, ou seja, iria determinar como medir e quais critérios os resultados obtidos seriam interpretados e analisados.

Em continuidade, Souza (1999) surge a segunda forma avaliativa presente na EF, a tendência humanista-reformista, Moura e Antunes (2014, p. 840) pondera que a mesma “[...] privilegia os aspectos psicológicos do aluno, valorizando as transformações qualitativas internas do indivíduo, ela promove o aluno como ator participante do momento avaliativo, se iniciando a sistematização da auto avaliação”.

Acredita-se que a avaliação passa a ter caráter participativo e informal, sendo uma avaliação de cunho qualitativo e sistematizada oportuniza os educandos a realizarem a auto avaliação. Miranda (2013, p. 46) enfatiza que,

A auto avaliação, parte com base principalmente no fato de que só o indivíduo pode realmente conhecer a sua experiência, definir o que é significativo em termos de aprendizagem e determinar o esforço despendido para a realização de uma tarefa.

Diante disso, crê-se na importância desse meio avaliativo, já que esta pode ser utilizada direta ou indiretamente como ferramenta metodológica no ensino, não apenas nas aulas de EF.

Por fim, Souza (1999) pontua o terceiro processo avaliativo que surge na EF, Moura e Antunes (2014, p. 840) o denominam como crítico-social, o qual,

Busca se coaduna com uma perspectiva pedagógica que compreende a Educação como meio de transformação social. Visa superar o autoritarismo e privilegia a construção da autonomia do aluno. A tomada de decisões durante o processo avaliativo é realizada de forma democrática nessa tendência, onde o aluno, o professor, o processo de ensino-aprendizagem, a escola e suas relações com a comunidade são avaliados constantemente.

Sugere-se que essa avaliação cria a oportunidade de progressão no ensino e aprendizagem, e a partir desta prática avaliativa, possibilitaria a autonomia e participação democrática dos educandos na realização das atividades.

Ao tratar sobre a temática avaliação, analisando-se os trabalhos acadêmicos científicos atuais, pondera-se o quão complexas são as questões que envolvem a avaliação da aprendizagem, e se tornam ainda mais complexas, quando envolve a EF escolar. Silva (2018, p. 6) comenta que

É necessário ponderar que o ser humano é singular, então não se pode padronizar e/ou idealizar comportamentos, principalmente quando se trata do movimento humano, que é executado em toda sua complexidade. Isso nos leva a indagar: - O que pode sustentar uma área de conhecimento que lida com práticas corporais no contexto escolar, e não considera a diversidade e a singularidade do educando no processo de avaliação.

Essas dificuldades referentes ao desenvolvimento da ferramenta avaliativa na EF, o Coletivo de Autores (1992, p. 68) salientam a necessidade de conceituar os principais tópicos e objetivos da avaliação, a fim de requerer e oportunizar possibilidades de conhecimentos, destacam que,

As explicações teóricas sobre a avaliação do processo ensino aprendizagem na EF no Brasil vêm apresentando limitações, essas limitações decorrem, basicamente, do entendimento restrito sobre avaliação do ensino e, ainda, por se buscar esse entendimento à luz de paradigmas (referenciais filosóficas, científicas, políticas) tradicionais, insuficientes para a compreensão desse fenômeno educativo em uma perspectiva mais abrangente.

Além dessas dificuldades apresentadas até então sobre a avaliação na EF, nota-se de certa maneira uma fragilidade na escolha da avaliação a ser aplicada, o uso de ferramentas avaliativas a serem desenvolvidas no cotidiano escolar que enriqueça e qualifique a metodologia de ensino escolhida pelos professores, a fim de proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos a partir dos conhecimentos adquiridos na realização das atividades.

Compreender a importância que o professor exerce na prática do ensino, salienta-se a função da escola, em não somente ditar a seleção de conhecimentos e habilidades utilitário-empíricos, mas desenvolver o pensamento teórico¹¹ nos educandos.

Longarezi e colaboradores (2017, p. 10) afirmam que, “[...] a função da escola é desenvolver no aluno as funções mentais superiores que o tornam mais humano tendo como foco o pensamento teórico, pela via da apropriação dos conceitos científicos e das ações mentais”.

Essas funções estão ligadas aos princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov, e ao realizar essa análise das avaliações e meios utilizados no campo da EF, percebe-se a carência dessa prática e estudos referentes na área, o qual se discute mais profundamente em outro capítulo desta presente dissertação.

Fernandes *et al.* (2019, p. 316), pesquisaram sobre avaliação da aprendizagem: reflexões dos professores de EF na educação básica, e apontam, “[...] na EF, a avaliação deve proporcionar aos estudantes uma reflexão e análise sobre os conteúdos ensinados, com a finalidade de que os alunos construam seu conhecimento”.

Ao analisar as preocupações que os professores atuantes da EF possuem para concretizar uma forma avaliativa consistente para o acompanhamento da

¹¹ Libâneo e Freitas (2013) afirma que o conhecimento teórico ou pensamento teórico, na acepção de Davydov, refere-se à capacidade de desenvolver uma relação principal geral que caracteriza um conteúdo e aplicar essa relação para analisar outros problemas específicos desse conteúdo, ou seja esse processo produz um número de abstrações cuja intenção é integrá-las ou sintetizá-las como conceitos.

aprendizagem dos alunos, acredita-se que os professores atuantes possam elaborar um plano pedagógico em que a avaliação alcance os objetivos propostos de uma forma justa, sendo possível ofertar aos alunos as práticas do movimento existentes na EF com os conhecimentos teóricos.

Fernandes *et al.* (2019, p. 318) ressaltam que,

Apesar das mudanças propostas nas últimas décadas no que se refere ao entendimento sobre avaliação escolar, ainda é possível identificar professores que possuem uma compreensão fragilizada sobre avaliação da aprendizagem. Evidenciamos ainda, que os professores possuem pouco conhecimento sobre a função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, dificultando, junto a outros fatores, o desenvolvimento exitoso no processo educacional.

Entende-se que por meio da compreensão da avaliação como ferramenta pedagógica necessária, é possível que além do campo da EF, se torna para os professores uma forma de não limitar o seu ensino no sentido de apenas a atribuição de notas aos educandos, condicionando a classificação dos mesmos, e sim compreender a avaliação e suas possibilidades de como serão efetivadas ao longo de um processo de aprendizagem, a fim de ressignificar suas funções e conseguir incluir a discussão desta temática com a equipe escolar, em uma utopia, os pais e alunos.

Nota-se que diversas são as vezes que na EF as ações propostas são práticas, pressupõem-se que isso ocorre devido aos conteúdos estruturantes¹² da disciplina, onde a participação se torna fundamental para o desenvolvimento das aulas. Entretanto, acredita-se que um dos desafios enfrentados pelo professor é estabelecer critérios para que o acompanhamento dessa participação, venha resultar no desenvolvimento da aprendizagem.

A avaliação na EF, apresenta dificuldades e fragilidades semelhantes a outras disciplinas. Silva (2018, p. 8), pondera que “[...] o professor é influenciado pelo comportamento do aluno, medido pela exigência da instituição e da necessidade de manter a ordem da classe”. No entanto, se entende que seja possível avançar nessa discussão a fim de ampliar as formas dos processos avaliativos, diversificando as práxis no ensino da EF.

¹² Na BNCC (BRASIL, 2018), cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas, que são: Jogos e Brincadeiras, Esporte, Ginástica, Luta, Dança e Práticas corporais de aventura.

Nesse sentido, crê-se na criação de possibilidades e novas propostas pedagógicas com objetivos de avaliar não apenas somente pela participação e o envolvimento dos educandos, pois estes assemelham-se a critérios que contradizem com a importância do desenvolvimento da aprendizagem.

Silva (2018, p. 11) comenta ainda,

A avaliação na Educação Física para estar articulada à aprendizagem exige uma postura docente sustentada por reflexões e ações sobre os avanços dos saberes dos alunos, favorecendo descobertas que auxiliem a aquisição e expressão de diferentes naturezas de conhecimento.

Com relação a análise dos pressupostos teóricos apresentados acerca da prática avaliativa na EF, Silvia (2018) nota a dificuldade que os professores possuem em estabelecer claramente os meios que usarão para avaliar as ações desenvolvidas. Quando escolhido um instrumento avaliativo pouco se atrela aos objetivos e as especificidades das atividades propostas para as aulas, deixando a avaliação sem tanta significância para o ensino.

Darido (2003) menciona que a EF ultrapassa a prática dos temas relacionados a cultura corporal apenas para enfatizar os fundamentos e técnicas, e passa a preocupar-se a partir de três tipologias, sendo elas conceitual, procedimental e atitudinal.

Coll (2000, p. 74) explica, "o que se deve saber?" (Dimensão conceitual), "o que se deve saber fazer?" (Dimensão procedimental), e "como se deve ser?" (Dimensão atitudinal).

Acredita-se que essas tipologias são necessárias no cenário escolar, porém não as realizando de formas separadas. Betti (2020) afirma a necessidade de que a EF possibilite proporcionar experiências com o corpo em movimento, não sobre o corpo em movimento, ou seja, entende-se que ao propor uma avaliação aos alunos, a fim de que os mesmos realizem uma prova escrita descrevendo conceitos teóricos, é de suma importância que esses conceitos se articulem com as experiências corporais que os alunos realizam nas aulas de EF.

Sendo assim, segundo o que Coll (2000) apresenta sobre o desenvolvimento dos conteúdos na EF por meio desses procedimentos, recomenda-se que o momento avaliativo se englobe essas tipologias em conjunto, pois crê-se que ao avaliar existe a necessidade de levar-se em consideração todo o desenvolvimento dos educandos.

O sentido da avaliação escolar como já pontuado, porém vale ressaltar, é o momento na prática pedagógica que serve para direcionar e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem. O propósito da avaliação segundo Betti (2020) “[..] é servir a problematização e ao aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, fornecendo subsídios para reflexão dos docentes”.

Por tanto, entende-se que a elaboração estruturada dos processos avaliativos, quais os professores desenvolvem, possibilitam ao docente o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, tornando-se a avaliação um recurso útil e necessário na prática de ensino.

Felício (2013, p. 132) indica que “[...] parte da expressão de valores e de intenções, um currículo em ação ele não é determinado, mas construído também a partir dos elementos constituídos na profissionalidade do professor ao longo de sua trajetória, podendo configurar-se como prática reprodutora ou prática inovadora”.

Deste modo, considerando-os aprendentes de maneira individual e acompanhando-se o seu percurso inicial até o seu ponto final no desenvolvimento das atividades, para EF ou qualquer disciplina, tornando-se assim um ponto chave para avaliar os alunos.

Em síntese, a reflexão feita sobre a avaliação escolar na área da EF, recomenda ser constante a reformulação da mesma no ensino, buscando o aperfeiçoamento teórico científico para a complementação de um ensino qualitativo e inovador, desenvolvendo o uso das estratégias pedagógicas em busca da aprendizagem dos educandos.

Apresenta-se no capítulo a seguir, as discussões sobre a Teoria Desenvolvimental de Davydov no contexto escolar e na EF. Miranda (2013) e Freitas (2015), entre outros, consideram os princípios da fundamentação teórica, Davydov (1988), relacionando-se a avaliação escolar.

CAPÍTULO 2

TEORIA DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV APLICADA NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo são apresentados os principais aspectos da Teoria Desenvolvimental de Davydov aplicada no contexto escolar e na EF, apontando-se os princípios da avaliação da teoria proposta.

O referencial teórico deste capítulo e principal embasamento do trabalho, é do psicólogo russo Vasily Vasilyevich Davydov, que desenvolveu seus estudos sobre a Teoria Desenvolvimental¹³ no contexto escolar.

Inicialmente pondera-se sobre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1896-1934), aponta-se que por meio desses princípios deu-se a origem da Teoria Desenvolvimental proposta por Davydov. Na sequência apresenta-se a fundamentação da formação de conceitos sobre a Teoria Desenvolvimental de Davydov,

Considera-se de suma importância entender o conceito da teoria histórico cultural, como a própria denominação sugere, é a junção das palavras história e cultura, a qual nesse caso são princípios que se articulam em conjunto nessa teoria. Prestes (2010, p. 298) esclarece, “[...] a teoria fala de um homem histórico que está em permanente transformação relacionando-se diretamente com a cultura”.

A contextualização que se encontrava a Teoria Histórico Cultural fazia parte de uma realidade com perspectivas e contextos diferentes dos atuais, Freitas (2015, p. 12) comenta,

A teoria histórico-cultural parte do materialismo dialético que, por sua vez, ressalta a explicação histórica do desenvolvimento e das transformações da sociedade por meio de contradições sociais, como resultado da própria atividade humana.

¹³ A expressão ‘ensino desenvolvimental’ é a tradução de developmental teaching, tal como aparece na tradução do russo para o inglês do livro de Davydov publicado na Rússia em 1966, Problems of developmental teaching (1988). Corresponde, também, à tradução de enseñanza desarrollante, como na tradução do russo para o espanhol feita por Marta Shuare (1988). Há quem prefira a denominação ‘ensino para o desenvolvimento’ bastante coerente com a visão de Vygotsky segundo o qual o bom ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento mental e atua na personalidade dos alunos (LIBÂNIO; FREITAS, 2013, p. 316).

De tal modo, Vygotsky (2008) relaciona que a Teoria no ensino implica em entender que os alunos se desenvolvem não apenas pela maturação biológica, mas crê ser possível o desenvolvimento acontecer pela interação com o seu meio social.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2008, p.100) enfatiza que, “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Vygotsky não nega a influência da parte biológica, porém, enfatiza o aspecto social no desenvolvimento das funções psicológicas. Ou seja, a Teoria Histórico Cultural acredita em um processo de aprendizagem natural, por meio da socialização com os demais educandos que possuem funções psicológicas superiores, criam elos que os auxiliem no desenvolvimento de aprender.

Portanto, Davydov (1988, p.61) se apropria desses conhecimentos que Vygotsky traz e aponta que os alunos possuem modos historicamente determinados e culturalmente organizados, sendo,

A apropriação das formas da cultura pelo indivíduo é, a nosso juízo, o caminho já elaborado de desenvolvimento de sua consciência. Aceita esta proposição, a tarefa fundamental da ciência será a de determinar como o conteúdo do desenvolvimento espiritual da humanidade se transforma em suas formas de desenvolvimento espiritual e como a apropriação dessas formas pelo indivíduo se transforma no conteúdo do desenvolvimento de sua consciência.

Aprimorar as formas que os educandos se apropriam dos aspectos culturais, a Teoria determina alguns fundamentos que se tornam principais. Prestes (2010, p. 300) sugere que vários são os princípios que a fundamentam, entre eles “[...] conceitos de instrução, de desenvolvimento humano, zona de desenvolvimento proximal, de linguagem e entre outros”.

Tais conceitos são apresentados e explorados no decorrer da pesquisa, principalmente na parte das discussões dos dados, já que se acredita que esses conceitos aperfeiçoam e fazem parte da Teoria Desenvolvimental de Davydov.

Atentando-se assim como Davydov a propósito dos aspectos da Teoria Histórico Cultural, Leontiev (1978, p.66) também desenvolveu princípios que norteiam a Teoria da Atividade, definindo-se a mesma como,

Pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, atividade não é uma reação nem um

conjunto de reações, senão um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento.

Silva e Lima (2018, p. 298) incluem essas transições e transformações internas que os alunos adquirem durante o seu desenvolvimento e dizem:

A atividade é a relação que o indivíduo estabelece, conscientemente, com a realidade com o intuito de atingir um objetivo. Um processo pode ser denominado como atividade somente quando o objetivo coincidir com o motivo que estimulou o sujeito a executá-la.

Por conseguinte, entende-se que a atividade desenvolvida pelos educandos de maneira individual, é composta pela motivação e as ações que realizam a fim de alcançar objetivos que considerem relacionar com a realidade vivida.

Nesse sentido, o ensino no intuito de ampliar os aspectos culturais dos alunos, crê-se que promoveria se outras formas de conhecimentos, entre eles os teóricos científicos e filosóficos, a fim de que estes possibilitem a composição da base de um ensino que possa suprir essas necessidades.

No que se diz respeito a essas teorias apresentadas, as mesmas partem dos princípios do materialismo histórico-dialético¹⁴ de Marx (1818-1883). Tais princípios sugerem que o conhecimento conduz ao rompimento de questões de cunho empírico e o levaria ao conhecimento concreto, tudo isso por meio do desenvolvimento abstrato.

Antônio (2008, p. 15) defende “[...] o conhecimento parte do real empírico, passando pelas abstrações, pela teorização, chegando ao concreto pensado, que nada mais é do que o real, visto, agora, em suas múltiplas determinações”.

Enfatizada a base dessas teorias, retoma-se o enfoque desta pesquisa. Tratando sobre a Teoria Desenvolvimental de Davydov presente no processo de ensino aprendizagem, Antônio (2008, 57) menciona que,

O elemento nuclear da Teoria de Davydov está na compreensão de que o ensino e a educação determinam os processos de desenvolvimento mental dos sujeitos, de suas capacidades e qualidades mentais. Assim, através da apropriação dos conhecimentos socialmente construídos, o indivíduo reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade aprendida.

¹⁴ No método materialista histórico-dialético é possível estabelecer análises concretas de situações concretas, ou seja, estabelecer as multideterminações que influenciam e são influenciadas por determinado objeto, desvelando a realidade de forma crítica, histórica, em movimento (SOUZA, 2016, p. 42).

A partir deste entendimento, intenciona-se um ensino que valorize e enfatize os educandos a se apropriarem do desenvolvimento mental por meio do pensamento e criticidade dos conceitos teóricos e práticos das atividades realizadas, conforme Davydov (1988, p. 64),

Na aprendizagem escolar os alunos precisam se apropriar tanto dos conhecimentos como das ações mentais que lhes correspondem, para analisá-los e compreendê-los. Em outras palavras, o foco da aprendizagem escolar não é o conteúdo em si, mas os modos de pensamento e ações mentais conexos a esse conteúdo.

Confia-se que o ensino voltado a esse foco de aprendizagem, colabora para a formação dos conceitos teóricos que Davydov considera ser a base para a aprendizagem. Ao assumir essa didática pedagógica, o professor pode proporcionar aos alunos a assimilação dos objetos por meio dos conhecimentos teóricos, crendo que a mesma amplia as capacidades psíquicas e a reflexão crítica da realidade.

A fim de entender o papel que o professor exerce como mediador do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, a Teoria Desenvolvimental de Davydov propõe que realize as ações/tarefas de maneira mais efetiva ao relacionar o princípio teórico-científico, Libâneo e Freitas (2013, p. 8) explicam que,

A sistematização didática proposta por Davydov visa que a atividade de ensino do professor, conectada à atividade de aprendizagem do aluno, propicie a aquisição do pensamento teórico-científico e, por consequência, a ampliação do desenvolvimento mental dos alunos.

A Teoria Desenvolvimental de Davydov, seria um movimento indissociável entre o professor e aluno, possibilitando a construção e reelaboração na desmistificação do ensino por meio do contexto escolar, qual pode oferecer subsídios de um ambiente que favoreça o pensamento teórico e aspectos culturais presentes na sua realidade, no intuito de apropriação da aprendizagem.

Na realidade da educação Soviética, Davydov (1988) começa a fundamentar os princípios da discussão em cerca da sua teoria relacionadas ao processo de ensino aprendizagem. Alguns questionamentos foram pertinentes para Davydov (1988, p. 5),

[...] o ensino e a educação de uma pessoa determinam os processos de seu desenvolvimento mental? Sendo a resposta afirmativa, seria, então, possível estabelecer a natureza da relação entre ensino e educação e o desenvolvimento mental? Em outras palavras, seria possível afirmar que existe um ensino e educação desenvolvimental que influi sobre o

desenvolvimento? Se existe, quais são suas regularidades? Na vida diária, estes problemas são formulados, frequentemente, assim: é possível por meio do ensino e da educação formar numa pessoa certas capacidades ou qualidades mentais que não tinha anteriormente?

Desta forma, o psicólogo russo desenvolveu sua Teoria Desenvolvimental, para saciar esses questionamentos e contribuir com proposições para o processo de ensino.

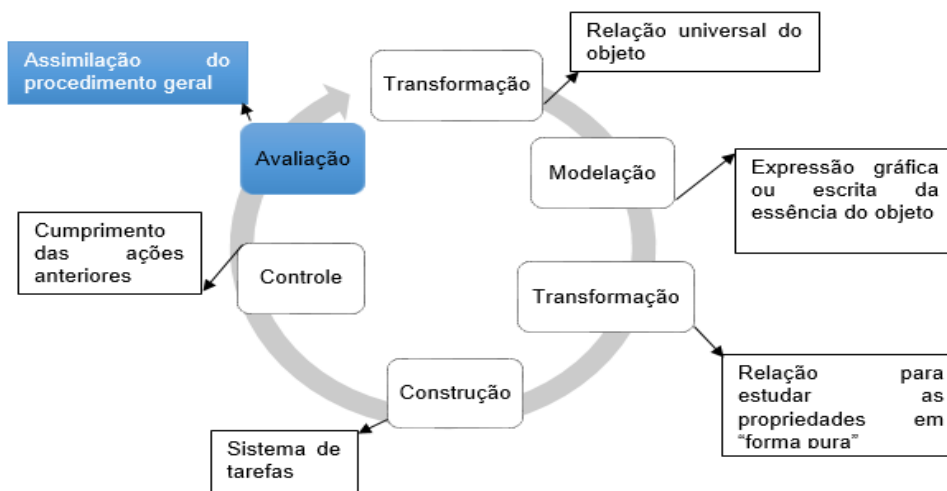
Apesar das contribuições dos estudos que Davydov desenvolveu, Libâneo e Freitas (2013, p. 316) lamentam que “[...] as produções desse autor ainda são pouco estudadas no Brasil, no entanto, considera-se que elas podem oferecer elementos para se pensar o ensino que tenha como norte a promoção do desenvolvimento dos alunos”.

Para tal entendimento da Teoria Desenvolvimental no contexto escolar, é importante salientar que existem outras vertentes e conceitos científicos de autores que explicam a teoria e que colaboraram com Davydov. Porém para este estudo ocorre a opção em relacionar apenas os principais tópicos quais supõem-se que são mais pertinentes para embasar e discutir no presente estudo, pois o principal enfoque é abordar o processo ensino e aprendizagem dos alunos, realizado por meio do experimento didático formativo, observado pelos resultados obtidos a partir da avaliação educacional desenvolvida.

Davydov ao adentrar no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, pondera que é importante sistematizar ações e operações para inserção no contexto escolar, denominando segundo Davydov (1988) como tarefas.

Para a visualização dessa sistematização das ações realizadas por meio das tarefas a qual pode se inserir no ensino, esse esquema pode ser visualizado na figura 4, apresentada a seguir:

FIGURA 4: Esquema das ações propostas por Davydov para o ensino



Fonte: Elaboração da autora, baseando-se na Teoria Desenvolvidora de Davydov (1988).

Esse esquema de ações que estruturam a Teoria Desenvolvidora de Davydov, se definem em seis etapas, as quais descrevem-se a seguir.

A primeira etapa das ações desenvolvidas, seria a transformação, a qual se constituiria em um problema que os educandos resolveriam. Para Freitas (2016, p. 412) “[...] os alunos precisam reunir as informações e dados presentes no problema examiná-los para em busca da relação geral universal do objeto, destacando todas as suas características e peculiaridades”, esse problema pode-se apresentar por meio de perguntas, jogos e afins.

Davydov (1988, p. 174) considera que desses passos das ações, a principal, segundo ele,

É a transformação dos dados da tarefa de aprendizagem com finalidade de descobrir a relação universal do objeto, que deverá ser refletida no correspondente conceito teórico. Esta relação universal pauta-se nos aspectos reais e genéticos das características do objeto em sua integralidade e sua busca dá forma ao conteúdo da análise mental, a qual em sua função de aprendizagem aparece como o momento inicial do processo de formação do conceito requerido.

Portanto, ao iniciar o desenvolvimento da realização das ações propostas, essa seria a etapa em que representaria a fase elementar da elaboração da formação teórica do conceito da tarefa dada.

A segunda ação da Teoria Desenvolvidora de Davydov é denominada de modelação, compreende ser a relação universal, ou seja, é o processo de analisar as

ações de transformações anterior, promovendo momentos para que os alunos recriam um modelo de algo que já foi historicamente criado.

Davydov (1988, p. 174-175) pondera que,

Esses modelos constituem um elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação. O modelo, além de representar a relação universal do objeto, torna-se, posteriormente, instrumento cognitivo de análise desse mesmo objeto.

Na Teoria Desenvolvimental de Davydov, entende-se que essa modelação pode ser representada por meio de gráficos, descritos para revelar a essência do objeto desenvolvido na elaboração da tarefa a ser alcançada.

Na sequência da reflexão das ações, a terceira etapa, trata-se da transformação do modelo da ação anterior formulado, o qual os alunos podem transformar domínios da relação universal ao objeto, que ainda não apareceram nas duas ações anteriores. Davydov (1988, p. 152) o “[...] resultado da redução tem que assegurar a dedução de fenômenos particulares da sua base universal”.

Sendo assim, esse momento de transformação é diferente da primeira ação, a partir desta, os alunos desenvolvem possibilidades de correlacionar os aspectos concretos e não apenas abstratos.

A quarta ação desse esquema trata-se da construção, que na Teoria Desenvolvimental, Davydov (1988, p. 183) explica que “[...] consiste na dedução e a construção de um determinado sistema de tarefas particulares”. Freitas (2016, p. 414), explica que,

As tarefas particulares são variantes da tarefa inicial e os alunos identificam em cada uma delas a presença do da relação universal como se fosse um procedimento geral para pensar e analisar o objeto em todas as situações reais e concretas.

Percebe-se que os escolares neste momento realizam as ações de forma particular, por meio de tarefas e afins, as quais variam das atividades iniciais propostas. A partir disso, nessa etapa de ação e nas duas próximas que a teoria abrange, o professor assumiria a função de propor aos educandos possibilidades de criação, autonomia e criticidade no processo de ensino e aprendizagem.

Nas duas últimas ações propostas por Davydov em sua teoria, ressalta que são as duas etapas que nesse trabalho buscou desenvolver na intervenção pedagógica,

na quinta ação desse esquema, ocorre o controle das ações realizadas nas etapas anteriores. Davydov (1988, p. 184) comenta 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.

Acredita-se que nesse momento, é proporcionado aos alunos analisarem e refletirem conscientemente das ações realizadas durante as aulas, a fim de ocorrer o acompanhamento do processo da aprendizagem, o desenvolvimento do pensamento alinhando-se em alcançar os objetivos propostos. Freitas (2016, p. 416) pondera que

O controle consiste em um exame qualitativo substancial do resultado da aprendizagem em comparação com o objetivo do ensino e, nesse sentido, equivale à avaliação dos alunos por si próprios, tendo como referência o conteúdo de suas ações, examinando seus fundamentos e verificando a correspondência com o que pede a tarefa.

Portanto, por meio dessa ação de controle, possibilita a análise, realização e o entendimento das ações/ tarefas propostas, de forma correta pelos educandos. A última ação define-se brevemente pois será tratado especificamente na próxima seção deste capítulo, por ser o principal foco da presente dissertação.

Na Teoria Desenvolvimental de Davydov, a última ação desta esquematização do ensino, encontra-se a avaliação. Davydov (1988, p. 176), explica que “[...] a avaliação não consiste na simples constatação destes momentos, mas no exame qualitativo e substantivo do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), em sua confrontação com a finalidade”.

Nesse momento avaliativo, o professor e os educandos avaliam a resolução e compreensão das ações feitas, para acompanhar de forma efetiva o processo do procedimento geral.

Ao entender as etapas das ações que podem ser implementadas no decorrer do cotidiano escolar, a teoria proposta pelo Davydov, considera-se que esta possa proporcionar o desenvolvimento dos educandos por meio de um ensino o qual prioriza a forma memorística¹⁵ das atividades realizadas.

¹⁵ A definição de memória no dicionário espanhol pertence a ou relaciona-se com a memória. Outro significado de repetição no dicionário é também que dá importância primordial à memória. Ensino de memória.

Assim na proposta da Teoria Desenvolvimental de Davydov, o processo de ensino/aprendizagem tem como objetivo desenvolver os alunos para que possam alcançar o pensamento teórico conceitual dos conteúdos propostos para as aulas.

Ao propor que os alunos alcancem os pensamentos teóricos conceituais das ações, a Teoria Desenvolvimental de Davydov aponta para a escola, a qual em conjunto da sua equipe pedagógica proporcione esses momentos reflexivos.

Diante o exposto, Davydov (1988, p. 9) afirma que,

É papel da escola a organização de suas atividades para oferecer as condições concretas de apropriação do conhecimento. A escola, via atividade educativa, cumpre a função de possibilitar as aquisições culturais, desde que leve em conta um modelo de organização que cumpra a função de um ensino e de uma educação desenvolvente dos processos psíquicos.

Entende-se que além do professor, o ambiente escolar assume o papel fundamental em devolver os processos cognitivos, habilidades sociais externas e conhecimentos individuais.

No Brasil Libâneo e Freitas (2013, p. 316) comentam que a teoria, “[...] reúne princípios psicológicos em função de objetivos pedagógicos e didáticos de formação do pensamento teórico - científico dos alunos”. Porém as produções sobre pesquisas voltadas ao ensino da Teoria Desenvolvimental de Davydov, tais como os experimentos didáticos formativos, ainda são pouco estudadas, salienta-se, no entanto, ainda mais a sua importância como proposta de investigação.

Enfim, a seguir apresenta-se as possíveis maneiras de como a Teoria Desenvolvimental de Davydov pode ser inserida na EF, com destaque para alguns autores (BAPTISTA; MIRANDA, 2012; MIRANDA, 2013; CORAL, 2015; MILAK, 2018; ORTIGARA; MILIOLI, 2018).

2.1 TEORIA DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV APLICADA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Diante os levantamentos dos pressupostos teóricos acerca da temática EF escolar e Teoria Desenvolvimental de Davydov, notou-se uma escassez de pesquisas desenvolvidas atrelando de forma indissociável aos dois temas. Foram encontrados um total seis trabalhos, sendo duas dissertações, uma tese e três artigos (BAPTISTA; MIRANDA 2012; MIRANDA, 2013; CORAL, 2015; MILAK, 2018; ORTIGARA; MILIOLI, 2018).

O ensino da Teoria Desenvolvimental de Davydov na EF, pode ocorrer da mesma maneira que seria possível seu desenvolvimento em qualquer outra disciplina, pois os princípios que Davydov apresenta, objetiva fazer com que os educandos pensem a partir da prática.

No campo da EF na perspectiva da Teoria Desenvolvimental de Davydov, Baptista e Miranda (2012, p. 3) indicam que,

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 a apropriação do conhecimento científico e sua utilização nas diversas situações que exigem tomadas de decisões.

Acredita-se que se torna importante e necessário atrelar a qualidade do ensino ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, as possíveis contribuições na capacidade de autodomínio dos movimentos corporais, na ampliação das reflexões das ações/tarefas e críticas aos conteúdos realizados.

A fim de inserir no ambiente educacional os princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov, almejando um ensino que proporcione aos educandos as capacidades de instruir-se por si mesmos, ou seja, alcançar o desenvolvimento mental no momento e após a realização das ações.

Pelas aproximações entre a EF e a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov, Baptista e Miranda (2012), entendem que seria indicado que para um melhor desenvolvimento das ações/tarefas, as aulas pudessem ser divididas em três momentos para cumprir os objetivos do ensino baseado na Teoria Desenvolvimental, quais seriam, a reflexão, a análise e a internalização de conceitos.

Inicialmente, diante dos expostos teóricos analisados, Baptista e Miranda (2012, p. 11) definem o processo de reflexão como “[...] há a tomada de consciência

do objeto, com as condições necessárias para sua compreensão e o desenvolvimento da motivação e orientação aos alunos”. Ou seja, acredita-se que por meio da reflexão, possa ocorrer a apresentação do (os) objetivo (os) da aula (as) e de conteúdo (os) que serão trabalhados.

Baptista e Miranda (2012, p. 11) ponderam que o segundo princípio denominado como análise, dá-se a partir dos “[...] estudos 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”, ou seja, compreende-se que seria um momento de analisar os conceitos básicos pertinentes aos objetivos das ações que foram propostas.

Por fim, baseando-se no último conceito que o ensino da Teoria Desenvolvimental propõe, a internalização, Baptista e Miranda (2012, p. 11) entendem como o momento que “[...] os alunos devem ser capazes 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”.

Nessa perspectiva, o ensino na Teoria Desenvolvimental de Davydov, possibilita com que à prática pedagógica existente na escola ofereça aos seus alunos possibilidades de desenvolvimento completo, ou seja, que possa contribuir para formação pessoal além do contexto educacional, ampliando seus conhecimentos sobre seus direitos e deveres, criando um ser mais crítico à realidade existente.

Ortigara e Milioli (2018, p.197) destacam que,

No contexto que a Educação Física, ao trabalhar efetivamente com a didática desenvolvimental, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico e, assim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Isso tudo tendo em vista a imprescindibilidade da formação da personalidade das novas gerações com prioridade ao desenvolvimento do homem frente às eventualidades da vida, criação de novas formas de vida social, novas estruturas, tipos de atividade e valores sociais.

As práticas pedagógicas assumem um papel importante, pois se trataria do elo de ligação entre os alunos e professor, sendo que assim seja possível almejar um ensino de qualidade, no sentido de englobar aspectos como dos aprendentes e suas peculiaridades de aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades.

Ao entender a teoria de Davydov no contexto da EF, atenta-se em orientar o saber fazer da prática com o saber teórico-científico. Coral (2015, p. 119), afirma que

Um ensino desenvolvimental para a Educação Física, no atual panorama de produção de conhecimentos desenvolvidos, é o caminho mais consistente para que as especificidades concernentes à essa área possam ser transmitidas aos alunos a partir de uma perspectiva que eleve o reconhecimento e a compreensão das suas relações com o real para além das suas manifestações empíricas.

Porém, é importante lembrar que para Davydov (1988, p.94),

O ensino desenvolvimental orientado pelo movimento de apropriação do geral para o particular, em outros termos, que as relações essenciais-gerais da atividade devem vir primeiro na organização do ensino, pois isso possibilitará, aos estudantes, compreenderem os significados sociais expressos nas suas particularidades.

Compreende-se a necessidade primeiramente de entender que a EF em relação ao seu objeto de estudo se apropria dos aspectos que a cultura relaciona a um produto da vida e da atividade social do ser humano. Coral (2015, p. 78) afirma que desse modo “[...] a Educação Física é uma disciplina que trata de objetos culturais, ela deve ensinar, em primeiro lugar, as atividades sociais humanas objetivadas nos seus objetos de ensino”.

Perante os ideais que a EF supõe ser estruturada, a ligação que faz com a Teoria Desenvolvimental de Davydov é entender-se que na disciplina em questão, os princípios do ensino poderiam embasar uma EF que se preocupa em desenvolver conteúdos pertinentes aos objetos de estudo de maneira teórica científica relacionando ao processo de aprendizagem.

Baptista e Miranda (2012, p. 8) comentam que as dificuldades relativas às ações de ensino e aprendizagem na EF, “[...] têm despertado os professores para a busca de melhores processos educativos que tenham como pressupostos levar os alunos a apropriação do conhecimento científico e sua utilização nas diversas situações que exigem tomadas de decisões”.

Assim, crê-se que as abordagens e tendências da EF tão categóricas e presentes no cotidiano escolar, vem sendo ampliadas, porém ainda existem dificuldades no desenvolvimento das práticas pedagógicas efetivadas. Espera-se que de fato a EF contribua para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos educandos, da forma como a Teoria Desenvolvimental de Davydov propõe como principal foco do ensino.

Ao tomar como prática pedagógica um ensino na perspectiva da Teoria Desenvolvimental de Davydov, Baptista e Miranda (2012, p. 106) acreditam que as ações/tarefas na EF possibilitem que o aluno,

[...] 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.

No entanto, para qualificar essas ações propostas nas aulas de EF, os fundamentos da Teoria Desenvolvimental de Davydov, apontam para a necessidade de se oportunizar meios que contribuam para os alunos tornarem-se mais conscientes e, analisar e refletir um ensino de cunho emancipatório.

Coral (2015, p. 125), afirma que “[...] o ensino desenvolvimental é, sem dúvidas, uma alternativa frutífera para a contribuição na elaboração e consolidação de um ensino de Educação Física que permita a apropriação das características humano-genéricas objetivadas nas atividades da cultura corporal”.

A partir dos pressupostos teóricos analisados até então, os achados fazem acreditar que a Teoria Desenvolvimental não se apresenta descontextualizada da EF, porém seus princípios agregam e ampliam de maneira possível o desenvolvimento da mesma na área.

Nessa perspectiva, as pesquisas até aqui realizadas são de suma importância para a ampliação da discussão desta temática, podendo vir a contribuir para outras pesquisas, bem como para o presente estudo.

Por fim, procura-se apontar os princípios teóricos sobre a avaliação escolar baseada na Teoria Desenvolvimental de Davydov (MILAK, 2018; MIRANDA, 2013; SOUZA, 2016).

2.2 PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NA TEORIA DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV

Na avaliação dos educandos incorporando-se os princípios da Teoria Desenvolvidora de Davydov, almeja-se que as ações se atentem aos conteúdos teóricos científicos e significados das tarefas desenvolvidas, a fim que os escolares possam acompanhar o processo de aprendizagem em colaboração ao professor.

Referindo-se novamente às seis etapas ações que Davydov propõe para o desenvolvimento do ensino, as mesmas foram descritas em capítulo anterior e brevemente recorda-se ser na sequência de transformação, modelação, transformação, construção, controle e avaliação. Destaca-se as duas últimas etapas, que se consideram temas importantes desta dissertação.

Milak (2018, p.128), destaca que “[...] a avaliação permite determinar se foi assimilado e em que medida o procedimento geral da tarefa, se os resultados das ações correspondem ao objetivo final, a avaliação consiste em um exame qualitativo do resultado”.

Nessa acepção, a partir de um conjunto de tarefas¹⁶, que pode ser considerado um meio avaliativo, pode ser o momento de proporcionar aos alunos a assimilação de conhecimentos de forma individual e coletiva, sendo também a maneira de identificar se os aprendentes estão conseguindo associar a aprendizagem com o desenvolvimento mental dos mesmos.

Miranda (2013, p.81-82) faz referência à objetividade da avaliação baseada na Teoria Desenvolvidora, quando descreve que a mesma ocorre de forma dinâmica e por meio de oito etapas, sendo elas:

- 1) captar as informações no processo que possam estar relacionadas com o êxito e o fracasso nas tarefas cognitivas.
- 2) obter indicativos que facilitem as tomadas de decisões para o maior desenvolvimento do aluno no processo educacional.
- 3) proporcionar uma dinâmica de interatividade entre quem avalia e quem é avaliado.
- 4) estimular a verbalização do avaliado sobre os seus procedimentos na resolução das tarefas avaliativas.
- 5) fazer uma maior análise, por parte do professor, sobre os erros do aluno, visando uma maior compreensão das estratégias desenvolvidas por ele na solução de problemas e como forma de instrumentalizar melhor a análise sobre as possibilidades cognitivas envolvidas no contexto.

¹⁶ Segundo Miranda (2013, p. 254), “[...] a tarefa de aprendizagem a qual se refere no ensino desenvolvimental é aquela que pelos meios definidos na relação dialética entre professor, aluno e objeto do conhecimento, consegue resolver a necessidade existente no aluno em consonância com sua capacidade de receber e executar as respectivas ações de aprendizagem.

- 6) enfatizar sobremaneira o processo avaliativo em relação ao produto da avaliação.
- 7) reavaliar o aluno após o processo de mediação como procedimento informativo da condição de internalização do objeto de estudo.

Assim, pode-se considerar que ao compreender e desenvolver a ferramenta avaliativa usufruindo dessas etapas no contexto escolar. Busca-se vincular além dos princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov, os pressupostos de Vygotsky. Miranda (2013, p. 82) pondera que o mesmo,

Demonstrou um interesse muito prático pela tarefa de avaliação, haja vista o potencial desta questão para a identificação, exploração e compreensão dos meios e dos vínculos dialéticos individual e social que estão envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo do sujeito.

O desenvolvimento da avaliação escolar no ensino, presume que ao envolver essas funções de identificar, explorar e compreender os meios e vínculos dialéticos individual e social, proporciona para os educandos serem os responsáveis e mediadores da própria aprendizagem.

Ao propor esse momento, remete-se ao conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), essa embasada no conceito que Vygotsky (1988, p. 112) define como ser,

A base teórica sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, trata-se sobre desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor as práticas educativas (educação) são os meios e formas capazes de organizar o processo de assimilação das aptidões desenvolvidas social e historicamente, e que são reproduzidas pelo indivíduo no seu desenvolvimento mental, portanto, promovendo a assimilação necessária e dialética para o desenvolvimento.

Portanto, esse processo avaliativo pode estar ampliando o desenvolvimento dos aspectos cognitivos dos escolares e diretamente proporcionar que os mesmos alcancem a aprendizagem dos conteúdos realizados.

Davydov (1988) se preocupava em desmistificar as principais ideias sobre a avaliação por considerar uma forma de identificar se os alunos estão assimilando ou não o procedimento de aprendizagem. Baseado na Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988, p.99) o psicólogo comenta:

A avaliação não consiste na simples constatação destes momentos, mas no exame qualitativo substancial do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), em sua confrontação com a finalidade. É justamente a avaliação que informa aos escolares se resolveram ou não determinada tarefa de aprendizagem.

Nessa perspectiva, crê-se que a avaliação faz parte dos componentes pedagógicos presentes no cotidiano escolar, e enfatiza-se a necessidade do professor atuante definir previamente suas escolhas quais darão sentido à sua maneira de se avaliar.

Para entender as questões referente a aprendizagem, Freitas (2016), destaca que na aprendizagem para a Teoria Desenvolvimental de Davydov, a avaliação escolar torna-se ferramenta essencial para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Freitas (2015, p. 15) destaca que os questionamentos de Davydov sobre a educação, afirmando que a mesma “[...] está na essência dos problemas, na ação de ensino e aprendizagem”, sendo assim a teoria do ensino desenvolvimental proporciona elementos que contribuem de forma positiva para a aprendizagem e possibilita o desenvolvimento integral dos educandos.

A necessidade de reflexão e discussão da avaliação evidencia sobre suas formas as alternativas de acompanhar e conhecer as peculiaridades de cada aluno. Nesse sentido, remete-se assumir práticas pedagógicas eficazes, quais Libâneo (2007, p. 64) comenta que “[...] a prática pedagógica contempla três dimensões: o saber, saber ser e o saber fazer”, envolvendo assim, o aspecto pedagógico, o político e o técnico, os quais juntos visam à transformação social do ser humano e a construção de uma sociedade democrática.

À prática pedagógica existente no cotidiano escolar, Souza (2016, p. 7) enfatiza que a “[...] organização do ensino na perspectiva de Davydov poderá conferir excelência ao processo do ensino/aprendizagem, por proporcionar condições para que o aluno realize a sua atividade”. Desta forma o ensino desenvolvimental auxilia para a avaliação promover o pensamento teórico, utilizando-se dos conceitos e se apropriando das ações mentais indispensáveis para lidar com o elemento do conhecimento.

É importante destacar que para o desenvolvimento da avaliação escolar, baseada nos princípios da teoria de Davydov, entende-se que na prática avaliativa poderia acontecer em todas as etapas do processo das ações do estudo, construindo assim um possível instrumento didático de avaliação da aprendizagem.

Entende-se que se torna fundamental estabelecer objetivos iniciais, permeados de intencionalidade, desenvolvendo um ensino que valorize as ações realizadas,

almejando assim a aprendizagem dos educandos. Acredita-se que seja potencializada a necessidade de aguçar o interesse e as reflexões acerca da temática proposta.

No próximo capítulo, descreve-se os aspectos teóricos metodológicos da pesquisa, apontando-se as especificidades sobre o campo da pesquisa, os sujeitos participantes do estudo e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo são descritos os aspectos metodológicos utilizados no estudo, sendo assim, o mesmo caracteriza-se como um experimento didático formativo tendo como referência a Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988).

O experimento didático formativo deste estudo foi realizado em uma Escola Pública Estadual localizada na área central da cidade de Irati-PR. Os participantes da pesquisa, foram as alunas (os) da turma de formação de docentes integrados (FDI) do primeiro ano, mais conhecido como magistério, sendo que o experimento foi desenvolvido pela pesquisadora.

Descreve-se a seguir o desenvolvimento das ações realizadas nas aulas de EF, as quais foram registradas no diário de campo, especificando-se a apresentação dos dados em relação aos procedimentos éticos e metodológicos da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo teve um caráter de pesquisa qualitativa. Segundo Gatti (2007), esse tipo de abordagem representa uma alternativa metodológica aos modelos experimentais e aos estudos empiristas que não mais respondiam aos fenômenos educacionais emergentes.

Utilizou-se como proposta metodológica da presente dissertação o experimento didático formativo¹⁷ (DAVYDOV, 1988). Ocorreu por meio de uma intervenção pedagógica a partir de um plano de ensino (APÊNDICE D) intencional, visando analisar a avaliação da aprendizagem no contexto da EF escolar, pautada na Teoria Desenvolvimental de Davydov, por meio do desenvolvimento de um experimento didático formativo a fim de estruturar uma proposta de avaliação para a EF escolar.

Miranda (2013, p.112) comenta que,

¹⁷ Silva (2018, p.4) destaca que Davydov (1988), caracteriza o processo pela intervenção ativa do pesquisador em seu objeto de estudo, no caso, as formações mentais a serem construídas durante o experimento. É um tipo de investigação que considera as variáveis e suas implicações, como, por exemplo, o contexto da pesquisa, o nível de desenvolvimento proximal dos alunos, as condições presentes na realização da investigação.

O experimento formativo examina o objeto em foco, enquanto ele transcorre, ou seja, ele cria condições cabíveis e propícias em que, ao mesmo tempo que se ensina, também se observa sistematicamente as mudanças conforme elas vão surgindo e se apresentando nas condições que estão postas na prática pedagógica.

Libâneo e Freitas (2007) destacam que existem diferentes formas de dominações referentes a esse experimento, conforme era analisado, na perspectiva psicológica ou educacional, dentre eles aparecem como: experimento didático formativo, experimento didático, experimento formativo e experimento de ensino. Nesse presente estudo, optou-se pela a expressão “experimento didático formativo”.

Nesse sentido, buscou-se realizar o experimento didático formativo dessa pesquisa, a organização do ensino, a fim de acompanhar o seu impacto na aprendizagem dos estudantes. Davydov (1988, p.196) define esse processo de desenvolvimento como,

O método do experimento formativo caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste sentido, ele difere substancialmente do experimento de verificação (constatação, comprovação) que somente enfoca o estado já formado e presente de uma formação mental. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das formações mentais novas a serem formadas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação. Ao pesquisar os caminhos para realizar este projeto (modelo) no processo do trabalho de aprendizagem cognitiva feito com as crianças, pode-se estudar também as condições e regularidades da origem, da gênese das novas formações mentais correspondentes. Em nosso ponto de vista, o experimento formativo pode ser chamado de experimento genético-modelador, que plasma uma combinação (unidade) entre a investigação do desenvolvimento mental das crianças e a educação e ensino destas mesmas crianças.

Diante o exposto, acredita-se que o experimento didático formativo além de ser um meio de metodologia de pesquisa, amplia-se também para um acompanhamento assíduo e investigativo no contexto do ensino e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O presente estudo, ocorreu mediante a liberação do Comitê de Ética, anexado a Plataforma Brasil, e avaliado pelo Comitê de Ética da instituição proponente Unicentro-Campus de Irati, o qual pode ser consultado pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) com o número 12551319.0.0000.8967 (ANEXO A).

A partir desta liberação, foi encaminhado ao Núcleo Regional de Educação de Irati, o pré-projeto da pesquisa, o qual também foi analisado e liberado para a realização do experimento didático formativo nas aulas de EF, no período de agosto a dezembro do ano de 2019.

Antes de iniciar o trabalho de campo, com a coleta dos dados alguns procedimentos foram adotados. Foi entregue uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE A) e do termo de assentimento entregue aos pais ou responsáveis pelo educando (APÊNDICE B), por se tratar de participantes menores de idade, e também com o intuito de estarem cientes dos documentos para a realização do estudo. Todos os participantes tiveram a liberação para participar das ações propostas para o experimento didático formativo nas aulas de EF.

No decorrer da apresentação dos dados encontrados, com a intenção de seguir os preceitos éticos da pesquisa, preserva-se sigilo da identidade dos participantes, qual denomina-se por dois gêneros, chamando os participantes de alunas (os), colocando-se as alunas primeiramente, pois na turma que ocorreu o experimento didático formativo, a maioria são meninas.

3.3O CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O universo da investigação abrangeu uma Escola Pública Estadual da área central da cidade de Irati-PR. A instituição de ensino, oferece os seguintes cursos: Ensino Fundamental de 6ª a 9ª Série, autorizados pelo Decreto 1644/76 de 24/02/76 e reconhecido em 04/02/81 pela Resolução nº 2628/81, o Ensino Médio e o Curso de Formação de Docentes (FDI) na Modalidade Integrado e Subsequente além do Curso Profucionário. A instituição possui um total de quarenta (40) turmas e um mil

trezentos e dezessete (1.317) alunos, dessa forma é considerada uma escola de grande porte.

A escola possui um espaço físico amplo, e sua estrutura comporta, laboratório de informática, biblioteca, sala de vídeo, refeitório, quadra poliesportiva coberta, espaço para atividades ao ar livre, e em relação aos materiais para as aulas de EF, a possui uma grande variedade de materiais.

O município de Irati-PR tem uma população estimada em sessenta mil trezentos e cinquenta e sete (60.357) habitantes, de acordo com os dados apresentados, em 2018, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Núcleo Regional de Educação de Irati-PR abrange um total de nove (9) municípios, sendo que em Irati-PR o número de escolas públicas estaduais é de dezessete (17) instituições.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, (INEP) que calcula o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que considera os indicadores de aprendizado (Prova Brasil) e fluxo (aprovação) por escola, e é apresentado numa escala de zero a dez e medido a cada dois anos, no último censo de 2017, a escola onde a pesquisa ocorreu, apresentou a segunda melhor nota dentre as dezessete (17) instituições do município, alcançando 5,5.

Esses dados apresentados, reforçam serem motivos pertinentes, para a escolha desta instituição como campo de pesquisa, pois se trata de um dos principais colégios da cidade.

Participaram da pesquisa alunas (os) da turma de FDI do primeiro ano do Ensino Médio, também denominado de magistério. A turma em que ocorreu o experimento didático formativo, é composta pelo total de trinta e nove (39) discentes, sendo trinta e sete (37) meninas e dois (2) meninos com idade de quinze (15) e dezesseis (16) anos.

Fichtner (2010) destaca que essa idade cronológica, pode ser considerada um período onde o contraditório começa a operar com mais intensidade na mente do adolescente, favorecendo a função dialética desta proposta de pesquisa. Davydov (1988, p. 139) comenta que,

[...] na faixa etária da adolescência e escolar mais avançada, a atividade de aprendizagem perde seu caráter principal e se converte em um componente de outros tipos de atividade principal (no início a atividade socialmente útil, depois a de aprendizagem profissional) que inclui o trabalho produtivo dos

alunos e sua preparação profissional inicial, o que eleva seu desenvolvimento psíquico a um nível qualitativamente superior.

O docente, professor de EF que ministra aulas na turma investigada, tem cinquenta (50) anos de idade e atua há vinte e sete (27) anos como professor na rede estadual pública de ensino, e nesta escola atua como docente há quinze (15) anos no ambiente educacional que se desenvolve o experimento didático formativo da pesquisa. A relação de pesquisadora com o docente que colaborou com o estudo mostrou-se satisfatória, sendo este compreensivo e disposto aos diálogos para realização da dissertação.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao propor o experimento didático formativo como metodologia de pesquisa, por meio da proposta de intervenção pedagógica elaborada pela pesquisadora (APÊNDICE D), delineou-se inicialmente os objetivos e as ações que seriam realizadas para a coleta de dados do estudo.

Neste contexto, a primeira etapa dessa pesquisa, foi buscar aportes teóricos pertinentes ao estudo, a qual realizou a revisão bibliográfica, buscando através da indissociabilidade teoria-prática. Demo (2008, p. 20) indica que a pesquisa bibliográfica é “[...] dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teórico”.

Visando alcançar este propósito, utilizou-se como fontes e informações os periódicos nacionais, com alguns artigos traduzidos do russo para o português, da área da Educação e da EF, teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dos últimos dez (10) anos.

A realização da revisão bibliográfica, deu-se para que fosse possível a reflexão dos pressupostos teóricos que foram apresentados nos capítulos anteriores um (1) e dois (2) e subsidia-se as discussões e resultados encontrados são apresentados no capítulo quatro (4).

A segunda etapa realizada na pesquisa, foi a aproximação do universo investigado deste experimento didático formativo, realizada por meio da observação não participante, a qual ocorreu antes de iniciar a intervenção pedagógica.

No decorrer da observação inicial, foram analisados alguns pontos, tais como: organização da aula, exposição dos conteúdos, estímulos no desenvolvimento das atividades, questões pertinentes à participação, comunicação, etc. Notou-se aspectos também referentes a relação do professor com os alunos e dos alunos entre si. Pondera-se também a respeito da avaliação, observando-se como se dá o processo avaliativo.

Nessa perspectiva, a observação realizada teve como objetivos, levantar informações acerca do contexto educacional qual seria realizado a pesquisa, bem como a aproximação e reconhecimento do cotidiano das alunas (os) participantes presentes na turma de FDI.

A realização desta fase do estudo (observação), ocorreu nas segundas feiras no período matutino, pois o professor ministrava duas aulas geminadas neste dia, no horário da segunda e terceira aula. Uma das aulas foi cedida para o desenvolvimento da pesquisa e a outra aula, teve como ministrante uma acadêmica do quarto ano de EF da Unicentro, a qual realizou seu estágio, vinculado ao Programa de Residência Pedagógica (CAPES) e a elaboração de seu TCC.

Ambas as intervenções contaram sempre com a presença do docente responsável pela turma, o qual contribuiu certas vezes com a orientação de práticas pedagógicas e chamamentos de atenção da turma.

Vale ressaltar que o docente ministrante que cedeu as aulas de EF, para a realização da pesquisa, mostrou-se disposto no antes, no decorrer e após o desenvolvimento do experimento didático formativo, para que este se realizasse plenamente. Miranda (2013, p. 124) comenta que a “[...] disponibilidade do docente ajuda o pesquisador nas tomadas de decisões, possibilitando assim, uma ampla liberdade para manter-se alinhadas as atividades que são desenvolvidas, em consonância com o que foi planejado pelo pesquisador.

A realização da observação ocorreu um (1) mês antes do início do desenvolvimento do experimento didático formativo.

A observação dos educandos e do contexto, contribuiu de aporte para a elaboração do plano do experimento didático formativo, a fim de estruturar e organizar as ações/tarefas propostas para as aulas de EF e avaliação pautada nos princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov.

Em continuidade da observação, no primeiro semestre do ano, quando não houve a intervenção desta pesquisa, o docente desenvolveu as práticas esportivas do

atletismo, voleibol, jogos e brincadeiras, ginástica e as práticas corporais relacionadas à mídia e a temática inclusão. Em conversa informal, o professor comentou que as escolhas dos conteúdos foram baseadas nos documentos norteadores, tais como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física (PARANÁ, 2008), a BNCC (BRASIL, 2017), o Referencial Curricular do Paraná (BRASIL, 2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense Educação Física – CREP (2019).

Buscando o desenvolvimento deste experimento didático formativo, a análise da pesquisa deu-se sob a forma de observações e a realização prático do experimento, destacando-se as categorias de análise, as quais considera-se que são cabíveis para destaque desse estudo, para que fossem analisados e discutidos, a fim de buscar atingir os objetivos da pesquisa e apontar seus resultados encontrados.

Nesse sentido, elencam-se as seguintes categorias: A organização do experimento didático formativo: análise das ações desenvolvidas nas aulas de EF; Aproximação do conhecimento prático com o conhecimento teórico científico; A avaliação do ensino e aprendizagem dos alunos pautada na Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988).

CAPÍTULO 4: EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo apresenta-se a análise dos resultados encontrados, os quais decorreram do desenvolvimento do experimento didático formativo realizado nas aulas de EF com a turma de FDI.

Na aproximação do universo investigado, por meio de anotações registradas no diário de campo e a observação, registro e análise das falas apresentadas pelos participantes, notou-se se que os educandos envolvidos na realização das ações, qual no primeiro dia observado, dos trinta e nove (39) aprendentes, trinta e seis (36) estavam presentes na aula.

Observou-se que certa minoria, cerca de seis (6) participantes se esquivavam de participar efetivamente, apresentado motivos, como por exemplo:

-Aluna 1: “*não estou bem de saúde*”.

-Aluna 2: “*não quero cansar hoje*”.

-Aluno 3: “*preguiça professor*”.

(Respostas dadas pelas alunas (os) participantes da pesquisa)

A partir do que foi observado, notou-se que os motivos anteriormente apresentados para não realização das ações, apresentaram-se contínuos e repetitivos por alguns dos participantes durante outras observações feitas.

Essas respostas ditas pelas alunas (os), supõe-se que o mesmo se relaciona diretamente no desenvolvimento do experimento didático formativo da presente pesquisa, por crê-se ser fundamental promover uma participação ativa e consciente de todos, a fim de possibilitar o ensino e aprendizagem dos educandos.

No decorrer do desenvolvimento das observações, a turma de FDI mostrou a existência de rivalidades, notadas tipicamente em adolescentes¹⁸. Dentre alguns dos aspectos a serem explorados relacionados ao tema, um merece destaque. Nas ações/tarefas realizadas em grupos, as divisões já eram pré-estabelecidas por eles, por critérios de aproximação, o que acarretava na diferença na composição das

¹⁸Gonçalves (2018, p. 22) comenta, que esse período da adolescência [...] “da força motriz dessas tensões, eclodem conflitos, que não são simplesmente o reflexo de condições que existem fora da escola, mas trazem consigo marcas dos que transitam neste espaço: da identidade pessoal e social de cada um, da tradição cultural viva nas práticas escolares e dos valores e normas da comunidade em sua relação com a sociedade mais ampla”.

equipes, e quando indagados quais seriam os motivos, são dadas como respostas, por exemplo:

*-Aluna 1: “ah professor, não quero fazer grupo com ela (e)
-Professor: mas porquê? ”
-Aluna 1: “não gosto dela, quero ir com as minhas amigas;
-Aluna 2: “ela (e) não faz nada; ”
(Respostas dadas pelas alunas (os) participantes da pesquisa)*

Com a presença de todos os trinta e nove (39) educandos, geralmente eram formados oito grupos com cinco pessoas e um grupo era completo, ou pelo professor, eu pesquisadora ou outra colega que dividia as aulas. Porém, para a reestruturação das divisões para atividades, levava cerca de dez (10) a quinze (15) minutos para dividi-los e explicar a prática ou tarefa pedida.

Observou-se, que alguns educandos tinham dificuldades no entendimento rápido das ações, tendo que explicar de duas a três vezes, e considerando o tempo de cinquenta (50) minutos de aula, ficavam trinta e cinco (35) minutos para que os alunos realizassem as ações propostas.

Em continuidade, por meio das anotações feitas no diário de campo, buscou-se adentrar nos meios avaliativos que eram utilizados pelo professor e como os alunos viam a avaliação nas aulas de EF. A turma de FDI, mostraram-se mais atentas (os) a obtenção de nota, parte dos educandos, apenas realizavam as práticas das atividades, pois o professor anotava os nomes dos que participavam durante a aula.

Diante deste exposto, alguns dos educandos já sabiam que haviam atingido a média, que seria a nota 6,0 no bimestre, qual não é considerada nota vermelha, sendo que esta proporciona uma boa chance de não reprovação, os participantes optavam por não realizar as atividades.

Acredita-se que por meio dessa observação inicial, com o conhecimento prévio dos escolares e da realidade do cotidiano escolar, proporcionou o estreitamento no convívio com as alunas (os) e o docente responsável, no reconhecimento de questões como a participação dos participantes nas atividades propostas.

Diante o exposto, segue-se para a terceira etapa da pesquisa, tratando-se pela fase preparatória do planejamento do experimento didático formativo. Nesse momento foi realizado a definição dos conteúdos de EF que seriam trabalhados: handebol e dança, a serem desenvolvidas no período de agosto a dezembro do ano de 2019,

contabilizando o total de cinco (5) meses da realização da pesquisa. Foram pré-estabelecidas as ações/tarefas que seriam propostas para as aulas (APÊNDICE D).

A análise e discussão dos dados da pesquisa foram subsidiadas pela fundamentação teórica que norteou o estudo. Para melhor explorar os dados obtidos, procurou-se dividir em seções específicas para detalhar as categorias analisadas.

4.1 A ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO: ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NAS AULAS DE EF

Ao desenvolver o experimento didático formativo nas aulas de EF, direcionou-se ao interesse de realizar uma proposta de ensino significativo para o desenvolvimento da aprendizagem das alunas (os) participantes do estudo.

Nesse sentido, as escolhas das ações realizadas e que são apresentadas nesse capítulo, teve como intencionalidade promover um processo adequado aos fundamentos baseados na Teoria Desenvolvimental de Davydov.

A intervenção pedagógica, deu-se início no dia doze (12) de agosto de dois mil e dezenove (2019), com o desenvolvimento das ações referentes ao conteúdo do handebol, no total, deu-se nove (9) aulas com essa temática, encerrando-se no dia sete (07) de outubro de dois mil e dezenove (2019).

Logo em seguida, propõe-se o segundo conteúdo a ser desenvolvido, sendo ministradas dez (10) aulas com o tema dança, qual teve início dia vinte e um (21) de outubro, finalizando-se no dia sete (07) de dezembro de dois mil e dezenove (2019).

Para melhor visualização das ações realizadas, apresenta-se no quadro 3 a seguir como foi o cronograma das aulas desenvolvidas no experimento didático formativo desta pesquisa:

QUADRO 3: Cronograma das aulas com as ações desenvolvidas do handebol e dança

n.º de aulas de handebol	Datas	Ações desenvolvidas	n.º de aulas de dança	Datas	Ações desenvolvidas
02	12/08/2019	Ação diagnóstica/fundamentos do Handebol	01	21/10/19	Manifestações corporais rítmicas- Brinquedo cantado
01	26/08/2019	Fundamentos do Handebol	02	28/10/19	Divisão dos grupos/atividades dos elementos da dança, teórico/prático.
01	02/09/2019	Atividade do Verdadeiro e Falso/Regras e históricos do handebol	01	04/11/19	Copo Song
01	09/09/2019	Fundamentos do handebol	02	11/11/19	Apresentação dos trabalhos/ jogo dos gêneros musicais

01	19/09/2019	Fundamentos do handebol/Jogo de handebol	02	25/11/19	Atividade de expressão corporal/ Montagem de coreografia
01	30/09/2019	Fundamentos do handebol/ atribuições de tarefas para o Festival	02	02/11/19	Questionário/ Ensaio da coreografia e distribuição de tarefas
02	07/10/2019	Auto avaliação/ Festival do Handebol	-	07/12/19	Gincana/Apresentação da coreografia
Total: 09 aulas			Total: 10 aulas		

Fonte: Dados organizados pela autora.

Ressalta-se que sobre a sequência do desenvolvimento do conteúdo de handebol, no dia 19/08/19 não teve aula, pois todos os professores estavam em curso. Já no dia 23/09/2019 não foi ministrado a intervenção, pois a escola qual realizou-se a pesquisa, estava sendo ocupada para a realização do vestibular.

Houve também algumas observações feitas sobre a sequência de aulas com conteúdo da dança, no dia 14/10/2019 não ocorreu a aula devido ser recesso ao dia do professor comemorado no dia posterior. Já no dia 18/11/2019 não ministrou-se aula, devido ao professor responsável da turma não estar presente, devido à viagem programada com os alunos para os jogos escolares.

Percebeu-se que a ausência dessas aulas no decorrer do experimento didático formativo, tenha interferido, no sentido de os participantes não realizarem a entrega ou acarretar no esquecimento das tarefas que foram solicitadas conforme a aula anterior do recesso. No entanto, em questão da idealização e realização dos conteúdos quais foram propostos, esses atrasos não houve interferência, entende-se também que fatos como estes que ocorreram, fazem parte da realidade do cotidiano escolar.

Portanto, salienta-se que foram desenvolvidas o total de dezenove (19) aulas, no período de cinco (5) meses, com uma aula semanal. Todavia, ocasionalmente houve semanas que foram ministradas duas aulas, devida a ausência da acadêmica do quarto de EF da Unicentro, qual dividia o outro horário de aula que o professor possuía, e como as ações do plano de ensino (APÊNDICE D) já estavam planejadas, adiantava-se as ações que seriam desenvolvidas na semana seguinte

Na presente pesquisa, optou-se pela descrição das ações realizadas acerca das temáticas do handebol e dança de forma conjunta, relacionando a apresentação de ambos afins de atender os objetivos gerais propostos ao estudo.

Apresentam-se os resultados e as discussões sobre o desenvolvimento do experimento didático formativo nas aulas de EF, atrelado a Teoria Desenvolvimental de Davydov e os princípios avaliativos utilizados,

Ao referir-se sobre as ações do experimento didático formativo realizadas, retoma-se que na Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988) a expressão também é utilizada como tarefas. Assumpção (2016, p.18) comenta que:

Nas tarefas de estudo do ensino experimental, há três componentes importantes, classificados por Davydov, que devem ser seguidos pelo professor para se chegar ao pensamento teórico que são: as tarefas de estudo, ações de estudo e a auto avaliação e regulação. As tarefas de aprendizagens são fundamentais, pois por meio delas há a transformação do próprio sujeito.

A primeira ação desenvolvida no experimento didático formativo e que se acredita que agregam nos dados obtidos, foi a realização da ação diagnóstica (APÊNDICE C), qual se encontram os questionamentos que foram elaborados para a tarefa realizada. Nesse momento da apresentação dos resultados, optou-se por destacar alguma das falas que as alunas (os) apresentaram no decorrer da ação.

Nessa etapa, no dia 12/09/2019 estavam presentes trinta e seis (36) participantes. Estas (es) responderam a quatro (4) questões, quais foram ditadas e as alunas (os) responderam em uma folha de papel A4 e, entregaram quando finalizado (APÊNDICE C).

As questões elaboradas, foram especificamente sobre o handebol e a dança. Essa ação foi idealizada para que pudesse inicialmente compreender o que os participantes conheciam sobre os conteúdos propostos, tais como os fundamentos do handebol e os elementos da dança, se haviam praticado, vivenciado e assistido algum jogo ou apresentação artística da dança.

Das trinta e seis (36) alunas (os) que responderam às questões: na primeira questão da ação diagnóstica (APÊNDICE C), vinte e duas (22) alunas (os) relataram que não tem aproximação com o handebol. Referente ao conteúdo dança na escola, vinte (20) alunas (os) afirmaram que não gostam/ou vivenciaram a prática da temática em questão.

Diante a esse exposto, procurou-se descrever exemplos de algumas falas apresentadas pelas alunas (os), quais deram como motivos para não ter praticado o esporte, vivenciado a dança, entre elas estão:

Aluna 1: “não gosto da modalidade; ”

Aluna 2: “nunca tive interesse de jogar; ”

Aluna 3: “tenho dores no joelho e não posso correr; ”

Aluna 4: “não sei correr ”.

Aluna 5: “não tive aulas do handebol com outros professores nem outras escolas”.

(Respostas dadas pelas alunas (os) participantes da pesquisa).

Observou-se que o motivo apresentado pela aluna cinco (5), foi o que mais se repetiu nas respostas dadas. Em continuidade, outras falas foram sendo apresentadas, tais como:

Aluna 6: “tenho dificuldades para realizar a modalidade e qualquer outro esporte”;

Aluna 7: “não possuo acessório para praticar o esporte; ”

Aluna 8: “falta de incentivo; ”

Aluno 9: “acho o jogo complicado; ”

(Respostas dadas pelas alunas (os) participantes da pesquisa).

A partir disso, as respostas apresentadas pelas alunas (ao) foram repetindo-se ao se referirem sobre os motivos pelo qual não praticaram a modalidade esportiva.

As falas dos educandos ao tratar-se sobre o conteúdo da dança, não apresentaram variados motivos para que não realizassem as atividades ou não gostarem da temática dança. Nesse sentido, entre as falas apresentadas estão:

Aluna 10: “não gosto de dançar porque não consigo decorar os passos. ”

Aluna 11: “acho que dançar é muito difícil, só é para os artistas”.

Aluna 13: “não gosto de dançar porque sinto vergonha e todos vão ficar me olhando”.

Aluno 14: “não vejo muito piás dançando”

(Respostas dadas pelas alunas (os) participantes da pesquisa).

Nessa questão pertinente aos motivos apresentados, as falas apresentadas pela aluna dez (10) e treze (13) foram as que mais se repetiram.

Por fim, nessa primeira questão da ação diagnóstica (Apêndice C), os participantes responderam sobre o porquê são próximos aos conteúdos do handebol e da dança.

Das trinta e seis (36) alunas (os) presentes, quatorze (14) alunas (os) relataram os motivos sobre a proximidade com a modalidade esportiva, como por exemplo

Aluna 15: “joguei em escolas anteriores; ”

Aluna 16: “gosto do handebol e de fazer esporte; ”

Aluna 17: “aprendi nas aulas de EF; ”

Aluna 18: “joguei bem quando joguei o handebol; ”

Aluna 19: “tenho interesse em aprender o handebol, quase nunca joguei; ”

Aluna 20: “ jogo Futsal como goleira e tenho facilidade no arremesso ”;

(Respostas dadas pelas alunas (os) participantes da pesquisa).

Ao destacar sobre as falas apontadas pelas alunas (os) quando questionadas sobre a aproximação com a dança. Dos trinta e seis (36) escolares, dezesseis (16) responderam que gostam ou já praticaram a dança.

Notou-se pelos motivos apresentados a seguir, é de que a maioria das alunas (as) que mostraram interesse pela dança, realizaram a atividade fora da escola, em seus momentos de lazer, sendo que a resposta que se repetiu mais vezes, foi a da aluna vinte e quatro (24).

Dentre os motivos apresentados estão:

Aluna 21: ”Já vi o professor dá aula de dança em outra turma e participei”.

Aluna 22: “as vezes eu vejo vídeo de dança e faço em casa”.

Aluna 23: “já montei uma coreografia para uma festa de 15 anos com as amigas”.

Aluna 24: “quando eu saio, gosto de dançar muito”.

(Respostas dadas pelas alunas (os) participantes da pesquisa).

Ao realizar essa ação diagnóstica, considerou-se a importância da aproximação, motivação que os escolares da turma de FDI possuem do handebol e da dança.

Azevedo (2016, p.111) aponta que um dos princípios para o desenvolvimento do experimento didático formativo, “[...] é necessário considerar alguns aspectos, tais como: o conteúdo relacionado às suas experiências; o conteúdo de ensino claramente

relacionado a totalidade dos temas gerais de estudo; a motivação e o interesse dos alunos desenvolvidos no conteúdo de ensino”.

Ao buscar-se considerar tais aspectos que Azevedo (2016) aponta, as ações deste experimento didático formativo por meio das falas apresentadas pelos participantes, notou-se que das trinta e seis (36) que realizaram essa primeira tarefa diagnóstica, pode se entender que a maioria dos escolares não possuíam o contato ou conhecimentos mais específicos, tais como os teóricos científicos sobre o handebol e a dança.

Diante exposto, percebeu-se que as alunas (os) tiveram mais vivências superficiais do esporte, advindas de outras aulas de EF ou a relação com o esporte, não se especificando ao handebol. Ao ponderar a aproximação ou a não prática do conteúdo da dança, foram apresentadas respostas amplas, qual compreendeu que as alunas (os) teriam mais o contato com a temática fora do contexto escolar.

Por meio dessa análise, ao referir-se sobre a afinidade inicial que as alunas (os) possuíam sobre os conteúdos, considera-se que essas informações foram pertinentes para a pesquisa, a fim de repensar, e traçar as estratégias ao propor as práxis de ensino, com intenção de se organizar ações orientadas, para que as mesmas influenciassem no processo de aprendizagem dos escolares.

Remete-se a Vygotsky (2008, p. 128), qual pondera que:

Ao diagnosticar os estudantes, o professor identifica os elementos necessários que possibilitam organizar o ensino de forma a promover prospectivamente o desenvolvimento, para além daqueles conhecimentos já existentes.

As ações do experimento didático formativo foram em busca de motivar, incentivar e, apresentar os conteúdos do handebol e a dança para os educandos que relataram que pouco conheciam, e ampliar e aperfeiçoar o desenvolvimento para os participantes quais relataram que possuíam um pouco mais o gosto e o conhecimento pelas temáticas propostas.

Portanto, de forma geral, objetivou-se que as alunas (os) conseguissem alcançar novas formas de aprender a modalidade esportiva e a manifestação corporal da dança, por meio das ações teóricas e práticas desse experimento didático formativo.

Em continuidade a essa ação diagnóstica, a segunda pergunta realizada neste questionário (APÊNDICE C), buscou informações em torno de compreender os

aspectos referentes à vontade/motivos¹⁹ que os participantes da turma de FDI teriam em aperfeiçoar ou aprender os conteúdos do handebol e dança.

Diante o exposto, das trinta e seis (36) alunas (os) presentes que responderam às questões, duas participantes responderam que é pouquíssimo a vontade/motivação em aprender/aperfeiçoar o handebol, e para a dança, nenhuma aluna (os) respondeu ser pouquíssimo.

No entanto, três (3) alunas (os) responderam que possuem pouca vontade/motivação em aprender as ações propostas para o handebol, e cinco participantes estariam motivados em aprender ou aperfeiçoar o que conhecem sobre a dança.

Ao destacar-se as falas entre elas dadas, estão:

Aluna 1: “pouquíssimo, porque não gosto de educação física e não quero fazer nada”.

Aluna 2: “é bem pouquíssimo, porque não levo jeito para dançar e não sei nada do handebol”

Aluna 3: “é pouco porque não sei jogar bem e danço mal”.

Aluna 4: “é pouco porque sinto preguiça de fazer as aulas”.

*Aluna 5: “é pouco porque não gosto de fazer as coisas em grupo”
(Respostas dadas pelas alunas (os) participantes da pesquisa).*

Nessas perspectivas das falas descritas até então, acredita-se que as alunas (os) possuíam mais uma negação em realizar as aulas da disciplina da EF, do que a falta de motivação em aprender os conteúdos do handebol e dança.

Na mesma questão relacionada à vontade/motivos (APÊNDICE C), os participantes dividiram-se entre os níveis de razoavelmente e muitíssimo. Oito (8) alunas (os) responderam para ambos níveis. Entre os relatos apresentado, destaca-se:

Aluna 6: “razoável, já joguei outras vezes na escola e gostei”

Aluna 7: “razoável, é legal, mas acho que cansa muito”

Aluna 8: “muitíssimo, eu sempre jogo quando sou chamada, o esporte é legal”

Aluna 9: “muitíssimo, já joguei nos jogos escolares e gostei bastante”.

(Respostas dadas pelas alunas (os) participantes da pesquisa).

¹⁹ Sforzi (2015, p.15) comenta que a necessidade e o motivo para aprender um determinado conteúdo não existem a priori no aluno, são criados no decorrer da atividade. Portanto, oferecer o conteúdo sem que o aluno esteja envolvido com as problematizações relacionadas a tal conteúdo, sem que esteja inserido na compreensão das razões humanas da elaboração dessa síntese.

Dando seguimento a essa mesma questão, identificou-se que para o conteúdo da dança, sete (7) alunas (os) poderiam ter uma vontade/motivação razoável e quatro (4) entendem que muitíssimo. Entre as falas relatadas, destacam-se:

Aluna 10: “razoável, porque até gosto de dançar mas sinto um pouco de vergonha”

Aluna 11: “razoável, gosto de dançar mais acho difícil as coreografias”.

Aluna 12: “muitíssimo, na escola não danço muito, mas participo de grupo de dança gaúchas, vou gostar das aulas”.

Aluna 13: “muitíssimo, porque adoro dançar e acho algo diferente para ter na aula”.

(Respostas dadas pelas alunas (os) participantes da pesquisa).

Ao realizar essa ação diagnóstica, pode-se levantar um parâmetro de busca entre o que as alunas (os) possuem de princípios motivacionais para a realização dos conteúdos que seriam desenvolvidos, quanto a ampliação do ponto de vista de como o experimento didático formativo estaria sendo possível se inserir nas aulas de EF.

Marengão (2011, p.43) comenta:

A motivação constitui-se num aspecto importante no contexto educacional servindo como fio condutor para uma série de circunstâncias de aprendizagem, onde o indivíduo deve manifestar interesse pela atividade, a fim de que seja o sujeito na construção de seu próprio conhecimento.

Ao destacar essa relação que as alunas (os) apresentaram sobre os aspectos referentes à vontade/motivação de aprender ou aperfeiçoar os conteúdos do handebol e dança, acredita-se que foi possível articular a relação em torno das ações pedagógicas realizadas com as alunas e suas expectativas iniciais, atrelando-se com o desenvolvimento do experimento didático formativo na busca de atender o objetivo geral da pesquisa.

Baseando-se nos estudos propostos (LEONTIEV, 1978; DAVYDOV, 1988) quando se referem a nomenclatura motivação, nos princípios teóricos da Teoria Desenvolvimental, Coral (2015, p.53) explica que os autores denominam como desejo. Nesse sentido, explica-se que:

O desejo é essencial na estrutura interdisciplinar da atividade, o que pode ocorrer em qualquer ciência humana. Um desejo é o núcleo básico de uma necessidade. [...] acredito que o desejo deve ser considerado como um elemento da estrutura da atividade.

Ao considerar as razões apresentadas pelas alunas (os) da turma de FDI, relacionadas aos princípios motivacionais relatados, de maneira positiva, crê-se que esta implicou-se na finalidade de contribuir para mudar as relações presentes no ensino/aprendizagem e não apenas descrevê-las quantitativamente ou de forma interpretativa.

A fim de salientar os aspectos apresentados pelas educandas nessa ação diagnóstica, Silva e Zanatta (2018, p.22) reforçam que:

Os alunos são motivados para as atividades na medida em que elas apresentam conexões com sua realidade e ao mesmo tempo, na medida em que são colocados como sujeitos ativos na apropriação do objeto. Trata-se, portanto, de um processo consciente que envolve a autonomia do aluno e o controle, por parte dele mesmo, de seu avanço gradual na apropriação dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, a fim de tratar os escolares como protagonistas das ações realizadas, por meio da construção de maneira conjunta, aproximando-se da realidade dos participantes, qual acredita-se também ter sido um fator que influenciou os discentes a manterem-se motivados no decorrer do experimento didático formativo.

No sentido de especificar os objetivos das aulas, e problematizar com os educandos os conteúdos que seriam propostos, a questão três (3) e quatro (4) da ação diagnóstica (APÊNDICE C) atentou-se -se em conhecer o que as alunas (os) sabiam sobre as atividades práticas da modalidade esportiva e a dança, também se atentou em obter as informações sobre se haviam visto ou praticado os conteúdos propostos.

Salienta que especificou em saber-se sobre o conhecimento prévio que os participantes possuíam sobre os fundamentos do handebol e elementos da dança, já que o ensino das práxis das ações do experimento didático formativo desta pesquisa seria realizado por meio delas.

Das trinta e seis (36) alunas (os) que responderam às questões, relataram que conheciam algum fundamento do handebol. Diante disso, destaca-se que:

O fundamento passe, notou-se que o mesmo aparece repetido como resposta, no total de dezessete (17) vezes, apresentando ser o fundamento mais conhecido entre as alunas (os).

O drible, foi o segundo fundamento que as alunas (os) relataram que mais conheciam, aparecendo como resposta no total de onze (11) vezes.

Já os fundamentos referentes a defesa, ataque, bloqueio e arremesso, apareceram uma vez, cada um (1) de maneira separada, as alunas (os) atribuíram que conheciam.

Nessa mesma resposta, a palavra “entre outros” repetiu-se quatro vezes (4), porém sem especificar qual seria o fundamento a que as alunas (os) se referiam.

Ao contrário ocorre quando se observou as respostas apresentadas pelas alunas (os) quando indagadas sobre o conhecimento que possuíam dos elementos da dança.

Duas alunas (os) responderam que conheciam previamente sobre o conteúdo a ser desenvolvido. Uma discente relatou conhecer os elementos forte e fraco, e em outra resposta, a aluna destacou os elementos rápido e lento.

Nessa questão, pode-se observar que as alunas que relataram sobre esse conhecimento prévio da temática, foi devido a experiências recorrentes fora do contexto escolar. Os demais dos trinta e quatro (34) escolares, apontaram que não conheciam nenhum elemento da dança.

Ao preocupar-se em explanar sobre o conhecimento que as alunas (os) possuíam sobre os fundamentos do handebol e elementos da dança, recorda-se que Davydov na sua Teoria Desenvolvimental, que ao relacionar-se ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos, torna-se importante sistematizar ações e operações para inserção no contexto escolar.

Em face disso, Miranda (2013, p. 134) afirma que:

É preciso um processo de ensino que canalize este potencial de trabalho no sentido de promover uma maior apropriação dos conhecimentos sistematizados cientificamente e da assimilação pelos alunos dos modos mais efetivos de aprendizagem desses conteúdos. O ensino deve se adiantar ao desenvolvimento do aluno, considerando-se os motivos e a conscientização sobre os propósitos das tarefas de ensino.

Ao levantar esses dados realizado na ação diagnóstica, foi possível apresentar inicialmente quais seriam os conteúdos desenvolvidos, possibilitando que os participantes pudessem entender os objetivos que estariam sendo propostos para ações do experimento didático formativo.

Por fim, nessa ação diagnóstica (APÊNDICE C), na questão quatro (4) as alunas responderam se já haviam assistido a algum jogo da modalidade esportiva do handebol e alguma apresentação artística da dança.

Dezesseis (16) alunas (os) responderam que haviam praticado o handebol, e duas discentes comentaram que praticaram a dança. Destacam-se relatos tais como:

Aluno 1: “joguei na aula ano passado”.

Aluna 2: “joguei algumas vezes na aula e depois nos jogos escolares”.

Aluna 3: “jogar, jogar eu não joguei, mas posso dizer que tentei”

Aluna 4: “eu pratico, porque crio coreografia para as festas de 15 anos e para dançar em casa”.

Aluna 5: “eu participo da montagem de coreografia para apresentar as vezes”

(Respostas dadas pelas alunas (os) participantes da pesquisa)

As respostas referentes a vivência/ experiência da prática dos conteúdos propostos, especificamente sobre o handebol foi se repetindo no sentido do relato apresentado pelos participantes um (1) e dois (2).

Nessa mesma questão da ação diagnóstica (APÊNDICE C) cabe destacar que as alunas (os) assistiram mais apresentações artísticas da dança que jogos referentes a modalidade esportiva do handebol. A seguir destaca-se algumas das falas apresentadas pelos aprendentes, entre elas:

Auna 6: “assisti meus amigos jogando nos escolares”.

Aluna 7: “eu vi uma vez na TV, era final de alguma competição”.

Aluno 8: “as vezes no recreio alguns jogam na quadra, aí vejo”.

Aluna 9: “eu vejo os vídeos no youtube, as vezes tem dança nas músicas que eu gosto”.

Aluna 10: “vejo o passo a passo das coreografias nos vídeos da internet”.

Aluna 11: “como participo de grupo de dança, se apresentamos e assisto outras apresentações”.

Aluno 12: “na escola eu vejo, as vezes tem recreios culturais ou comemoração de alguma coisa, daí tem apresentação de dança”

(Respostas dadas pelas alunas (os) participantes da pesquisa).

Diante o exposto, notou-se que as alunas (os) assistem coreografias, apresentações sobre a dança por meio dos recursos midiáticos. E ao relacionar sobre o handebol, as vivências são pelo contexto escolar.

Acredita-se que ao estruturar uma didática com princípios embasados na Teoria Desenvolvimental de Davydov, possa proporcionar aos escolares a reflexão sobre seus próprios motivos e a desenvolver outros que ampliem suas perspectivas referente ao conhecimento, experiências e vivências que os educandos possuem sobre os conteúdos.

Nesta pesquisa, a partir das informações adquiridas na ação diagnóstica (APÊNDICE C), entendeu-se que as alunas (os) apresentaram o conhecimento dos conteúdos de forma ampla, podendo-se denominar que os alunos estruturam de forma abstrata o esporte e a dança.

Por fim, a ação diagnóstica, representou para o experimento didático atrelar o que as alunas (os) relataram, para complementar e ampliar as ações baseadas na Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988), a fim de realizar a compreensão e o andamento dos processos, influenciando que os discentes pudessem sair do conhecimento abstrato para o concreto²⁰ das ações realizadas referentes ao handebol e dança.

Miranda (2013) afirma que um dos papéis de ensinar na perspectiva da Teoria Desenvolvimental de Davydov, é de que as ações propostas possam possibilitar condições para que os participantes dominem os processos mentais para a interiorização dos conteúdos.

Durante as análises realizadas sobre os pressupostos teóricos que fundamentam a presente pesquisa, o uso do experimento didático formativo segundo os princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988) iniciaram e foram desenvolvidas por meio do ensino experimental nas escolas da Rússia, e tornou-se elementar nos métodos inseridos no contexto escolar da época, qual se acredita que se perpetua como elementar também nos dias atuais.

Longarezi (2017, p.25) comenta que esse tipo de pesquisa, “[...] tratava-se de um experimento com objetivo de determinar o conteúdo e a estrutura da atividade de aprendizagem dos alunos tendo como referência no que diz respeito às peculiaridades do desenvolvimento”.

O processo de construção da investigação da pesquisa a fim de saciar-se um dos objetivos geral proposto, qual recorda-se que era desenvolver um experimento

²⁰ Sforzi (2015, p.18) salienta que no movimento abstrato/concreto e concreto/abstrato, a mediação da linguagem verbal (oral e escrita) é fundamental, já que pode tornar os processos conscientes, destacar o que é essencial da atividade realizada e focar o (s) conceito (s) nela contidos

didático formativo a fim de estruturar uma proposta de avaliação para a EF escolar. Destacam-se como as ações desenvolvidas no plano de ensino (APÊNDICE D) diante a expectativa de influenciar no desenvolvimento das capacidades próprias de raciocínio das alunas (os) da turma de FDI por meio das ações dos conteúdos do handebol e dança.

No plano de ensino (APÊNDICE D) elaborado para que ocorresse o experimento didático formativo, apresentam-se os objetivos propostos para cada um dos conteúdos do handebol e dança separado por aulas. Ou seja, no conteúdo do handebol houve cinco (5) objetivos para o total de nove (9) aulas, e para dança, foram propostos quatro (4) objetivos para dez (10) aulas.

Idealizou-se as aulas neste formato, quais estariam intencionadas a proporcionar as alunas (os) a evolução nas atividades teóricas/práticas. Acredita-se que estas ampliaram-se os níveis de complexidade acerca das temáticas, influenciando que pudessem atingir diferentes estágios de concretude (abstrato para o concreto).

A partir dos objetivos elaborados para o plano de ensino (APÊNDICE D), apresentam-se as ações metodológicas que foram utilizadas nas ações do experimento didático formativo, estas foram separadas em ações gerais e controle das ações de maneiras específicas para que pudessem alcançar os objetivos propostos.

Por fim, o plano de ensino (APÊNDICE D) apresenta os meios avaliativos que foram utilizados, quais se estruturaram pela avaliação ocorrida no processo de intervenção das ações do experimento didático formativo e a avaliação baseando-se nos princípios da teoria desenvolvimental de Davydov, qual cabe destacar que essa análise se trata de um dos objetivos propostos para a pesquisa.

Nesse sentido, a elaboração do plano de intervenção teve como intenção²¹ proporcionar por meio das aulas, suprir as ações e meios avaliativos a fim de intencionar objetivos em desenvolver os princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov.

²¹ O experimento didático formativo, carrega sempre uma intencionalidade, Baptista (2012, p. 99) define como “[...] a intencionalidade valoriza nela o que ficou impensado em seus predecessores; ele mostra que a intencionalidade propicia clareza quanto à constituição de campos de aparição dos objetos, estes que não se manifestam mediante representação, mas na intuição de suas idealidades, isto é, aparecendo tal qual é dado, o objeto evidencia o que em si mesmo há de mais essencial.

Sendo assim, os aspectos inicialmente apontados por meio da observação não participativa, resultados encontrados na ação diagnóstica, juntam-se com a reflexão das ações realizadas pelas alunas (os) da turma de FDI, elaborados no plano de ensino (APÊNDICE D).

De maneira geral, destaca-se que a intervenção pedagógica do presente estudo, relacionou através das temáticas do handebol e dança, proporcionar aos educandos, uma construção de um caminho para o desenvolvimento do pensamento, além do conhecimento prático que as aulas de EF evidencia-se ser muito utilizado.

A opção em escolher os fundamentos do handebol e a realização dos elementos básicos de dança, foi por acreditar que durante a execução das ações no decorrer das aulas, ao explicar toda a parte prática dos conteúdos bem como os princípios teóricos científicos que estavam sendo desenvolvidos, os escolares conseguiriam se apropriar mentalmente das atividades práticas feitas.

Enfim, as ações até aqui apresentadas, subsidiaram as discussões que serão apresentadas a seguir, quais atentou-se em destacar os principais pontos encontrados no desenvolvimento do experimento didático formativo. Primeiramente relaciona-se a aproximação do conhecimento prático com o conhecimento teórico científico dos conteúdos handebol e dança.

4.2 APROXIMAÇÕES DO CONHECIMENTO PRÁTICO COM O CONHECIMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO

Considerando-se o desenvolvimento das ações descritas no plano de ensino nas aulas EF (APÊNDICE D), inicialmente buscou-se apontar os resultados encontrados referentes aproximações dos conteúdos práticos da temática do handebol e dança com a fundamentação teórica dos mesmos.

Na primeira aula realizada deste experimento didático formativo, recordou-se inicialmente os motivos iniciais quais as alunas (os) da turma de FDI expuseram, as falas e respostas que apresentaram na ação diagnóstica (APÊNDICE C). As informações referentes a esta atividade, exibiu-se em slides, na intenção de analisar de forma conjunta os ideais apresentados.

Ao propor essa ação, foi exposto aos participantes que no decorrer das aulas além de considerar os princípios motivacionais por eles apresentados, também procuraria atentar-se por meio da reflexão e das ações de aprendizagem colocá-las (os) em atividade mental para a criação de novos motivos e apropriação do conhecimento teórico científico dos conteúdos propostos, e que o acompanhamento de todo este processo daria-se por meios avaliativos.

Libâneo (2004, p.14) pondera que para a Teoria Desenvolvimental de Davydov, possa superar a pedagogia tradicional empirista, existe a necessidade de se inserir o pensamento teórico no contexto escolar. O autor salienta que “[...] O papel do ensino é justamente o de propiciar mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico, que se forma junto com as capacidades e hábitos correspondentes”.

Desta forma, as ações realizadas no desenvolvimento do experimento didático formativo tiveram como intencionalidade propor que as alunas (os) internalizassem os objetivos propostos para cada atividade qual era desenvolvida. Assim, acredita-se que os participantes estariam ampliando o conhecimento mental dos conteúdos propostos, a fim de atrelar o repertório motor realizado por meio dos conteúdos do handebol e a da dança,

Diante disto, foram expostos os aprendentes no decorrer das aulas, ações/ tarefas que os mesmos pudessem compreender as variáveis formas das atividades realizadas do conhecimento prático dos conteúdos elaborados, com intenção de

proporcionar a reflexão e acompanhamento do conhecimento teórico científico dos mesmos.

Ortigara e Milioli (2018) enfatizam que na área da EF relacionando-se aos princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988), o ensino deve proporcionar aos alunos análises do movimento lógico e histórico dos objetos. Ou seja, cabe ao professor a missão de intencional e promover as ações essenciais envolvidas na motivação intrínsecas²² e articuladas aos objetos. Deste modo, ao se apropriar deles os educandos seriam influenciados a desenvolver as funções psíquicas superiores²³.

No decorrer do experimento didático formativo, acompanhando os objetivos propostos para os conteúdos trabalhados no plano de ensino (APÊNDICE D), as aulas foram divididas e se desenvolveram da maneira seguinte a ser apresentada. Inicialmente o primeiro conteúdo a ser desenvolvido foi o handebol, o qual ocorreu as ações referentes à:

1) Atividades práticas dos fundamentos do handebol, tais como: passe, drible, arremesso, ataque, defesa e bloqueio. 2) História do handebol, regras e curiosidades, atrelando-se ao conhecimento teórico do conteúdo destes e dos fundamentos do esporte. 3) Os conceitos nucleares das ações e tarefas que foram atribuídas, fossem desenvolvidas no mini festival de handebol organizado pelas alunas (os). 4) A auto avaliação sobre as atividades realizadas, a fim de reforçar as observações feitas durante as aulas dos conhecimentos práticos e teóricos científicos do handebol.

Recorda-se que foram destinadas o total de nove (9) aulas, quais foram devidamente descritas anteriormente no quadro 3 desta pesquisa.

As outras dez (10) aulas ministradas foram sobre a dança, qual também teve suas ações divididas por objetivos, sendo: 1) Atividades práticas dos elementos da dança, sendo, movimento corporal, espaço e tempo, bem como conhecimento teórico destes conteúdos. 2) A realização de tarefas sobre gêneros musicais.

Os objetivos 3) Relacionar as ações anteriores realizadas, para que os educandos organizassem um festival de dança e 4) A auto avaliação sobre as atividades realizadas, a fim de reforçar as observações feitas durante as aulas dos

²² A motivação intrínseca é caracterizada por reforços que vem dos próprios alunos.

²³ Para Vygotsky são as chamadas Funções Psíquicas Superiores ou Funções Psicológicas Superiores, aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem: sua atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento (ORTIGARA E MILIOLI, 2018, p.192).

conhecimentos práticos e teóricos científicos da dança, repetiram-se como no handebol.

Com o propósito de alcançar os objetivos elaborados e divididos para cada aula a ser desenvolvida, buscou-se em reproduzir por meio de uma sequência lógica na intenção de seguir os princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov e proporcionar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, analisou-se que as ações e tarefas propostas forneceram alguns indicadores qualitativos daquilo que se esperava que as alunas (os) pudessem aprender.

Medeiros (2014, p.43-44) sugere que os indivíduos ao se apropriarem do conteúdo:

[...] não conseguem realizá-lo somente pela sua definição verbal, elas necessitam também assimilar o procedimento que o cientista utilizou para chegar aquele determinado resultado ou síntese, dessa forma o professor ao elaborar suas aulas deve propiciar momentos investigativos, tanto históricos como metodológicos para que se desenvolva no estudante uma maneira de se pensar o objeto ou fenômeno de modo a ser generalizados para outras situações semelhantes.

Desta forma, os aprendentes eram influenciados a identificar os movimentos práticos desenvolvidos por meio dos conteúdos handebol e dança, relacionando aos fundamentos, regras e elementos (assuntos desenvolvidos nas aulas) que seriam os mais apropriados. Recorda-se, para que isso ocorresse, foram apresentados os conceitos teóricos científicos de cada tema. Diante desse fato, esperava-se então que as alunas (os) conseguissem atrelar as informações recebidas com as ações a serem realizadas no decorrer das atividades.

No transcorrer da análise dos resultados encontrados nesta pesquisa, acredita-se que as aproximações do conhecimento prático com o conhecimento teórico científico dos temas handebol e dança ocorreram de formas semelhantes em ambos conteúdos, destacando-se que as aulas foram intencionadas ações orientadas para proporcionar as alunas (os) pudessem apreender o núcleo conceitual das atividades propostas.

Inicialmente procurou-se estabelecer quais seriam o viés que as ações seguiriam. As aulas com os conteúdos handebol e dança voltaram-se em desenvolver as capacidades mentais das alunas (os) aproveitando-se dos aspectos lúdicos que as atividades proporcionavam.

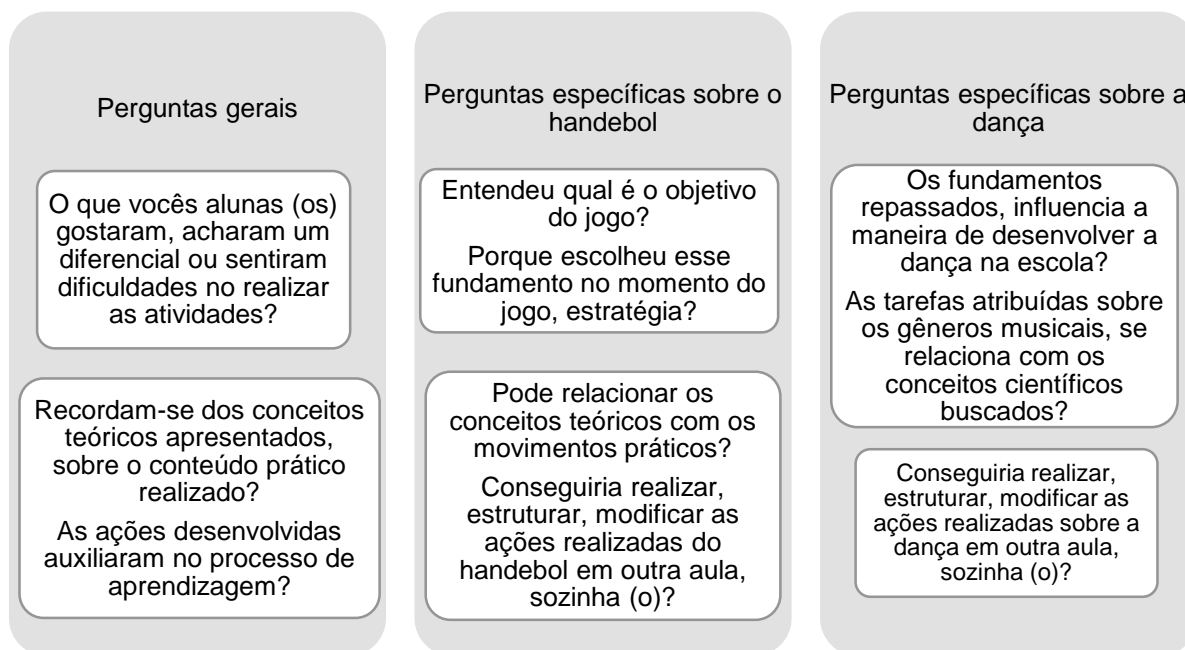
Durante o desenvolvimento do experimento didático formativo, foi procurado trabalhar a formação do pensamento teórico sobre as ações/tarefas que as alunas estavam realizando. Freitas (2016, p. 74) destaca que,

Para formar o pensamento teórico, o professor comunica aos alunos as conclusões científicas obtidas com a investigação do objeto. Para a promoção do desenvolvimento do aluno, o professor não pode apenas comunicar as conclusões científicas. Isso não é suficiente. É necessário que o professor ensine o modo que os alunos, na atividade de aprender o objeto, reproduzam o caminho para obter as conclusões acerca desse objeto. Para isso, o professor organiza o ensino introduzindo tarefas que põem os alunos em busca científica, guiada pelo movimento dialético de pensamento: o movimento do abstrato ao concreto. Por exemplo, as perguntas, as questões, as conjecturas que o professor instiga os alunos a fazer contêm a lógica do pensamento investigativo do qual o objeto está carregado e ajudam o aluno a ir trabalhando mentalmente com o objeto, captando seu conceito mais abrangente para identificá-lo em situações e relações mais particulares e específicas.

Ao compreender a importância de instigar as alunas (os) por meio de perguntas durante a realização das ações, foram elaboradas questões chaves que foram feitas no decorrer do desenvolvimento das aulas.

Destaca-se na figura 5, exemplos de indagações que foram feitas aos aprendentes:

FIGURA 5: Questões realizadas no decorrer do experimento didático formativo



Fonte: Dados organizados pela autora.

As aulas prosseguiram com a intervenção da pesquisa, e eram apresentadas e desenvolvidas de maneira geral no seguinte formato para as alunas (os): Explicação dos objetivos propostos para as ações a serem desenvolvida, a realização das atividades do handebol ou da dança, as indagações feitas específicas de cada um dos conteúdos, estas feitas no decorrer do desenvolvimento das ações, e por fim, as perguntas gerais no fim das aulas, utilizadas como feedback.

Borges (2016, p.49) ressalta que ao se preocupar com o desenvolvimento do pensamento teórico dos educandos, dando seguimento aos princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988) o ensino proporciona “[...] o processo de aquisição do conhecimento de uma forma mais completa, fazendo relações com conceitos presentes nas disciplinas escolares, reduzindo a desarticulação entre os conteúdos ministrados em sala de aula”.

Procurando proporcionar a articulação das ações, as atividades e objetivos apresentados no plano de ensino (APÊNDICE D), acreditasse que ao incorporar os movimentos técnicos dos fundamentos do handebol e os elementos da dança influenciou as alunas (os) a desenvolver, aprimorar e organizar os conceitos dos conteúdos a elas (es) apresentadas.

Cabe destacar nessa discussão, Miranda (2013, p.139) qual comenta que o “[...] experimento didático formativo ocorre de forma sistemática ao criar no aluno certas disposições mentais importantes para o domínio dos conceitos centrais dos conteúdos e com a possibilidade de generalização em outras situações particulares”.

Com o desenvolvimento das ações realizadas nesta pesquisa, analisou-se que as alunas (os) da turma de FDI, tiveram subsídios diante as situações inesperadas nas atividades. Por exemplo, as variações dos movimentos técnicos do handebol que melhor se aplicariam no momento do jogo, a explicação e execução das regras básicas aprendidas no decorrer das aulas, bem como a autonomia da reestruturação das atividades, inclusão de novas situações recorrentes aos princípios básicos anteriormente apresentado.

Nesse sentido, supõe-se que as alunas (os) desenvolveram a habilidade de canalizar mentalmente os conceitos, informações e a aprendizagem necessária para distinguir as ações em que estavam envolvidas. No caso das aulas da dança, possibilitou os aprendentes a tomarem as decisões e os movimentos mais acertados nas situações concretas, analisando-se a diferença que inicialmente apresentaram,

pois não sabiam bem como agir diante os elementos básicos da temática e a tarefa dos gêneros musicais, o qual já era o esperado, devido as respostas apresentadas na ação diagnóstica (APÊNDICE C).

Compreendeu-se que segundo os princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988) e que são enfatizado por Miranda (2013, p. 150) o ensino volta-se a “[...] procurar saber o que a humanidade já produziu sobre aquilo que é ensinado, compreende os passos formulados por aquele cientista, e a partir de então, abre a possibilidades para novos avanços sobre os conhecimentos referentes a determinado objeto de estudo”.

Em face ao apresentado, na exposição para as alunas (os) das temáticas do handebol e dança, esclareceu-se que os conceitos teóricos científicos das ações desenvolvidas eram conhecimentos específicos que já existem e foram produzidos.

O que se esperava é que a partir de então, houvessem avanços significativos na aprendizagem dos conteúdos abordados, e que os participantes conseguissem se apropriarem de novos avanços sobre os conhecimentos propostos, bem como refletissem sobre a atividade executada, influenciando as alunas (os) a pensarem cientificamente sobre os conceitos das ações e se tornassem protagonistas no processo do experimento didático formativo.

Nessa perspectiva, Baptista (2012, p. 110) destaca que.

O papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, e especialmente, a necessidade de os sujeitos desenvolverem habilidades de pensamento e competências cognitivas se constituem de premissas orientadoras das práticas educacionais na perspectiva do ensino desenvolvimental.

Por meio do desenvolvimento da presente pesquisa, das leituras feitas sobre a temática, e da análise dos resultados encontrados, pressupõe-se que a prática pedagógica pautada na Teoria Desenvolvimental desafiou a trazer para as aulas as reflexões das ações/tarefas propostas para as alunas (os) e da própria atuação docente sobre os aspectos referentes ao conhecimento científico.

Buscando atrelar as discussões feitas até então, apresenta-se a seguir a última categoria de análise da pesquisa, referente a avaliação do ensino e aprendizagem dos alunos, qual foi pautada na Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988).

4.3 A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS PAUTADA NA TEORIA DESENVOLVIMENTAL

A avaliação escolar na EF trata-se de questões referentes a linguagem corporal, a linguagem verbal e escrita, além de incluir o nível cognitivo, intelectual, faz parte deste processo a dimensão afetiva social. Em ênfase a esses aspectos que abrangem em cerca da avaliação no campo da EF. Silva (2018, p.14) salienta que,

As práticas avaliativas na área advertem para a necessidade de se discutir conceitos de avaliação, a fim de promover conhecimentos a respeito do conjunto de interrogações que esse tema origina, o que remete a diversos níveis de inscrição teórica: questões como o quê, quando e como avaliar estão atreladas às ideias técnicas sobre como proceder para avaliar a aprendizagem escolar; já as questões para o que se avalia ou por que é necessário avaliar remetem a teorias educativas.

Crê-se que ao estruturar os processos avaliativos a serem utilizados no contexto escolar, tal ação torna-se um grande aliado do professor e equipe pedagógica para auxiliar no acompanhamento da aprendizagem dos educandos, acreditando-se que a mesma está em constante processo.

Ao relacionar a avaliação escolar e o desenvolvimento dos princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988) nas aulas de EF, Baptista e Miranda (2012, p. 106) apontam que,

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.

Ao promover as ações no contexto educacional baseando-se no ensino desenvolvimental, acredita-se que o mesmo ampliaria e possibilitaria o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

O experimento didático formativo, por meio das temáticas do handebol e dança, buscou proporcionar aos educandos a construção de um caminho para o desenvolvimento do pensamento, além do conhecimento prático que pretensiosamente as aulas de EF proporciona. Sendo assim, confia-se que as ações desenvolvidas permitiram o acompanhamento durante o processo de ensino e

aprendizagem, bem como a avaliação criteriosa da aprendizagem das alunas (os) da turma de FDI.

Libâneo (1944, p.82) pondera que,

A unidade ensino-aprendizagem se concretiza na interligação de dois momentos indissociáveis – transmissão/assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, dentro de condições específicas de cada situação didática. As relações entre professor, aluno e matéria não são estáticas, mas dinâmicas; por isso, falamos da atividade de ensino como um processo coordenado de ações docentes. A condução deste processo, como qualquer atividade humana, requer uma estruturação dos vários momentos do desenvolvimento da aula ou unidade didática.

A opção em escolher os fundamentos do handebol e a realização dos elementos nas aulas de dança, teve como intenção explicar os movimentos que estavam sendo desenvolvidos no decorrer da execução das ações e que a partir destes, influenciassessem os escolares a conseguirem apropriar-se mentalmente das atividades práticas realizadas. Acredita-se que esses momentos, estariam sendo proporcionados aos participantes a transmissão e assimilação das ações propostas.

Souza (2016, p. 121) afirma que o uso da avaliação no momento da realização das ações, farão sentido desde que “[...] o ensino esteja adequado aos conteúdos a serem apreendidos e aos objetivos a serem alcançados com a aprendizagem, ou seja, tem valor e significado no conjunto do sistema de planificação do ensino, enquanto planejamento que articula internamente seus diferentes elementos”

A partir do entendimento dos princípios relacionados ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem baseados na Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988), ao analisar a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, utilizando-se o componente curricular EF, estruturou-se por meio das duas últimas ações propostas por Davydov em sua teoria, qual recorda-se que foi apresentada anteriormente na figura 4, tratando-se do controle e a avaliação²⁴.

Marengão (2011, p. 38) salienta que,

As ações de aprendizagem de controle e avaliação exercem um grande papel na assimilação, pelos alunos, dos conhecimentos. Essa ação consiste em determinar a correspondência entre outras ações de aprendizagem e as

²⁴ Milak (2018, p. 123) O cumprimento do controle e avaliação espera que a atenção dos estudantes esteja dirigida ao conteúdo das ações, à análise de seus fundamentos, ou seja, que reflitam sobre as ações que estão executando. Isso é fundamental para que as ações se estruturam e mudem na direção correta em relação ao objetivo da atividade. Estes baseando-se nos princípios da Teoria Desenvolvimental.

condições e exigências da tarefa de aprendizagem. O monitoramento assegura a plenitude na composição operacional das ações e a forma correta de sua execução.

De fato, procurou-se que os participantes fossem constantemente avaliados, ampliando a estes a condição de praticar o pensamento lógico das ações desenvolvidas do handebol e dança. Neste sentido, Miranda (2013, p. 55) comenta que avaliar na EF, baseados nos princípios da Teoria Desenvolvimental, devem proporcionar “[...] métodos de avaliação que propiciem uma transformação contínua do educando um autoconhecimento cognitivo, afetivo, social e motor, que configure a sua personalidade a partir das situações as quais ele será inserido”.

Em busca de criar métodos avaliativos contínuos, no quadro 4 descrito a seguir, aponta-se um recorte feito do plano de ensino (APÊNDICE D) maneiras que foram observadas sobre o controle das ações e meios avaliativos recorridos no desenvolvimento do experimento didático formativo.

QUADRO 04: Maneiras observadas sobre o controle das atividades e meios avaliativos:

Controle das Ações-Específicas	<ul style="list-style-type: none"> *Questões teóricas referente as atividades do handebol e dança; *Definições e reformulações das atividades juntos aos alunos; *Desenvolvimento do conteúdo como atividade em outra realidade escolar; *Participação e envolvimento efetivo dos educandos nas atividades; *Compreensão do conteúdo prático dos fundamentos do handebol e atividades básicas da dança, ao progresso do entendimento mental dos mesmos; *Entendimento dos principais conceitos teóricos e principais regras da modalidade esportiva, ritmos e expressão corporal da dança.
Meios Avaliativos	
Avaliação diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> *A avaliação diagnóstica será feita no início da intervenção pedagógica, para que facilite os primeiros contatos com as alunas (os) participantes da pesquisa, a fim de obter elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem, sobre os conhecimentos dos conteúdos abordados. *Promover por meio dessa avaliação inicial, a utilização de estratégias a serem desenvolvidas na resolução de problemas e como forma de instrumentalizar melhor a análise sobre as possibilidades cognitivas envolvidas no contexto escolar, intencionando-se o ensino da Teoria Desenvolvimental.
Avaliação do processo didático formativo	<ul style="list-style-type: none"> *Avaliação dos resultados (atividades realizadas) juntamente com os educandos e docente colaborador, para a reflexão, conscientização e reestruturação do projeto de intervenção. * Avaliar de maneira continuada, por meio dos feedbacks, com a presença de perguntas chaves como “porque a realização desse movimento” “qual o momento para realizá-lo” entre outros, durante a realização das atividades; *A avaliação será realizada de forma processual, possibilitando a elaboração de dinâmicas com os alunos, interagindo-se na estruturação do conteúdo programado, e na observação da compreensão do handebol e da dança, atrelada a aprendizagem dos escolares;

Avaliação baseada nos princípios da Teoria Desenvolvimental	<p>*Estabelecer o entendimento da progressão da aprendizagem dos educandos, por meio da ação e linguagem, correspondendo ao conhecimento teórico das atividades e operacionalizando-se na prática;</p> <p>* Vivenciar determinadas situações e problemas e aprender sobre, como por exemplo, as tomadas de decisões em formas individuais ou em grupo.</p> <p>*Assegurar aos aprendentes a oportunidade de participação da avaliação e construção das atividades, destacando-se iniciativas, motivação no cumprimento das tarefas.</p>
-------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados organizados pela autora.

Destaca-se que ao propor a avaliação processual, notou-se por meio dos elementos observados e praticados no decorrer do experimento didático formativo, que ocorreram momentos em que os educandos foram incentivados a tomadas de decisões, tais como as variações e repetições das atividades, o desenvolvimento das ações de forma individual ou em grupo e a aplicabilidade dos conteúdos de maneira autônoma e crítica. Aponta-se que no início da intervenção, havia-se dificuldade em propor aos alunos momentos como estes. Davydov (1988, p. 61) afirma que,

No começo, naturalmente, os escolares não sabem formular de maneira autônoma as tarefas de aprendizagem e executar as ações para solucioná-las. O professor as ajuda até certo momento, mas gradualmente os alunos adquirem as capacidades correspondentes (é nesse processo justamente que se forma neles a atividade de aprendizagem autônoma, isto é, a capacidade de aprender).

Entende-se que ao proporcionar situações como essas, as alunas (os) da turma de FDI foram influenciadas a ampliar os conhecimentos dos conceitos teóricos científicos que foram apresentados sobre os respectivos conteúdos e promover a proatividade dos escolares no processo de aprendizagem.

Costa (2018, p. 68) pondera que,

O papel ativo dos sujeitos na aprendizagem escolar, a construção de conceitos a partir das representações dos alunos, a relação entre o conhecimento e a realidade, a formação de valores por meio do currículo, a criação de situações de interação e cooperação entre os alunos.

Diante as reflexões sobre o desenvolvimento das questões referentes a avaliação, destaca-se que a preocupação em acompanhar o processo de aprendizagem das alunas (os) foi de organizar o ensino de maneira que o mesmo facilitasse e influenciasse na qualidade do desenvolvimento da pesquisa.

Aponta-se que os meios avaliativos que ocorreram no decorrer do experimento didático formativo foram intencionados a fim de estruturar uma proposta de avaliação

para a EF escolar, baseada na Teoria Desenvolvimental a qual subsidia com o aporte teórico.

Inicialmente, destaca-se que não se constatou a existência de um instrumento avaliativo pronto, um material elaborado por exemplo com questões a serem feitas, indicações de avaliações que possam ser aplicadas nas aulas de EF, baseando-se na Teoria de Davydov.

Nesse sentido, a avaliação ocorreu especificamente por meio do planejamento do ensino desta pesquisa, a qual constitui-se de uma maneira que fosse possível acompanhar o processo contínuo da aprendizagem das alunas (os) da turma de FDI referente as ações dos conteúdos do handebol e dança nas aulas de EF.

Coral (2015, p. 123) enfatiza que “a ação de avaliação indicada por Davydov (1988), deve acontecer em todas as etapas do processo da tarefa de estudo, permitindo aos alunos expressarem se assimilaram ou não as formas de solução das tarefas, e em que grau se deu essa assimilação”.

Portanto, para avaliar o ensino aprendizagem por meio das ações/tarefas dos conteúdos praticados, esforçou-se para que os participantes conseguissem atingir um ápice no desenvolvimento mental dos conceitos apresentados, relacionando-os a todas as etapas do processo didático formativo.

Acerca do tema com intenção de problematizar situações de ensino que acarretem na aprendizagem dos escolares, Darido e Rangel (2005, p. 128) consideram aspectos que,

Deve-se avaliar na Educação Física a dimensão cognitiva (conhecimentos), motora (habilidades e capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade do aluno de expressar-se por diferentes linguagens; corporal, escrita e falada, sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimentos. Embora essas três dimensões apareçam integradas no processo-aprendizagem, nos momentos formalizadas a avaliação pode enfatizar uma ou outra categoria. Para isto é preciso diversificar o uso de instrumentos, de acordo com as situações e objetivos do ensino.

Buscando-se suprir a necessidade de diversificar os instrumentos utilizados para avaliar os educandos nas aulas de EF, no decorrer desta pesquisa, optou-se pela organização das ações/tarefas de maneira que os participantes fossem avaliados pelo desenvolvimento prático, relacionando-se aos conceitos teóricos científicos dos conteúdos handebol e dança.

O desenvolvimento das ações do plano de ensino (APÊNDICE D) ocorreram de maneiras separadas, inicialmente realizaram-se as atividades da temática do

handebol. O qual avaliou-se o processo de aprendizagem das alunas (os) por meio da apropriação dos conceitos teóricos científicos sobre os fundamentos do esporte, regras e histórico apresentado.

A partir desse entendimento base, avaliou-se também como os participantes conseguiram realizar a prática do jogo, em conjunto com os colegas e de maneira individual, aspectos relacionados a análise, a soluções de problemas específicos e reais no desenvolvimento dos conceitos aprendidos.

Em continuidade sobre os procedimentos avaliativos explicitados anteriormente, o segundo conteúdo a ser desenvolvido remeteu-se a temática da dança, qual buscou contextualizar no mesmo segmento, porém, especificando-se as ações sobre os conceitos teóricos e práticos dos elementos básicos da dança e gêneros musicais.

Destaca-se que durante o desenvolvimento das ações realizadas no decorrer desta intervenção, realizou-se questionamentos sobre o que havia sido apresentado para alunas (os) em cada aula, o resgate do conteúdo anterior e apresentando-se os objetivos da próxima aula, buscando assim uma maneira de relacionar os níveis de complexidade de todas as ações.

Analisou-se também os pontos positivos e negativos pelos educandos encontrados, o entendimento e acompanhamento da aprendizagem dos mesmos e dificuldades apresentadas para a execução dos movimentos práticos e assimilação dos conceitos teóricos científicos do handebol e dança.

Diante disso, para a análise levou-se em conta as transformações das alunas (os) por meio das respostas dadas as indagações feitas (FIGURA 5), as tarefas entregues e a realização das ações em cada uma das aulas. Considera-se que as mudanças apresentadas, tais como autonomia, relação do conteúdo teórico/prático, participação e motivação dos participantes, possibilitaram o desenvolvimento dos meios avaliativos (QUADRO 4) e melhorias no procedimento de ensino e aprendizagem das alunas (os) referente aos conteúdos propostos.

No decorrer do processo formativo as avaliações foram realizadas por meio de conversas, observações durante e depois das ações/tarefas realizadas. Destaca-se também que houve a realização de uma auto avaliação (APÊNDICE E) com as alunas (os) por meio de um questionário especificamente sobre os conteúdos realizados e outro com questões referentes as concepções da avaliação no contexto da EF (APÊNDICE F).

A auto avaliação (APÊNDICE E) foi realizada com os trinta e nove (39) participantes, os quais os próprios atribuíram uma nota de 6,0 a 10, e a mesma justificou-se pelos aspectos positivos/ negativos destacados quanto a participação e aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos.

Destaca-se nessa análise os respectivos aspectos que as alunas (os) apresentaram, entre os pontos positivos estão: participação das atividades e colaboração, novos conhecimentos e aprendizagem, coordenação motora e por fim dedicação e entusiasmo.

Além de ponderar os aspectos positivos, os educandos tiveram a oportunidade de descrever os pontos negativos, e dentre todos destaca-se: falta de colaboração e interesse na participação de alguns colegas, motivos médicos, o sedentarismo e por classificarem o handebol como uma modalidade esportiva de fácil cansaço, dificuldades de trabalhar em equipe, e por fim, consideraram o desenvolvimento de apenas dois conteúdos como negativo.

De maneira geral, foi possível relacionar que as respostas dadas pelas alunas (os), correspondem com a realidade observada e vivenciada a partir das análises do desenvolvimento do experimento didático formativo.

Sforni (2015, p.21) salienta que:

Na avaliação, é preciso verificar se o aluno adquiriu formas de ações gerais ou procedimentos que o tornam capaz de resolver uma categoria de problemas que, para além das diferenças e semelhanças empíricas, são vinculados à mesma base conceitual.

Compreendendo-se além da importância da avaliação baseada nos princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov, não se deixa de considerar também a ênfase na importância em como o ensino pode proporcionar aos alunos situações que resultem no processo de aprendizagem satisfatório. Ou seja, que os mesmos consigam internalizar os conceitos das ações desenvolvidas, a fim de possibilitar as transformações do objeto desde sua forma abstrata até sua manifestação concreta.

Considerando-se a importância em valorizar a estruturação do ensino por meio de conteúdos sistematizados, no decorrer do experimento didático formativo foram apresentados os significados da preocupação e desenvolvimento da avaliação na EF no contexto educacional, abordando-se aspectos tais como: a avaliação atrelado ao ensino e aprendizagem, e os meios de inserção das ferramentas avaliativas no acompanhamento da construção do conhecimento dos educandos.

Em continuidade aos processos avaliativos utilizados, os participantes do estudo responderam a perguntas referentes a avaliação (APÊNDICE F), que foram realizadas no dia dois (02) de dezembro, penúltimo dia de intervenção, e trinta e um (31) participantes estavam presentes. Os escolares responderam a um questionário com seis (6) perguntas, três (3) referente a avaliação no contexto geral, e as demais foram especificadamente sobre a avaliação e aprendizagem desenvolvida nas aulas de EF desta pesquisa.

Buscou-se analisar algumas das falas apresentadas pelas alunas (os) neste questionário. Na primeira questão, houve uma divisão exata, quinze (15) participantes consideram muito importante serem avaliados e os demais responderam ser razoavelmente importante serem avaliados, sendo ainda que uma aluna (o) considerou ser pouco importante.

Quando indagadas a justificarem as respostas apresentadas, destaca-se:

Aluna 01: “acho importante porque o professor vai saber se aprendi ou não”.

Aluna 02: “é importante porque recebo nota para passar de ano”.

Aluna 03: “mais ou menos, porque as vezes sei fazer, mas não sei explicar”.

Aluna 04: “razoável, porque acho que só serve para me darem nota”.

(Respostas dadas pelas alunas (os) participantes da pesquisa).

Sabe-se que a visão apresentada pelos participantes do estudo, ocorreu devido as experiências anteriores, já que as mesmas (os) inicialmente na observação não participante realizada antes da intervenção deste experimento didático formativo, apontaram preocupações relacionadas a avaliação estar apenas ligada a obtenção de nota

Decorrente a análises e reflexões feitas até então, concorda-se que muitas vezes os meios avaliativos, consideram um ensino que valoriza esse sistema de notas.

Martins (2019, p.4) comenta que,

Diante desse cenário, vale destacar a importância de romper com conceitos e práticas que ao longo dos anos fizeram da avaliação um processo sistematizado e classificatório, e se assumir novas apreciações sim, mas que sejam fundamentadas no agir das práticas avaliativas do cotidiano escolar.

Entende-se que ao assumir os significados da avaliação de maneira ampliada, torna-se uma ferramenta qualificada no cotidiano escolar. Em face disto, está a questão dois (2) deste instrumento (APÊNDICE F), qual questionou-se aos participantes se estes acreditavam que a avaliação estaria atrelada ao processo de aprendizagem.

Notou-se que mais da metade das alunas (os) entendem que a avaliação escolar está diretamente ligada a aprendizagem, já outros participantes apontam que não acreditam que a avaliação possui esse elo de ligação.

Ao refletir as respostas apresentadas e a vivência do desenvolvimento da pesquisa, supõe-se que os escolares apesar de estarem habituados a prática de uma avaliação recorrentes a aplicação de provas e atribuições de notas, possuem o discernimento de que os meios avaliativos que o professor propuser poderão estar ligados ao ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Martins (2019, p.5) comenta que,

O professor é quem precisa perceber esses momentos, agir e retroceder de acordo com as percepções em relação ao seu aluno. Isso mostra a necessidade de mudanças, além dessa proposta de avaliação formativa, mudanças no sistema, na educação, na escola, partindo de uma avaliação qualitativa que, de fato, sobreponha os aspectos quantitativos

Entretanto, além do professor exercer papel fundamental no desenvolvimento de qualidade no ensino, crê-se que os alunos sejam incentivadores e conscientes no debate dos métodos avaliativos utilizados, para que seja significativa a construção do conhecimento, relacionando-se ao processo de ensino aprendizagem.

Especificando-se sobre a avaliação escolar, como nesta pesquisa os conteúdos buscaram enfatizar os conceitos teórico científico e as ações práticas, a pergunta três (3) buscou entender se os participantes consideraram que deveriam ser avaliados pelo desempenho dos conteúdos teóricos, práticos ou pelos dois simultaneamente.

Houve uma mínima diferença entre as respostas apresentadas, sendo que dezesseis (16) alunas (os), sendo a maioria, acreditavam que a avaliação da EF, deveria ser feita por meio apenas das atividades práticas, Já as outras quinze (15) alunas (os) restante, consideraram que a avaliação deveria atrelar os conteúdos teóricos e práticos simultaneamente. Destaca-se que nenhum dos participantes considerou que deveria ser avaliado apenas pelo conteúdo teórico desenvolvido.

A seguir, apresenta-se algumas das falas que mais são apontadas como justificativas:

Aluna 05: "prática, porque eu sempre participo mais das aulas".

Aluna 07: "prática, não gosto muito de ter que fazer trabalhos e falar sobre as atividades".

Aluna 08: "os dois, porque tem atividade que não consigo fazer, aí tem os outros trabalhos que dá para fazer".

Aluna 09: "as duas, porque assim o professor pode ver que aprendi dos dois jeitos".

(Respostas dadas pelas alunas (os) participantes da pesquisa).

Analisou-se por meio dos dados encontrados, que os escolares participantes da pesquisa, obtiveram um ponto de vista simplório da avaliação nas aulas de EF referentes a busca das práxis nas aulas. Acredita-se que essa percepção deu-se devido as experiências das alunas (os) vivenciadas anteriormente no contexto escolar, a qual notou-se por meio dos pressupostos teóricos analisados nesta pesquisa, a carência na reflexão sobre a importância de construir-se de forma conjunta a construção dos processos de ensino e aprendizagem, recorrentes aos meios avaliativos utilizados durante as ações desenvolvidas.

Souza (2016, p.206) salienta que,

Na perspectiva desenvolvimental a avaliação deve ser uma prática a ser exercida pelo próprio estudante, num processo de construção da sua autonomia e independência intelectual. Assim, como parte do processo educativo ele deve ter condições e ferramentas para avaliar se conseguiu chegar ao resultado esperado ou à solução do problema apresentado inicialmente para prosseguir no seu processo de desenvolvimento.

Corroborando, Miranda (2013, p. 196) comenta a necessidade de propor "[...] o papel ativo dos sujeitos na interação social e da necessidade de desenvolvimento de habilidades de pensamento e competências cognitivas, na busca do processo de aprendizagem.

Diante o exposto, crê-se na necessidade de proporcionar o diálogo entre os educandos e o docente responsável, a fim de criarem-se viés relacionados ao ensino e aprendizagem.

Em continuidade as questões quatro (4), cinco (5) e seis (6) referentes a avaliação (APÊNDICE F), atentou-se em debater com os participantes se os mesmos

se recordavam e teriam aprendido sobre as ações desenvolvidas dos conteúdos handebol e dança.

Conscientes que a ação realizada de responder as questões sobre a avaliação, não resultaria em uma aplicação de nota, crê-se que os educandos foram sinceros em suas respostas. De maneira geral, segundo as informações apresentadas, os participantes foram influenciados no desenvolvimento da aprendizagem, recordando-se dos conteúdos abordados.

Em face disso, ao relacionar as ações desenvolvidas, as aproximações do campo prático e teórico científico, acredita-se que todos os aspectos analisados compuseram as reflexões em cerca da avaliação da aprendizagem no contexto da EF escolar, pautando-se nos princípios da Teoria Desenvolvidamental de Davydov, sendo este, um dos objetivos gerais do trabalho.

Ao compreender os pressupostos teóricos desta pesquisa, no decorrer do desenvolvimento do experimento didático formativo, estruturou-se uma proposta de avaliação para a EF escolar.

Se esclarece que esta, baseou-se a partir da vivência e realidade desse estudo, por meio da elaboração dos objetivos do plano de ensino (APÊNDICE D), e das informações anteriormente descritas no quadro 3, a fim que o mesmo auxiliasse no acompanhamento do ensino e aprendizagem das alunas (os) da turma de FDI.

As objetivações da avaliação na Teoria Desenvolvidamental, Miranda (2013, p.81) sugere que sejam considerados aspectos tais como,

a) captar as informações no processo que possam estar relacionadas com o êxito e o fracasso nas tarefas cognitivas; b) obter indicativos que facilitem as tomadas de decisões para o maior desenvolvimento do aluno no processo educacional; c) proporcionar uma dinâmica de interatividade entre quem avalia e quem é avaliado; d) estimular a verbalização do avaliado sobre os seus procedimentos na resolução das tarefas avaliativas; e) fazer uma maior análise, por parte do professor, sobre os erros do aluno, visando uma maior compreensão das estratégias desenvolvidas por ele na solução de problemas e como forma de instrumentalizar melhor a análise sobre as possibilidades cognitivas envolvidas no contexto; f) enfatizar sobremaneira o processo avaliativo em relação ao produto da avaliação; e h) reavaliar o aluno após o processo de mediação como procedimento informativo da condição de internalização do objeto de estudo.

Nesse sentido, em busca de consolidar um meio avaliativo baseado nos princípios da Teoria Desenvolvidamental realizada neste experimento didático formativo, apresenta-se seguir, como foi elaborada essa avaliação.

QUADRO 5: Instrumento avaliativo utilizado nas aulas de EF.

Ação	Objetivo	Ação	O que será avaliado
Escolha de um conteúdo/tema	Um objetivo geral.	Desenvolvimento das atividades/tarefas.	Internalização do conteúdo.
Retomada de conteúdo e expansão dos níveis de dificuldade	Expor o objetivo qual tenha sido proposto.	Feedback das atividades anteriores e pedidos de tarefas referentes ao conteúdo abordado.	Formação de conceitos: Espontâneo e teórico científico.
Aplicabilidade	Manter os alunos motivados e participantes ativos no decorrer do processo.	A partir das ações realizadas, seja proporcionado aos educandos que desenvolvam de maneira individual e em grupo os conteúdos.	A passagem das ações do abstrato para o concreto. A influência do desenvolvimento na aprendizagem.
Comparação	Relacionar as atividades iniciais com o desenvolvimento das atuais.	A apresentação de todas as informações adquiridas.	Relacionar com os alunos todas as propostas praticadas, bem como a análise da prática docente.

Fonte: Dados organizado pela autora

Acredita-se que este instrumento avaliativo, pode-se inserir no contexto de outras realidades referentes às aulas de EF, desde que alinhadas com os princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov (1988), e relacionadas as práticas de ensino do professor.

Moraes (2009, p.102) esclarece que “[...] as atividades de ensino e de aprendizagem não são indissociáveis”. Corroborando Azevedo (2016, p.53) qual comenta que as ações avaliativas se atentando aos princípios da Teoria Desenvolvimental, proporciona “[...] criar situações propícias de aprendizagem, em que uma determinada pessoa (aluno/professor) assume o papel de agente na construção do conhecimento do outro.

Salienta-se que essa avaliação (QUADRO 5), pode ser utilizada como um recurso no acompanhamento da aprendizagem dos escolares. No entanto, não se considera ainda um instrumento avaliativo qualificado, pois se trata de abstrações empíricas, de experiência de curto tempo, de uma reflexão a partir da realização do processo investigativo deste estudo.

Todavia considera-se que futuramente seja o início de um processo de qualificação do instrumento avaliativo, para que possa ser aplicado nas aulas de EF com mais robustez, sendo testada em campo de pesquisa com uma amostra

numericamente mais significativa, pois trata-se de uma ferramenta avaliativa a qual pode contribuir com o professor na busca por um ensino de melhor qualidade, a fim de motivar e instigar os educandos a refletirem sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Verificou-se que ao propor a avaliação baseada na Teoria Desenvolvimental de Davydov nas aulas de EF, tornou-se um processo ininterrupto, o qual se promoveu por meio da realização das ações do experimento didático formativo. A ação de acompanhar a aprendizagem dos participantes por meio das ações avaliativas possibilitou determinar se estavam ou não assimilando os conteúdos propostos.

Nessa perspectiva, no decorrer de todas as aulas buscou-se observar os procedimentos gerais utilizados nas resoluções das ações/tarefas de aprendizagem, as quais corresponderiam aos objetivos a serem alcançados.

Davydov (1988, p. 100) pondera que,

Desta forma, a avaliação não consiste na simples constatação destes momentos, mas no exame qualitativo substantivo do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), em sua confrontação com a finalidade. É justamente a avaliação que “informa” aos escolares se resolveram ou não determinada tarefa de aprendizagem. Para executar as ações de monitoramento e avaliação, a atenção das crianças deve ser dirigida ao conteúdo das próprias ações e ao exame dos seus fundamentos, do ponto de vista da correspondência com o resultado exigido pela tarefa. Semelhante exame, pelos escolares, dos fundamentos de suas próprias ações, que é chamado de reflexão, é a condição essencial para que estas ações se estruturam e se modifiquem corretamente

Entendeu-se que para o acompanhamento da aprendizagem das alunas (os) foi necessário estabelecer critérios tais como: Considerar o envolvimento e as capacidades de os educandos agirem individualmente e em grupo, os conceitos teóricos científicos influenciadores no desenvolvimento mental dos participantes, bem como a realização, participação efetiva e princípios motivacionais das ações/tarefas proporcionada por meio dos conteúdos do handebol e dança.

Por fim, dentro das perspectivas apresentadas por Davydov (1988), após as análises dos resultados encontrados nesta pesquisa, de maneira geral, em torno de todas as categorias analisadas, ao longo do processo de intervenção nas aulas de EF, que o experimento didático formativo, pode promover e influenciar na aquisição e assimilação de conhecimentos pretendidos nas ações de aprendizagem das alunas (os) da turma de FDI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recorda-se que este estudo tem como objeto de pesquisa a avaliação da aprendizagem na EF escolar, com interface nos princípios de ensino da Teoria Desenvolvidor de Davydov. As discussões iniciais emergiram a partir da busca em responder questões referentes de como ocorre a avaliação da aprendizagem na EF escolar, por meio do desenvolvimento de um experimento didático formativo com interface nos princípios da Teoria de Davydov (1988)?

Considerando-se Miranda (2013, p.113) qual comenta que,

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. 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.

Estes questionamentos realizados, acredita-se que tenham sido explorados e desenvolvidos a partir das leituras, reflexões que deram suporte ao referencial teórico da presente pesquisa e também pela análise dos dados encontrados. Com base na situação problema apresentada, estabeleceu-se alguns objetivos, quais recorda-se ser: analisar a avaliação da aprendizagem no contexto da EF escolar, pautada na Teoria Desenvolvidor de Davydov, e desenvolver um experimento didático formativo a fim de estruturar uma proposta de avaliação para a EF escolar.

Neste sentido, no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, considerou-se a existência de pontos positivos e negativos. As maiores dificuldades encontradas foram inicialmente na apropriação dos pressupostos teóricos que a Teoria Desenvolvidor apresenta, já que a mesma, por meio do levantamento dos estudos abordados, não há muitos trabalhos especificando-se na área da EF. O qual, ao mesmo tempo, torna-se um ponto positivo, já que o experimento didático foi uma oportunidade de desenvolver a temática na área.

Outra dificuldade que notou-se neste trabalho, foi a de relacionar se de fato a prática das ações desenvolvidas com os participantes, supriu-se as abstrações puramente empíricas dos conteúdos do handebol e dança, e que estes tenham proporcionado o ensino relacionando-se ao pensamento teórico.

No entanto, pelas análises realizadas deduziu-se que o experimento didático formativo desta pesquisa, possa ter influenciado as alunas (os) a se apropriarem dos conceitos científicos, já que a Teoria Desenvolvimental de Davydov contribui para uma perspectiva de mudanças radical de organização do ensino.

Sugere-se que seu uso em tempo mais prolongado de intervenção seja o início de estruturação de uma didática a ser usada em todos os níveis de escolarização, para que a mesma contribua constantemente e de maneira eficaz na aprendizagem dos escolares.

Aspectos referentes ao uso de atividades práticas lúdicas, os conceitos teóricos científicos dos conteúdos do handebol e dança, acredita-se que de maneira positiva tenha-se possibilitado a alcançar os objetivos propostos.

Entendeu-se que este estudo, promoveu um ensino que valorizou e enfatizou os educandos a se apropriarem do desenvolvimento mental por meio do pensamento e criticidade dos conceitos teóricos e práticos das atividades realizadas.

No desenvolvimento das ações dos conteúdos handebol e dança, confia-se que o experimento didático formativo, tenha proporcionado aos participantes o incentivo de se apropriarem dos modos de pensamento e ações mentais conexos as temáticas desenvolvidas

Baseando-se em Davydov (1988), ao entender-se que ensinar é favorecer o desenvolvimento do pensamento, confia-se que o experimento didático formativo desenvolvido nas aulas de EF, compreendeu e relacionou a avaliação escolar baseada nos princípios da Teoria Desenvolvimental, e também possibilitou a aprendizagem das alunas (os) referentes aos domínios do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático) dos conteúdos desenvolvidos sobre a temática do handebol e dança.

Constatou-se que, as ações realizadas foram pré-estabelecidas antes do início do desenvolvimento do experimento didático formativo, no entanto na direção das aulas, as mesmas foram sendo modificadas em conjunto com os participantes, crê-se que isso ocorreu devido as adaptações feitas a realidade escolar, e por considerar de suma importância a participação dos alunos neste formato de ações dirigidas.

Ao propor para as aulas de EF a possibilidade dos participantes tornarem-se ativos nos processos de ensino e de aprendizagem, confia-se que este proporcionou condições para interação entre a pesquisadora, as alunas (os) e o desenvolvimento das ações avaliativas, uma vez que a perspectiva de avaliação foi formativa,

ocorrendo simultaneamente, permitindo-se a reorganização da aula baseada nos princípios do ensino da Teoria desenvolvimental e seu contexto.

Percebeu-se, que ao propor desenvolver o ensino proposto por Davydov no contexto das aulas de EF, notou-se que na área há uma necessidade de investimento nas práxis pedagógica, a fim de propor o conhecimento teórico-prático das ações desenvolvidas pelos escolares. Acredita-se que um dos caminhos para qualificar a didática pode ser a Teoria Desenvolvimental, por proporcionar interesses relacionados diretamente aos aspectos de ensino e aprendizagem.

No cenário investigado, ao propor estruturar uma ferramenta avaliativa que pudesse auxiliar na prática docente e no acompanhamento do ensino e aprendizagem das alunas (os) da turma de FDI, a ação de avaliar o processo qualitativamente e de maneira contínua, acredita-se que contribui para a realização do experimento e aspectos que proporcionasse subsídios para formação integral dos participantes.

Ao destacar o uso dos instrumentos avaliativos, para o acompanhamento da aprendizagem das alunas (os), foi a fim que estes pudessem detectar problemas e planejar soluções nas ações desenvolvidas. Nesse sentido, concorda-se com Souza e Oliveira (2010, p.801), que afirmam,

Ao se realizar determinado processo avaliativo, espera-se, explicitamente, verificar quão distante se está da situação desejável e, a partir daí, definir elementos para modificar a situação em direção ao padrão desejado. Além disso, a avaliação pode, também, possibilitar a emergência de propostas de redirecionamento ou transformação da situação avaliada. Não é possível pensar a avaliação dissociada da ideia de modificação. Para isso, talvez, a mais importante questão seja como criar um envolvimento tal que impulse os membros da instituição a se engajarem no processo de transformação.

Percebeu-se algumas ao longo do processo possíveis fragilidades no presente estudo, dentre os quais pode-se destacar: o tempo reduzido de implementação do projeto de intervenção, além da amostra pequena dos sujeitos participantes relacionadas à avaliação do ensino e aprendizagem nas aulas de EF pautando-se nesta temática.

No entanto, sugere-se o uso dos princípios da Teoria Desenvolvimental de Davydov, na trajetória dos alunos, desde os anos finais do ensino fundamental, o qual sugere-se que permitiria aos alunos tornarem-se de fato críticos e reflexivos no

acompanhamento da sua aprendizagem, qual resultaria no aumento do tempo da prática de implementação neste seguimento de experimento.

Diante o exposto, Miranda (2013, p. 206) comenta, “[...] talvez se iniciando mais cedo o ensino na perspectiva desenvolvimental os alunos assimilem melhor uma cultura mais profícua para o desenvolvimento da habilidade de pensar, relacionadas à atividade de aprendizagem. ”

Acredita-se que a partir das reflexões acerca da temática, e sugestões de aplicabilidade das ações intencionadas em desenvolver o ensino aprendizagem dos alunos, por meio do acompanhamento dos processos avaliativos, possibilidades tornam-se ampliadas, entendendo ser uma proposta possível, desafiante e inovadora a ser utilizadas nas aulas de EF e demais disciplinas

Frente a essa realidade, os procedimentos que estruturaram responder à análise sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da EF escolar, pautada na Teoria Desenvolvimental de Davydov, resultaram em um material significativo para análise do processo de ensino e aprendizagem dos participantes, superando conceitos da avaliação da aprendizagem voltada ao desempenho escolar por meio de atribuições de notas.

Embora tenha-se ainda dúvidas sobre a melhor maneira de compreender, estruturar e desenvolver um experimento didático formativo na perspectiva de estruturar uma proposta de avaliação para EF escolar, com adoção de pressupostos da Teoria Desenvolvimental de Davydov, os resultados encontrados neste estudo, por meio do uso de instrumentos avaliativos, apontam que estes permitiram aos alunos, as aquisições e assimilações de novos conhecimentos sobre as ações propostas dos conteúdos handebol e dança.

Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para a qualificação de instrumentos avaliativos baseado na Teoria Desenvolvimental, com aplicabilidade nas aulas de EF, e desta forma colabore nas reflexões e nas discussões que permeiam a visão de um ensino progressista, na busca de uma aprendizagem significativa e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, R. M. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática**. 2008. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2290-6.pdf>. Acesso em 06 janeiro de 2019.
- ARAÚJO, C. M. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Revista Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00443.pdf> Acesso em 03 junho de 2019.
- ASSUMPÇÃO, M. P. **Contribuições de Davydov para a organização do ensino**. Artigo apresentado ao curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). 2016. Disponível em <http://docplayer.com.br/44166504-Contribuicoes-de-davydov-para-a-organizacao-do-ensino.html>. Acesso 28 setembro de 2018
- BAPTISTA, R. J. T.; MIRANDA, M. J. Aproximações entre a Educação Física e a teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov. **Revista da Faculdade de Educação**. 2012. Ano X n°17. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/303868200_Aproximacoes_entre_a_Educao_Fisica_e_a_teorica_do_Ensino_developimental_de_Davydov. Acesso 15 setembro de 2019.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_sit_e.pdf. Acesso em 03 junho de 2018.
- BRASIL. **Ministério de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-** Lei 9394/96. Brasil, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 01 setembro de 2020.
- BETTI, M. Imagens em avaliação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em aulas de EF. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 137-152. 2020. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000500008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 12 de abril de 2020.
- BORGES, L, B. **Ensino e aprendizagem de física: contribuições da teoria de davydov**. 2016. 154 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3630>. Acesso em 30 outubro de 2020.
- CECÍLIO, W. A. G. **Avaliação da matemática escolar: contribuições da Pedagogia da Escola Nova**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186874> Acesso em 05 junho de 2019.

CHAVES, S. M. **A avaliação da aprendizagem no ensino**. In: MOROSINI, M. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Editora Plano, 2014. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gt04/t0412.pdf> Acesso em 01 setembro de 2020.

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

CORAL, M. A. **Os princípios do ensino desenvolvimental na produção do conhecimento em Educação Física escolar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2015. Disponível <http://repositorio.unesc.net/handle/1/3520>. Acesso 15 setembro de 2019.

COSTA, F. S. **Educação Física escolar somática**. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. 2018. Disponível em <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8390>. Acesso em 03 julho de 2019.

DAOLIO, J. **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DARIDO, S. A avaliação da Educação Física na escola. IN: **Caderno de formação: formação dos professores didática dos conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41556/1/Caderno_blc2_vol6.pdf. Acesso em 08 junho de 2019.

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003.

DARIDO, S. C; RANGEL. I. C. **A. Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).

DAVYDOV, V. V. **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. 1988. Disponível [http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/D_AVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20\(Livro\).doc](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/D_AVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20(Livro).doc). Acesso em 01 setembro de 2020.

DAVYDOV, V. V. & ZINCHENKO, V. O. **A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia**. In: DANIELS, H. (Org.). Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Tradução de Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari, Campinas: Papirus, 1994.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 9ª edição - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FELÍCIO, H, M, S; POSSANI, L, F, P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, 2013. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf>. Acesso em 14 março de 2020.

FERNANDES, M, P, R; *et al.* Avaliação da aprendizagem: reflexões dos professores de EF na educação básica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286-305, 2019. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11541> Acesso em 02 outubro de 2019.

FERREIRA, M, M. O ensino desenvolvimental e seus desafios para a formação dos professores: um relato de experiência. **Fórum linguistic.**, Florianópolis, v.13, n.4, p.1632 - 1 6 5 3, .2016. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1632>. Acesso em 05 fevereiro de 2020.

FREITAS, R, M. Da M. & ROSA, S. V. L. Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, 2015. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46133>. Acesso em 10 setembro de 2019.

FREITAS, R, M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino. **Educativa**, v. 19, n. 2, p. 388-418, 2016. Disponível em <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5392>. Acesso em 15 setembro de 2018.

GONÇALVES, M, A, S, et al. **Adolescência: Práticas educativas e interação social construtiva**. In: III congresso internacional de educação. Educação na América latina nestes tempos de Império, 2018, São Leopoldo. Anais. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2018.

HAYDT, R, C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2018.

HOFFMANN, J.; SILVA, J. F.; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. Disponível em https://www.academia.edu/22546933/O_desenvolvimento_do_psiquismo_Leontiev_Alexis Acesso em 01 setembro de 2020.

LIBÂNEO, J, C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2004, N. 27. Disponível em

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300002

Acesso em 19 junho de 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: Pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1994. LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, M. M. A. R. **A escola e a formação do pensamento teórico-científico**. Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática**. Rio de Janeiro: 2007.

LONGAREZI, A M, et al. **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29614>. Acesso em 20 agosto de 2019.

LUCKESI, C, C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos (2003).

MACIEL, A, O. **A formação, dos saberes e das práticas avaliativas de professores no curso de licenciatura**. Dissertação (Mestrado) em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. 2018. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1111/pdf>. Acesso em 10 outubro de 2019.

MARTINS, L. DA C. G. F.; GUISSO F. Avaliação: um desafio no processo de ensino-aprendizagem na educação - revisão de literatura. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 24, p. e379, 30 maio 2019. Disponível em <https://doi.org/10.25248/reas.e379.2019>. Acesso em 09 novembro de 2020.

MELO, M, N, R. **Avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação: ruptura ou continuidade da avaliação tradicional**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6124>. Acesso 10 dezembro de 2019.

MILAK, I, N. **O ensino do jogo na perspectiva davydoviana**. Dissertação (Mestrado) Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018. Disponível em <http://repositorio.unesc.net/handle/1/5963> Acesso em 04 setembro de 2019.

MIRANDA, M, Jr. **A teoria do ensino desenvolvimental e o contexto da educação contemporânea**. Revista Didática Sistêmica, v, 11. 2010. Disponível em <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1634>. Acesso em 17 julho de 2019.

MIRANDA, M, Jr. **O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2013. Disponível em

<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/690/1/MADE%20JUNIOR%20MIRANDA.pdf>. Acessado 15 setembro de 2018.

MOURA, D, L; ANTUNES, M, M. Aprendizagem técnica, avaliação e Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 835-848, 2014. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/24681>. Acessado 06 abril de 2020.

MUNIZ, S, M. **Avaliação da aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual: a experiência de professores do Ensino Fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE**. Dissertação (mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30822>. Acesso em 29 setembro de 2019.

ORTIGARA, V; MILIOLI, B. B Educação Física e pensamento teórico: uma relação possível e necessária. **Revista Espaço do Currículo**. v.11, n.2. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.19831579.2018v2n11.40466> Acesso em 06 outubro 2019.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Paraná. 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_do_parana.pdf Acesso em 17 fevereiro de 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física**. Curitiba: SEED/PR, 2008. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf. Acesso em 01 setembro de 2020.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil: repercussões no campo educacional**. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010. Universidade de Brasília. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em 08 fevereiro de 2020.

ROCHA Jr, C, P; SOARES, A, J, G. Percepções e análises sobre o uso da história no Coletivo de Autores. **Revista Brasileira de ciências do esporte**. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v40n1/0101-3289-rbce-40-01-0010.pdf>. Acesso 20 janeiro de 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, J, R, S. **Desafios epistemológicos para a implementação de avaliações institucionais na educação básica**. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília, 2018. Disponível em <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2418>. Acesso em 03 setembro de 2019.

SANTOS, W; MAXIMIANO, F, L. Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc.**

Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v35n4/06.pdf>. Acesso em 07 dezembro de 2019.

SFORNI, M, S, F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45965>. Acesso em 02 setembro de 2020.

SILVA, A, J, O. **Aprendizagem do Conceito Fração: um Experimento de Ensino baseado na Teoria do Ensino Desenvolvimental**. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018. Disponível <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4065> Acesso 02 setembro de 2020.

SILVA, V, T; SILVA, T, A. B; MELO, L, F; PICCOLO, V, L, N. A avaliação na Educação Física escolar: Um estudo com professores. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 16, n. 1, p. 2-16, 2018. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8649716/18004>, Acesso 12 junho de 2019.

SOARES C L, et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. SP: Cortez; 1994. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf. Acesso 02 setembro 2020.

SOUZA Jr M, et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis**, v. 33, n. 2, p. 391-411. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/08.pdf>. Acesso 20 janeiro de 2020.

SOUZA JR, M. **O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...? Isso é história?** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Pernambuco. 1999. Disponível em <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4010884.pdf> Acesso em 02 setembro 2020.

SOUSA, W, D, D; LONGAREZI, A, M. Apropriação teórico-prática de conceitos da teoria histórico-cultural: formação para o desenvolvimento. **XVIII ENDIPE-Cuiabá**. 2016 Disponível em https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_10405_37942.pdf. Acesso 15 setembro 2018.

SOUSA, W D, D. **Processos de imitação criação como constituidores das práxis pedagógicas: uma intervenção didática formativa com o formador de professores**. 2016. Tese de doutorado- Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17633>. Acesso 05 novembro 2020.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117. Edição 2010. <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev->

[Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf](#). Acesso em 02 setembro de 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf. Acesso em 02 setembro de 2020.

ANEXO A: CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO PARA APRECIÇÃO ÉTICA (CAAE) COM O NÚMERO 12551319.0.0000.8967

UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE - CAMPUS DE IRATI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO ESCOLAR PAUTADA NA TEORIA DESENVOLVIMENTAL DE VASILY V. DAVYDOV: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: Bruna Gisele Barbosa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 12551319.0.0000.8967

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - Campus de Irati

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.409.047

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação do projeto de pesquisa de mestrado intitulado "AVALIAÇÃO ESCOLAR PAUTADA NA TEORIA DESENVOLVIMENTAL DE VASILY V. DAVYDOV: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA", de interesse e de responsabilidade da mestranda, do curso de Mestrado em Educação, Bruna Gisele Barbosa. Trata-se de uma pesquisa-ação, na qual a pesquisadora atuará em uma turma de primeiro ano de Magistério (composta por 39 alunos) em um Colégio Público Estadual de Irati, juntamente com a professora regente, aplicando um projeto pedagógico e um plano avaliativo com base na teoria desenvolvimental de Davydov, sobre três conteúdos estruturantes da Educação Física (Voleibol, Handebol e Dança). A atuação da pesquisadora, ou seja, a coleta de dados, ocorrerá no período de agosto a dezembro de 2019. A pesquisadora irá filmar as atividades de atuação, fará anotações de campo e utilizará os materiais avaliativos feitos durante a atuação como documento analítico.

UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE - CAMPUS DE IRATI



Continuação do Parecer: 3.409.047

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

IRATI, 24 de Junho de 2019

Assinado por:
Cristiana Magni
(Coordenador(a))

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEP

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

Termo de assentimento para criança e adolescente (maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Avaliação escolar pautada na teoria desenvolvimental de Vasily V. Davydov: Uma proposta de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber:

Desenvolver a prática avaliativa no contexto escolar, pautada na teoria desenvolvimental de Davydov, por meio da proposta de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física.

-Estruturar um plano avaliativo, baseado na teoria desenvolvimental de Davydov.

-Averiguar a utilização da avaliação desenvolvimental nas aulas de Educação Física, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 15 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira, onde os educandos realizarão por meio da participação das aulas práticas e teóricas, as atividades que serão desenvolvidas dentre os conteúdos da Educação Física, por mim desenvolvidas (Handebol e Dança), com o acompanhamento do professor regente da Turma. Para isso, será usada uma câmera filmadora para gravação das atividades realizadas pelos alunos, e as tarefas e discussões de cunho teórico que serão entregues no decorrer das aulas pelos mesmos. A sua participação e desenvolvimento das atividades é considerado (a) seguro (a), caso aconteça algo errado, você pode me procurar pelo telefone (42) 9-99-96-02-14, Bruna Gisele Barbosa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os alunos que participaram.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi o telefone na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu ____ aceito participar da pesquisa “Avaliação escolar pautada na teoria desenvolvimental de Vasily V. Davydov: Uma proposta de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

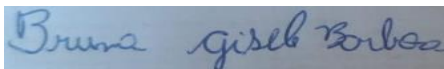
Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Irati, ____ de ____ de ____

Assinatura do menor


Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE B: TERMO ENTREGUE PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) colaborador (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 12551319.0.0000.8967

PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa você estará desenvolvendo as atividades propostas durante as aulas de Educação Física no horário normal das aulas, por meio da participação das aulas práticas e teóricas, as atividades que serão desenvolvidas dentro dos conteúdos da Educação Física, por mim desenvolvidas (Handebol e Dança), com o acompanhamento do professor regente da Turma. As aulas serão filmadas, para análise das descrições das atividades realizadas, e serão feitas propostas de tarefas e discussões de cunho teórico que serão entregues no decorrer das aulas pelos mesmos. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a realização das atividades proposta para a aula. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações que o (a) Sr. (a) nos fornece que sejam conseguidas pelas atividades práticas e teóricas desenvolvidas, serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus(Suas) respostas dos trabalhos escritos e filmagens das aulas práticas ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum da dissertação por mim escrita, nem quando os resultados forem apresentados. **ESCLARECIMENTOS:** Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável. **Nome do pesquisador responsável: Bruna Gisele Barbosa. Telefone para contato: (42)9-99960214 Horário de atendimento: Qualquer Horário**

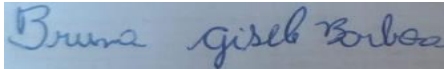
RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o (a) Sr. (a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira. **CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO:** Se o (a) Sr. (a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em **duas vias**, sendo que uma via ficará com você.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr. (a) ____, portador (a) da cédula de identidade ____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Irati, ____ de _____ de _____

Assinatura responsável

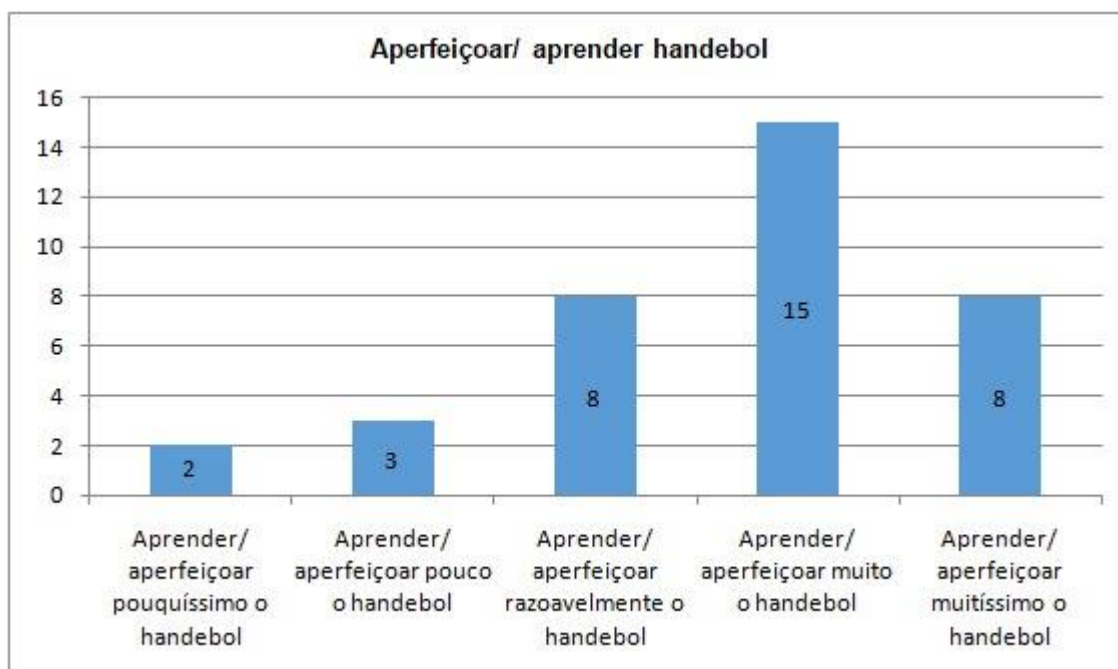

Assinatura do(a) pesquisador(a)

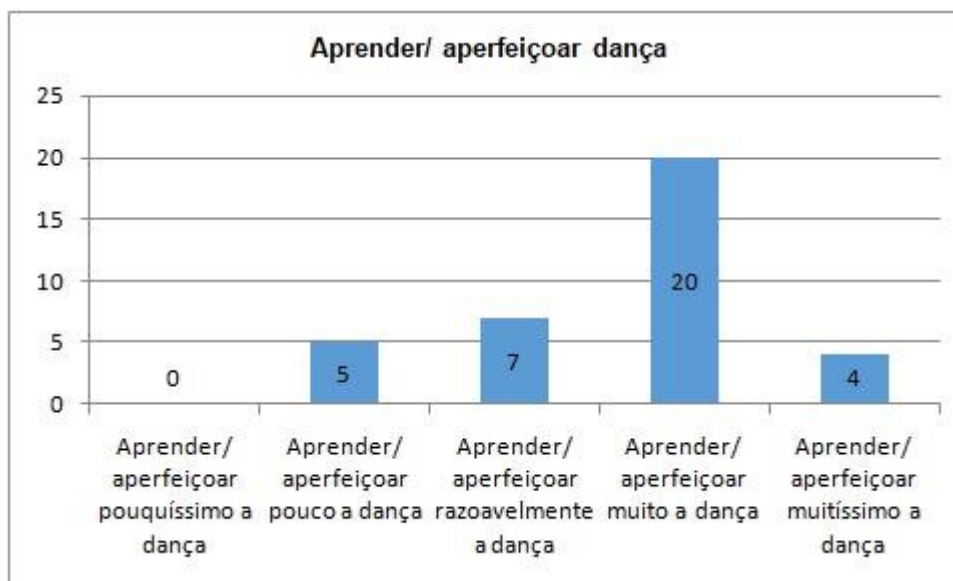
APÊNDICE C: QUESTÕES ELABORADAS PARA AÇÃO DIAGNÓSTICA

- 1) Você tem alguma aproximação com o handebol? Com a dança? Se sim, qual sua experiência? Se não, porque não se interessou?

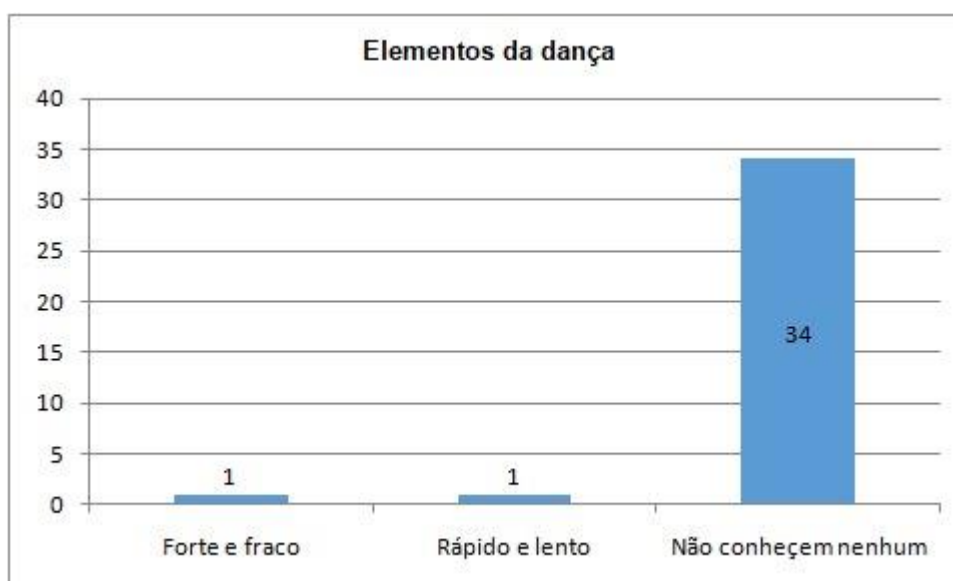
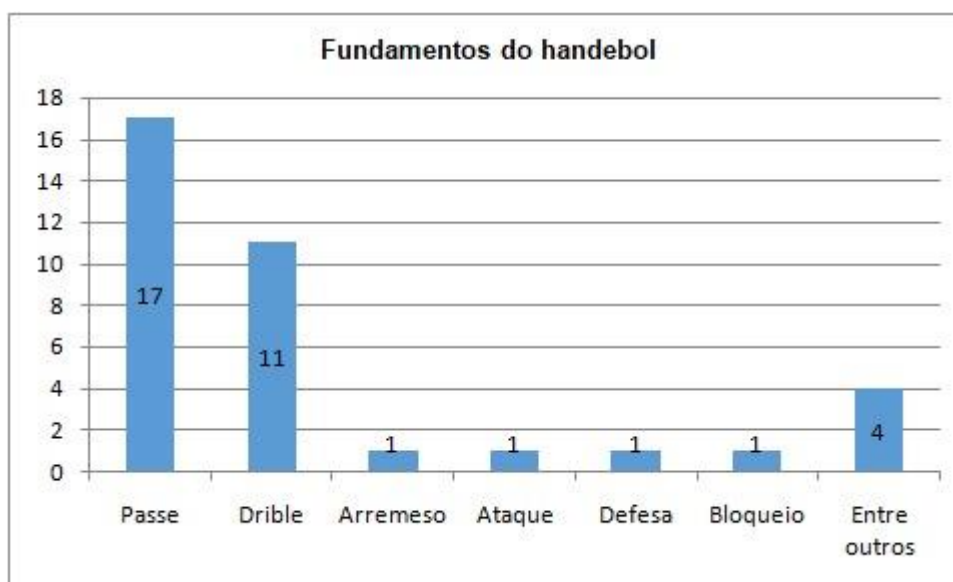


- 2) Em uma escala de um a dez, qual seria a nota que você daria para sua vontade/motivação de aperfeiçoar ou aprender o handebol? E a dança? Sendo que: De 1 a 2 = aprender/ aperfeiçoar pouquíssimo; de 3 a 4 = aprender/ aperfeiçoar pouco; de 5 a 6 = aprender/ aperfeiçoar razoavelmente; de 7 a 8 = aprender/ aperfeiçoar muito; de 9 a 10 = aprender/ aperfeiçoar muitíssimo.

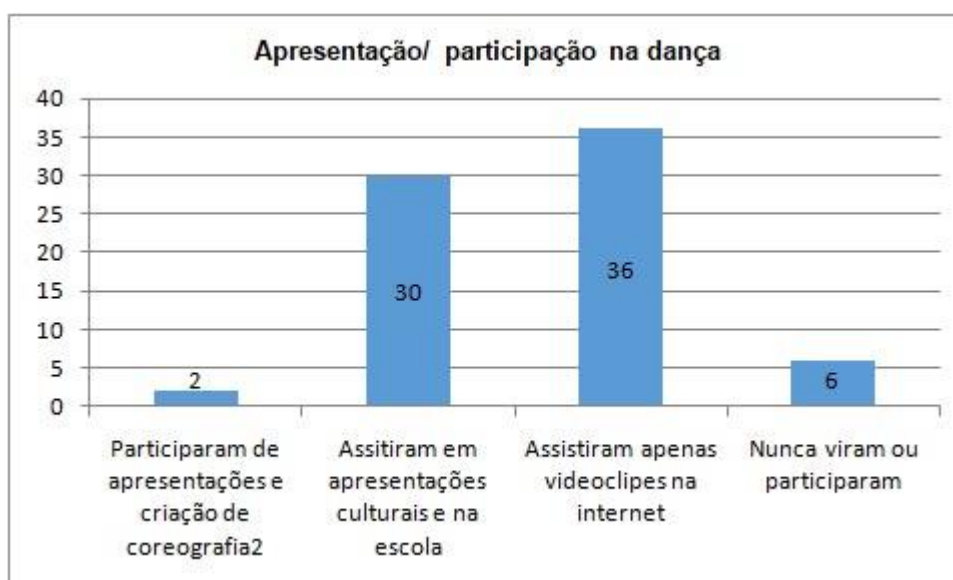
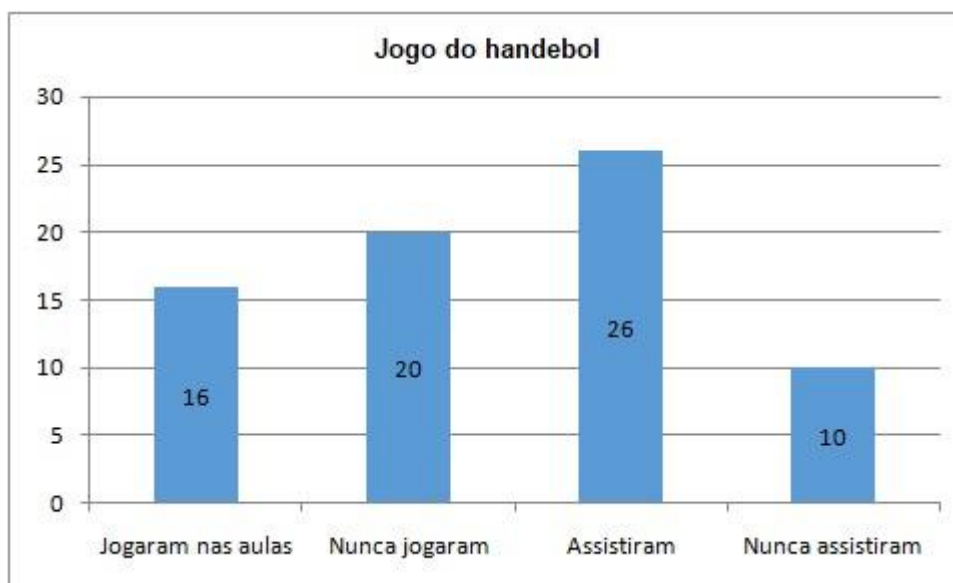




3) Conhece algum dos fundamentos do Handebol? Algum elemento da dança? Qual?



4) Assistiu algum jogo dessa modalidade? Assistiu alguma apresentação artística? Onde?



APÊNDICE D: PLANO DE ENSINO

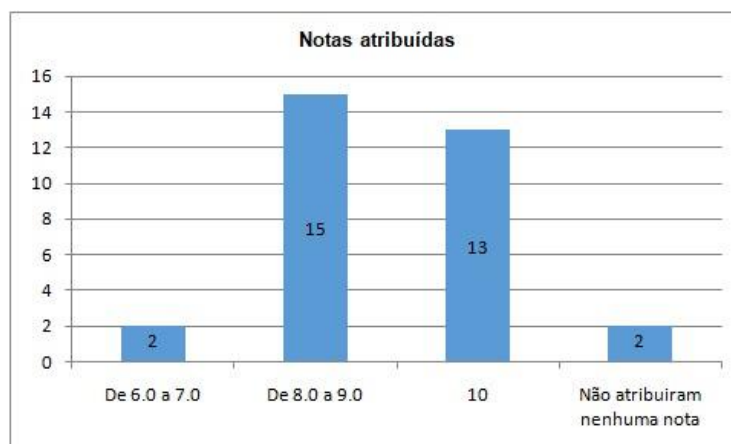
IDENTIFICAÇÃO		
Pesquisadora	Bruna Gisele Barbosa	
Orientador	Khaled Omar Mohamad El Tassa	
Instituição	Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira	
Turma	Formação de Docentes Integrados (FDI)- Magistério, primeiro ano	
Professor regente	Eliton Candido	
Conteúdos estruturantes desenvolvidos	Esporte (Handebol) e Dança	
Período	De Agosto a Outubro: Handebol	09 aulas
	De Outubro a Dezembro: Dança	10 aulas
Objetivos para as aulas de handebol		Total de aulas
Objetivos	Constatar sobre o sobre os conhecimentos que as alunas (os) possuem sobre o Handebol.	01 aula
	Desenvolver atividades práticas dos fundamentos do Handebol, atrelados ao conhecimento teórico do conteúdo	04 aulas
	Incentivar a análise das atividades desenvolvidas nas aulas, e pedir que em grupo ou de forma individual tragam a história do handebol e curiosidades	02 aulas
	Organizar e planejar junto aos educandos atribuições de tarefas para o Festival e realização do mesmo.	02 aulas
	Realizar a auto avaliação sobre as atividades realizadas, a fim de reforçar as observações feitas durante as aulas dos conhecimentos práticos e teóricos científicos do handebol	
	Objetivos para as aulas de dança	
Objetivos	Desenvolver atividades práticas dos elementos da dança, atrelados ao conhecimento teórico do conteúdo	05 aulas
	Incentivar a análise das atividades desenvolvidas nas aulas, e pedir que em grupo ou de forma individual tragam em síntese sobre os gêneros musicais	02 aulas
	Organizar e planejar junto aos educandos atribuições de tarefas para o Festival e realização do mesmo.	02 aulas
	Categorizar por meio de um questionário sobre a avaliação escolar	01 aula
Ações Metodológicas		
Ações Gerais	*No decorrer da intervenção pedagógica, captar as informações que possam estar relacionadas e influenciar o processo de ensino, como por	

	<p>exemplo, o êxito e o fracasso no desenvolvimento das tarefas e atividades, cognitivas e práticas.</p> <p>*Promover as atividades e os meios avaliativos, considerando a zona de desenvolvimento proximal.</p>
Controle das Ações-Específicas	<p>*Questões teóricas referente as atividades do handebol e dança;</p> <p>*Definições e reformulações das atividades juntos aos alunos;</p> <p>*Desenvolvimento do conteúdo como atividade em outra realidade escolar;</p> <p>*Participação e envolvimento dos educandos nas atividades;</p> <p>*Compreensão do conteúdo prático dos fundamentos do handebol e elementos básicos da dança, ao progresso do entendimento mental dos mesmos;</p> <p>*Entendimento dos principais conceitos teóricos e principais regras da modalidade esportiva, e ritmos e expressão corporal da dança.</p>
Meios Avaliativos	
Avaliação diagnóstica	<p>*A avaliação diagnóstica será feita no início da intervenção pedagógica, para que facilite os primeiros contatos com as alunas (os) participantes da pesquisa, a fim de obter elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem, sobre os conhecimentos dos conteúdos abordados.</p> <p>*Promover por meio dessa avaliação inicial, a utilização de estratégias a serem desenvolvidas na resolução de problemas e como forma de instrumentalizar melhor a análise sobre as possibilidades cognitivas envolvidas no contexto escolar, intencionando-se o ensino da Teoria Desenvolvimental.</p>
Avaliação do processo didático formativo	<p>*Avaliação dos resultados (atividades realizadas) juntamente com os educandos e docente colaborador, para a reflexão, conscientização e reestruturação do projeto de intervenção.</p> <p>* Avaliar de maneira continuada, por meio dos feedbacks, com a presença de perguntas chaves como “ porque a realização desse movimento” “qual o momento para realizá-lo” entre outros, durante a realização das atividades;</p> <p>*A avaliação será realizada de forma processual, possibilitando a elaboração de dinâmicas com os alunos, interagindo-se na estruturação do conteúdo programado, e na observação da compreensão do handebol e da dança, atrelada a aprendizagem dos escolares;</p>
Avaliação baseada nos princípios da Teoria Desenvolvimental	<p>*Estabelecer o entendimento da progressão da aprendizagem dos educandos, por meio da ação e linguagem, correspondendo ao conhecimento teóricos das atividades e operacionalizando-se na prática;</p> <p>* Vivenciar determinadas situações problemas e aprender sobre, como por exemplo, as tomadas de decisões em formas individuais ou em grupo.</p>

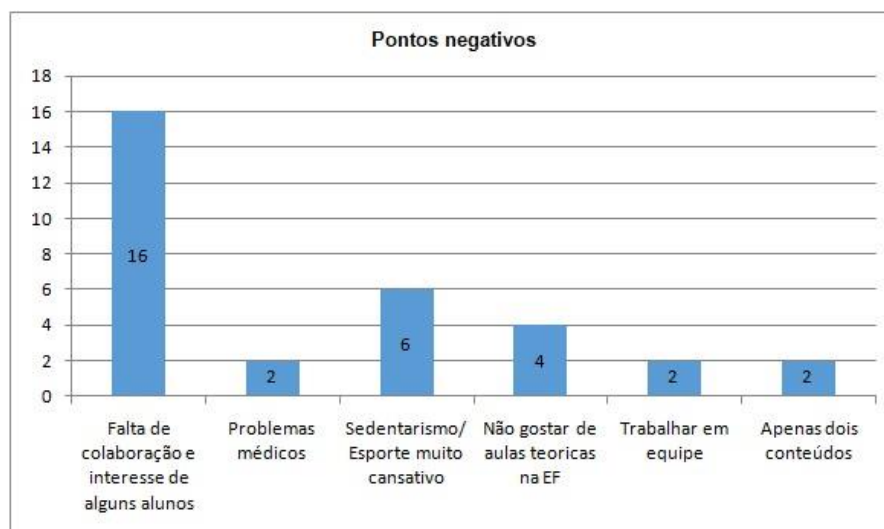
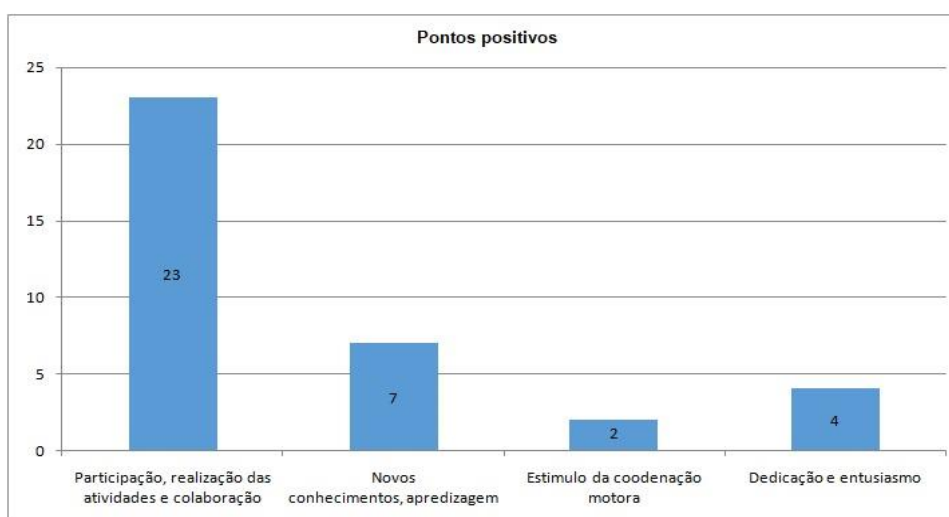
	*Assegurar aos aprendentes a oportunidade de participação da avaliação e construção das atividades, destacando-se iniciativas, motivação no cumprimento das tarefas.
Ações desenvolvidas para as aulas de handebol	Fundamentos do Handebol: *Empunhadura e recepção; *Passe; *Arremesso; *Drible e Finta; *Regras/Histórico; * Mini Festival de handebol;
Ações desenvolvidas para as aulas de dança	*Brinquedo cantado; *Copo Song; *Gêneros musicais; *Atividade de expressão corporal; *Apresentação cultural com dança.

APÊNDICE E: AUTO AVALIAÇÃO

1) Qual nota você atribui a você no bimestre e porquê?



Considere os positivos/ negativos, quanto sua participação e aprendizagem do conteúdo desenvolvido, durante o processo de inserção das ações propostas nas aulas.

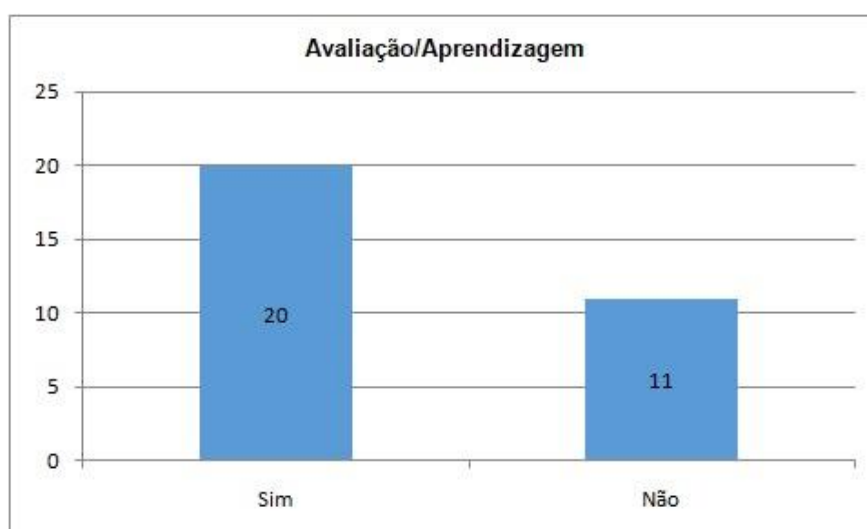


APÊNDICE F: AVALIAÇÃO ESCOLAR

1) O quanto você acha importante ser avaliado? E Porquê?



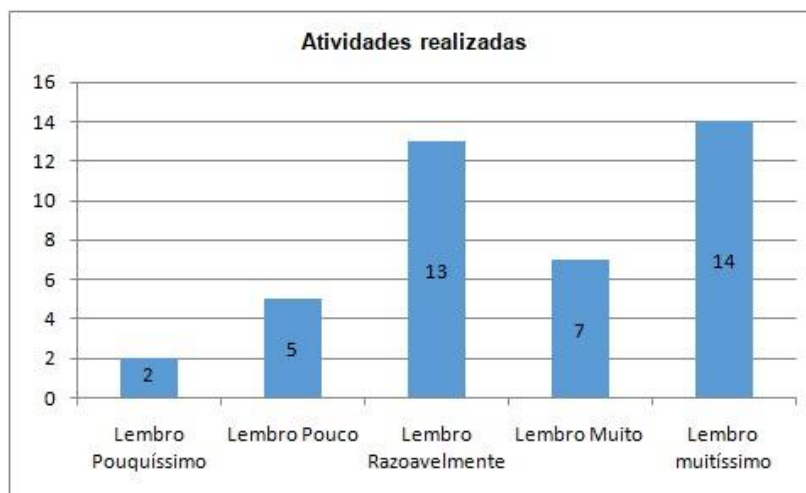
2) Você acha que a avaliação é sinônimo de aprendizagem?



3) Você considera que as aulas de Educação Física deveriam ser avaliadas pelos conteúdos teóricos, práticos ou os dois? Porquê?



4) Em uma escala de 1 a 10, o quanto você lembra das ações realizadas referente a essa pesquisa? Sendo que: De 1 a 2 = lembro pouquíssimo; de 3 a 4 = lembro pouco; de 5 a 6 = lembro razoavelmente; de 7 a 8 = lembro muito; de 9 a 10 = lembro muitíssimo.



5) A participação na elaboração das ações propostas, sugestões de mudanças, são momentos que você considera importante na EF? Porquê?



6) Você considera, que nesta pesquisa, em uma escala de 1 a 10 acredita ter aprendido a teoria e prática dos conteúdos propostos? Sendo que: De 1 a 2 = aprendi pouquíssimo; de 3 a 4 = aprendi pouco; de 5 a 6 = aprendi razoavelmente; de 7 a 8 = aprendi muito; de 9 a 10 = aprendi muitíssimo.

