

A formação do pensamento teórico na Educação Física escolar: análise crítica de experiências pedagógicas nas perspectivas crítico-superadora e do ensino desenvolvimental

The Development of Theoretical Thinking in School Physical Education: A Critical Analysis of Pedagogical Experiences from the Critical-Overcoming and Developmental Teaching Perspectives

Adnelson Araújo dos Santos¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão crítica da literatura sobre experiências pedagógicas que se propuseram a desenvolver o pensamento teórico na Educação Física escolar, com base nas abordagens crítico-superadora e da didática desenvolvimental. A seleção do *corpus* teve como ponto de partida o levantamento realizado por Real e Santos (2021) sobre a produção do conhecimento na área, a partir do qual foram selecionados estudos que relatam intervenções práticas de ensino com fundamentos teóricos claramente definidos. Os resultados indicam que, nas experiências fundamentadas na abordagem crítico-superadora, o desenvolvimento do pensamento teórico é, majoritariamente, postergado para os ciclos finais da escolarização, prevalecendo uma lógica que prioriza o pensamento empírico nos ciclos iniciais. Verificou-se também que, embora as pesquisas ancoradas na didática desenvolvimental se autodenominem experimentos formativos, elas não atendem integralmente aos pressupostos metodológicos dessa teoria. Conclui-se que ainda há desafios significativos para a implementação de experiências pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do pensamento teórico, especialmente aquelas que visam à realização de experimentos formativos nos marcos da teoria do ensino desenvolvimental.

Palavras-chave: Ensino desenvolvimental. Pensamento teórico. Educação Física escolar.

ABSTRACT

This article presents a critical literature review about pedagogical experiences that aimed to develop theoretical thinking in school Physical Education, based on the critical-overcoming and developmental didactics. The selection of the *corpus* took as its starting point the survey conducted by Real and Santos (2021) on knowledge production in the field, from which studies reporting practical teaching interventions with clearly defined theoretical foundations were selected. The findings indicate that, in experiences based on the critical-overcoming approach, the development of theoretical thinking is predominantly postponed until the final cycles of schooling, with a logic that prioritizes empirical thinking in the initial cycles prevailing. It was also found that although studies grounded in developmental didactics often refer to themselves as formative experiments, they do not fully meet the methodological requirements of this theory. It is concluded that significant challenges remain for the implementation of pedagogical experiences focused on developing theoretical thinking, particularly those aiming to conduct formative experiments within the framework of the theory of developmental teaching.

Keywords: Developmental teaching. Theoretical thinking. School Physical Education.

¹ Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil. Orcid. <https://orcid.org/0000-0002-1555-4861>. E-mail: adnelson.santos@uepa.br.

1 Introdução

A formação do pensamento teórico constitui-se em um dos desafios atuais das pesquisas no campo da Educação Física escolar. Em análise recente, Real e Santos (2021) apresentaram um panorama das produções científicas brasileiras fundamentadas na abordagem crítico-superadora e na didática desenvolvimental, evidenciando um avanço significativo nos estudos sobre a temática. Diante desse cenário, torna-se necessário aprofundar a análise das experiências pedagógicas que se propuseram a desenvolver o pensamento teórico na Educação Física, especialmente aquelas fundamentadas na perspectiva da cultura corporal e na teoria do ensino desenvolvimental.

A análise apresentada neste artigo integra a pesquisa desenvolvida na tese de doutorado (Santos, 2021) defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Com base nesse estudo, buscamos aqui destacar as experiências didáticas que se propuseram a desenvolver o pensamento teórico na Educação Física escolar, refletindo sobre seus limites e desafios para a realização de experimentos formativos na perspectiva do ensino desenvolvimental.

Reconhecemos as dificuldades históricas para a realização de pesquisas científicas no Brasil, especialmente aquelas que exigem a imersão dos pesquisadores na realidade concreta das escolas e a proposição de intervenções pedagógicas. Nesse processo, ao mesmo tempo em que elaboramos críticas às experiências analisadas, assumimos também uma postura de autocrítica e de reconhecimento: autocrítica, por compreendermos que, muitas vezes, nos mantemos em uma posição de observação diante do esforço prático de outros pesquisadores; e reconhecimento, pela oportunidade de aprendermos com essas experiências, ainda que de forma indireta.

2 Metodologia

Este estudo configura-se como uma revisão crítica da literatura com enfoque analítico-comparativo, voltada à análise de experiências pedagógicas que se

propuseram a desenvolver o pensamento teórico no contexto da Educação Física escolar. A investigação tem como objetivo examinar os fundamentos teóricos e os elementos didático-metodológicos dessas experiências, com base na abordagem crítico-superadora e na didática desenvolvimental.

A seleção do *corpus* foi realizada a partir do levantamento sistemático conduzido por Real e Santos (2021), que analisaram a produção do conhecimento sobre a formação do pensamento teórico na Educação Física brasileira. A referida pesquisa identificou e categorizou os estudos produzidos no país sobre o tema, permitindo obter uma visão panorâmica das contribuições teóricas e empíricas no campo. Com base nesse mapeamento, selecionamos para análise os trabalhos que desenvolvem experiências práticas de ensino fundamentadas explicitamente: (1) na abordagem crítico-superadora e (2) na teoria do ensino desenvolvimental, com proposição de experimentos formativos.

Foram considerados elegíveis estudos publicados entre 2000 e 2020, incluindo artigos científicos, dissertações e teses. Os critérios de inclusão foram: a) apresentar experiências de intervenção pedagógica concreta ou proposições didáticas organizadas com base em planos de ensino; b) estar ancorados teoricamente na abordagem crítico-superadora ou na teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, apresentando proposição ou análise de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do pensamento teórico em Educação Física; e c) ter como foco central a formação do pensamento teórico.

Abaixo, apresentamos o quadro com as obras selecionadas para análise, organizadas por abordagem teórica e tipo de experiência:

Quadro 1 – Estudos selecionados para análise crítica

Autor(es) / Ano	Abordagem teórica	Nível de ensino	Objeto de ensino	Tipo de experiência
Lorenzini (2013)	Crítico-Superadora	Anos Iniciais e Finais do EF	Ginástica	Intervenção empírica em escolas públicas
Oliveira (2017)	Crítico-Superadora	Ensino Superior	Jogo	Proposição didática (sem aplicação empírica)
Teixeira (2018)	Crítico-Superadora	Educação Infantil	Cultura corporal	Proposição teórica de organização curricular
Ferreira (2010)	Ensino Desenvolvimental	Educação Infantil	Movimento corporal	Ação didática inspirada em experimento formativo
Miranda (2013)	Ensino Desenvolvimental	Ensino Fundamental	Voleibol	Ação didática inspirada em experimento formativo
Milak (2018)	Ensino Desenvolvimental	Anos Iniciais do EF	Jogo	Ação didática inspirada em experimento formativo

Fonte: Elaboração do autor (2025)

A análise adotou uma perspectiva comparativa, visando discutir em que medida as experiências pedagógicas descritas concretizam os princípios da formação do pensamento teórico segundo as abordagens investigadas. Essa opção metodológica permitiu identificar convergências, contradições e lacunas nas experiências em análise quando comparadas à perspectiva de formação do pensamento teórico na perspectiva de Davydov (1988).

3 Experiências na perspectiva crítico-superadora

Como primeiro aspecto a ser analisado neste artigo, abordamos a experiência didática fundamentada na perspectiva crítico-superadora. A análise que aqui desenvolvemos concentra-se nos elementos didáticos da proposta, uma vez que os fundamentos teóricos dessa abordagem foram discutidos em profundidade por Santos (2021). Identificamos que os limites à formação do

pensamento teórico, já apontados no campo conceitual, também se expressam na organização didática do ensino.

A produção científica ancorada na concepção da cultura corporal² tende a postergar a formação do pensamento teórico para os ciclos III e IV da escolarização, concentrando-se na adolescência. Do ponto de vista pedagógico, observa-se uma estruturação do trabalho docente que parte do imediato, do aparente e do sensível — ou seja, de um aprendizado empírico — como condição necessária para se alcançar, posteriormente, o pensamento teórico. No entanto, conforme Davydov (1988), a formação do pensamento teórico na escola não depende de uma etapa empírica prévia, pois, embora assimile aspectos e meios positivos do pensamento empírico, o pensamento teórico resolve seus problemas particulares de maneira própria, com maior plenitude e efetividade.

Para aprofundar a análise dos limites didáticos da perspectiva crítico-superadora, tomamos como base a experiência pedagógica documentada no estudo de Lorenzini (2013). Trata-se de uma investigação empírica relevante, realizada em três escolas públicas do Estado de Pernambuco, que envolveu o ensino da ginástica escolar como conteúdo específico da Educação Física.

Um dos aspectos que conferem robustez à pesquisa é o vínculo consolidado dos professores com as escolas e turmas participantes: todos já estavam inseridos nas unidades escolares há pelo menos dois anos, o que garantiu uma continuidade didática fundamental para o desenvolvimento da proposta. Os dados empíricos apresentados nesses estudos oferecem contribuições importantes para compreender o trato pedagógico com a ginástica na perspectiva da cultura corporal. No entanto, mesmo diante da relevância da experiência, observamos que a organização didática dos conteúdos segue uma lógica de desenvolvimento por etapas, na qual *a aprendizagem empírica ocupa os ciclos iniciais, enquanto a teórica é reservada aos ciclos finais da escolarização*.

² Conforme o Coletivo de Autores (1992, p. 38), a Educação Física é compreendida como uma prática pedagógica que tematiza, no âmbito escolar, formas de atividades expressivas corporais — como o jogo, o esporte, a dança e a ginástica — as quais configuram uma área de conhecimento denominada *cultura corporal*, reconhecida como o objeto de estudo da abordagem crítico-superadora.

A partir do relato das aulas, identifica-se que o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ciclo I é orientado para a aprendizagem empírica, centrada na apropriação sensível e imediata da realidade e não para o pensamento conceitual ou teórico. Essa afirmação fica evidente na seguinte afirmação da autora:

O conteúdo foi tratado com definições que antecedem conceitos, não isolados, em que o sincretismo foi sendo trabalhado nas vivências com a ginástica. O trabalho tratou os fundamentos expressos nas diferentes possibilidades de ações corporais das crianças que foram questionadas com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças no conteúdo da ginástica (saltos, giros, equilíbrios, balanceios, trepar...) (Lorenzini, 2013, p. 159).

O excerto evidencia que, para Lorenzini (2013), no ciclo I deve ser trabalhado com aspectos sincréticos do conhecimento, priorizando a formação do pensamento empírico - aquele que tem como foco os fatores aparentes, sensoriais e imediatos dos objetos (Davydov, 1988). Nesse sentido, ao propor a identificação de semelhanças e diferenças relacionadas ao conteúdo da ginástica na Educação Física escolar, a autora explicita que o objeto formativo está centrado na apropriação empírica do conteúdo. O procedimento das aulas foi caracterizado como um "fazer ginástico pensado", que buscava aliar o diálogo e a participação corporal a vivências de diferentes possibilidades de realizar os movimentos da ginástica nos espaços disponíveis da escola ou nos espaços não escolares visitados no período.

A concretização da síntese para esse período é outra demonstração de que se buscava a formação do pensamento empírico, que, segundo Lorenzini (2013), são próprias das representações e analogias do ciclo I, objetivando identificar os conhecimentos/conteúdos da ginástica, contextualizando e relacionando ao cotidiano. Ainda que alguns objetivos apresentados para o ciclo exijam a explicação de certas situações, o que se alcança com o trato pedagógico desenvolvido é o pensamento empírico.

Após uma sequência significativa de aulas — 28 aulas —, que inclusive extrapolou os limites de uma série/ano, o que demonstra um avanço na continuidade do ensino sistemático da Educação Física escolar, Lorenzini (2013) concluiu que os resultados de todo esse processo são a formação do pensamento empírico.

Chamam-nos a atenção dois aspectos problemáticos que ajudam a explicar o que estamos denominando empirismo no trato pedagógico com a Educação Física. O primeiro é a busca pela formação de representações do pensamento, feita com intencionalidade, visando formar o pensamento empírico: uma etapa empírica. As representações, nesse caso, constituem o pensamento imediato, empírico e, na experiência em tela, segundo Lorenzini (2013, p. 165), “ficou demonstrada a formação das representações referentes à ginástica nas explicações dos estudantes referentes ao conteúdo”. O segundo aspecto é considerar o empírico, cotidiano e sensorial como ponto de partida do trabalho pedagógico escolar, a fim de formar as bases para o pensamento teórico, que somente nos ciclos III e IV será desenvolvido.

Mesmo no segundo ciclo, a perspectiva de formação do pensamento empírico é a que prevalece. Lorenzini (2013, p. 165) o comprehende como o início das generalizações e dos primeiros conceitos, ainda que se trate de generalizações “próprias do concreto visível e/ou projetado”. A formação do pensamento ocorre a partir da comparação e do “confronto de saberes entre a ginástica e a dança”, com o objetivo de identificar as “diferenças visíveis” entre esses dois conteúdos de ensino - procedimento característico do pensamento empírico. Desse modo, nem mesmo no 7º ano (antiga 6ª série) a autora advoga a necessidade de formação do pensamento teórico, mas continua com o pensamento empírico, fundamentado na aparência entre os objetos da realidade.

Lorenzini (2013) deixa explícito que desenvolve o trabalho pedagógico com vistas a alcançar os objetivos esperados para determinado ciclo, ainda com base no Coletivo de Autores (1992)³. E o tipo de pensamento que se espera não é o pensamento teórico - que só vai ter lugar nos ciclos finais -, mas o empírico. Como a autora afirma: “a diferença no III ciclo ocorreu com a formação de conceitos teóricos, referentes ao conteúdo específico produzido historicamente, relacionando-o às demais práticas corporais” (Lorenzini, 2013, p. 174).

³ A obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* (Coletivo de Autores, 1992) sistematiza os princípios teórico-metodológicos da abordagem crítico-superadora e propõe a *cultura corporal* como objeto de estudo da Educação Física escolar, sendo referência fundamental para a produção científica e a formação de professores da área.

O que determina que a formação do pensamento teórico ocorra especificamente no ciclo III? É porque somente nesse ciclo os alunos têm condições cognoscitivas para desenvolver conceitos teóricos, análises e sínteses, ou é porque somente agora os professores colocaram como objetivo a formação dos conceitos teóricos?

Em nossa compreensão, os alunos desenvolvem o pensamento teórico apenas no terceiro ciclo porque somente nessa etapa são estruturadas e organizadas tarefas de ensino que exigem ações que propiciam o desenvolvimento desse pensamento. As tarefas de ensino são completamente distintas das realizadas no ciclo I, notadamente voltadas para a apreensão do imediato, do sensível. No ciclo III, os alunos passam a enfrentar tarefas que exigem reflexão sobre a causa dos fenômenos, análise histórica (como a ginástica), realização de pesquisas e problematizações que os levam a estabelecer relações conceituais complexas. Essas exigências ultrapassam os limites da aprendizagem empírica, marcando uma transformação qualitativa no processo de ensino.

No nível de aprofundamento, ciclo IV, outro importante procedimento surge para ratificar a concepção de que somente agora são desenvolvidas tarefas de estudo que objetivam o pensamento teórico: a pesquisa escolar como princípio do aprendizado. Os alunos foram mais exigidos, isto é, tiveram que realizar produções teóricas escritas sobre o conteúdo das pesquisas, requisitando deles ações e operações que excediam o nível empírico.

Do mesmo modo, somente nesse ciclo se observou o incentivo ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Na proposta de auto-organização da elaboração e execução do festival da cultura corporal na escola, por exemplo, os próprios alunos organizaram e desenvolveram as atividades e cumpriram tarefas em todas as funções. Ao final do ciclo, elaboraram uma síntese avaliativa em grupo e por escrito sobre o festival. Além disso, as elaborações foram socializadas em formato de seminário.

Em nossa análise, torna-se evidente que a experiência de Lorenzini (2013) segue uma lógica progressiva de formação do pensamento, estruturando o trabalho pedagógico em um movimento que parte do empírico para alcançar o teórico. Como

a própria autora sintetiza, no ciclo I desenvolvem-se as representações iniciais, no ciclo II iniciam-se os processos de generalização, e apenas nos ciclos III e IV consolida-se efetivamente o pensamento conceitual - estágio que permite aos alunos identificar e compreender as regularidades científicas próprias dos conteúdos estudados.

Outra pesquisa que se fundamenta na abordagem Crítico-superadora, na perspectiva de formação do pensamento teórico, é o de Oliveira (2017). Todavia, cabe destacar que tal estudo não discute a Educação Física escolar, mas sim a formação de professores. Além disso, verifica-se que a pesquisa em questão não relata uma experiência concreta, mas apresenta uma proposição para organização do ensino do jogo. Essa elaboração é analisada na discussão sobre as experiências pedagógicas por apresentar aspectos problemáticos relevantes que demandam atenção quando se reflete sobre a formação do pensamento teórico na Educação Física, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

O caminho metodológico para o ensino do jogo estabelece a aprendizagem empírica como etapa necessária para a formação do pensamento teórico. Nessa perspectiva, a formação de conceitos científicos parte inicialmente da apreensão das características aparentes e sensoriais, tomando como ponto de partida para o processo de ensino o conhecimento cotidiano dos alunos - o que reafirma o princípio do caráter sucessivo (Davydov, 2017) nas aulas de Educação Física.

Com vistas a desenvolver sua proposta de ensino, Oliveira (2017) utiliza os procedimentos metodológicos da pedagogia histórico-crítica. O autor não discute tais procedimentos metodológicos, argumentando que esta discussão já está consolidada na literatura. Seu foco reside em apresentar uma organização do ensino do jogo para o ensino superior alinhada à pedagogia histórico-crítica. Embora não seja objetivo deste estudo analisar todos os elementos da proposta do autor, cabe destacar que ela apresenta aspectos relevantes para o ensino do ensino do jogo na formação de professores. Neste trabalho, priorizaremos a análise dos aspectos didáticos que, em nossa avaliação, também revelam limites no que tange à formação do pensamento teórico.

Indicamos como problemáticos os elementos que compõem o ponto de partida do ensino, especificamente os aspectos aparentes e empíricos da realidade. Essa abordagem inicial mostra-se em desacordo tanto com os pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental, conforme fundamento em Davydov (1988), quanto com o princípio da prática social inicial na pedagogia histórico-crítica (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Adicionalmente, constata-se que o ponto de chegada também apresenta um limite teórico importante.

Para Oliveira (2017), o ponto de chegada da prática educativa - entendido como síntese final - consiste na materialização de um brinquedo ou jogo. O autor comprehende essa produção concreta como a expressão da unidade dialética entre o pensamento empírico e o teórico no processo de pensamento e ação. Analisemos como essa articulação é desenvolvida:

O processo da produção desse material didático-pedagógico (jogo ou brinquedo crítico) apresenta possibilidades objetivas para o domínio das capacidades humanas no seu devir quanto a reprodução do que é concreto, real, de maneira a superar o pensamento empírico e as especulações que são produzidas pela realidade. A passagem do pensamento empírico (e real), para o pensamento científico por meio da elaboração e materialização de um brinquedo ou de um Jogo de papéis inédito busca, a partir da *prática social inicial* [...], da *problematização* e da *instrumentalização* desvelar a natureza do ensino e da aprendizagem junto ao processo que diz respeito a *catarse*, de modo a retornar a mesma *prática social*, mas como ponto de chegada, incorporando, de forma sistemática, a realidade social em um brinquedo (Oliveira, 2017, p. 220, grifo do autor)

O procedimento metodológico explicitado pressupõe uma trajetória obrigatória que parte do empírico para alcançar o teórico. Essa progressão inicia-se na prática social inicial - representada pelos conhecimentos cotidianos dos alunos - e culmina na prática social final - expressa pelo pensamento teórico materializado na construção de um brinquedo crítico ou jogo.

Reitera-se que a proposta analisada não estabelece uma relação adequada com os princípios da didática desenvolvimental. Oliveira (2017) recorre a uma citação de Davydov para fundamentar sua proposta de

elaboração do objeto concreto. Contudo, uma análise rigorosa do texto citado revela que Davydov (1988, p. 143, tradução nossa) defende precisamente o oposto do que o autor pretende sustentar. Conforme explicita Davydov (1988, p. 143, tradução nossa):

[...] as abstrações de tipo empírico não respondem a esta finalidade [reproduzir o concreto], porque elas estão destinadas somente a classificar os objetos. Para reproduzir o concreto, é indispensável uma abstração inicial à qual sejam inerentes propriedades características.

O que está expresso no pensamento de Davydov (1988), portanto, é o movimento do abstrato ao concreto, não como objeto material, sensível, mas como concreto pensado.

Nas considerações finais, evidencia-se com maior clareza o que caracterizamos como empirismo na produção científica da Educação Física, conforme explicitado por Oliveira (2017, p. 237):

Reconhecemos que o movimento de apreensão do Jogo parte do que está aparente nele, ou seja, das características empíricas captadas pelas sensações e, somente por meio do processo de abstração podemos reconhecer o que há de universal em seu conteúdo. O movimento do pensamento que parte do concreto aparente, avança para as abstrações para, então, retornar ao concreto pensado, ao conhecimento que, agora, se organiza junto aos nexos com o modo de produção da existência.

Nossa compreensão, que diverge da perspectiva apresentada por Oliveira (2017), fundamenta-se na discussão sobre a formação do pensamento teórico conforme a teoria davidoviana e, no âmbito específico da Educação Física, nos estudos de Nascimento (2014). Como demonstra esta autora, qualquer análise dos objetos de ensino da Educação Física - tomado o jogo como exemplo -,

[...] partirá de uma ou outra abstração dessas atividades, isto é, de um traço ou característica abstraído da totalidade das atividades da cultura corporal. Contudo, para a compreensão das relações essenciais que constituem tais atividades, não é suficiente tomar qualquer abstração como o ponto de partida para análise (Nascimento, 2014, p. 38).

Além disso, ao adotar como ponto de partida as manifestações mais imediatas e empíricas dessas atividades - ou seja, as manifestações empíricas desses objetos -, formularemos também um conjunto de representações empíricas, mas não teóricas. Como adverte Nascimento (2014, p. 38) em sua análise sobre a apropriação teórica das atividades da cultura corporal:

[...] se queremos realizar uma análise teórica das atividades da cultura corporal é preciso começar essa análise por um traço que seja, ele mesmo, essencial desse fenômeno; por uma relação que seja necessária para a existência das atividades da cultura corporal como tais e que, ao mesmo tempo, contenha em si o potencial de criar as diversas e múltiplas formas de existência de tais atividades. É preciso partir de uma abstração que seja substancial, que represente a substancialidade do fenômeno, as relações essenciais e necessárias para o seu surgimento e desenvolvimento.

Outro estudo relevante na perspectiva crítico-superadora é o trabalho de Teixeira (2018), que apresenta uma pesquisa significativa sobre a Educação Física na Educação Infantil, defendendo a tese de que o ensino sistematizado da cultura corporal deve fazer parte do currículo da Educação Infantil. Em sua elaboração, o autor atualiza a proposta do primeiro ciclo no que tange à sua estrutura e concepção, defendendo um ensino que articule a técnica, a motricidade e os conceitos.

Constata-se, portanto, um movimento significativo entre os pesquisadores da perspectiva crítico-superadora no sentido de articular os pressupostos da teoria histórico-cultural com o ensino da Educação Física escolar. O estudo de Teixeira (2018) - embora não apresente uma experiência de ensino concreta, razão pela qual não nos detivemos em sua análise mais detalhada neste artigo - oferece um parâmetro imprescindível para: (a) a reflexão sobre a Educação Física na Educação Infantil à luz da teoria histórico-cultural; e (b) a discussão da organização dos ciclos de escolarização. Ao realizar o esforço de atualizar o primeiro ciclo, o autor aponta a necessidade de fazer essa revisão com os demais ciclos, considerando os avanços de estudos como os de Melo (2017) e Lorenzini (2013).

Embora reconheçamos a importância das pesquisas analisadas na perspectiva Crítico-Superadora - abordagem que fundamenta nossa própria prática pedagógica -, nossa investigação revela uma divergência conceitual acerca da formação do pensamento teórico. Sustentamos que a atividade de estudo, enquanto atividade guia do desenvolvimento, constitui o elemento central para a construção do pensamento teórico desde as etapas iniciais da escolarização, pois seu núcleo essencial reside precisamente na apropriação dos conceitos teóricos (Santos, 2021).

Esta compreensão encontra seu alicerce na teoria do ensino desenvolvimental, que estabelece a atividade de estudo como eixo estruturante do processo de apropriação conceitual desde os anos iniciais (Davydov; Markova, 1987). Tal perspectiva teórica oferece contribuições significativas para avançar o debate sobre o ensino da cultura corporal na Educação Física escolar.

4. Experiências didáticas na perspectiva desenvolvimental

Ao examinar as pesquisas empíricas que realizaram experiências pedagógicas a partir da didática desenvolvimental na Educação Física, colocamos em questão se tais iniciativas realmente se configuram como experimentos formativos⁴, conforme os pressupostos da teoria histórico-cultural. Essa problematização surge da necessidade de verificar em que medida essas experiências incorporam os princípios da didática desenvolvimental e, efetivamente, promovem a formação do pensamento teórico.

Como primeiro estudo a implementar uma experiência pedagógica articulando a didática desenvolvimental com a Educação Física escolar, a pesquisa de Ferreira (2010) assume particular relevância. A autora explicita em sua investigação o fundamento teórico na teoria histórico-cultural e, especificamente,

⁴ As ações didáticas de Ferreira (2010), Milak (2018) e Miranda (2013) foram analisadas neste artigo apenas no que diz respeito à relação com a realização de experimentos formativos. Os demais aspectos relacionados à apropriação e desenvolvimento do pensamento teórico foram analisados e discutidos em Santos (2021).

nos postulados de Davydov sobre o ensino desenvolvimental. Nesse marco teórico, Ferreira (2010) caracteriza sua intervenção como um experimento formativo.

Identificamos fragilidades na compreensão do experimento formativo na pesquisa de Ferreira (2010). Em nossa avaliação, a autora não se apropria adequadamente do método proposto por Davydov, limitando-se a utilizar apenas uma característica do experimento, qual seja: a intervenção junto aos sujeitos investigados. Essa apropriação parcial evidencia-se na seleção das citações de Davydov (1988) utilizadas pela autora, que se restringem a: (1) a intervenção ativa do pesquisador e (2) uma definição geral do método do experimento formativo. Conforme expresso pela própria autora:

Este método se baseia na organização de novos programas de educação e ensino e dos procedimentos para concretizá-los. O ensino e a educação experimentais não são implementados por meio da adaptação a um nível existente, já formado de desenvolvimento mental das crianças, mas sim utilizando, por meio da comunicação do professor com as crianças, procedimentos que formamativamente nelas o novo nível de desenvolvimento das capacidades (Davydov, 1988 *apud* Ferreira, 2010, p. 80).

Ressalta-se a ausência de uma análise crítica por parte da autora acerca desta passagem essencial, que, em nossa compreensão, explicita um princípio nuclear do experimento formativo, isto é, a base dele está na organização de novos programas de educação e ensino, que não se adaptam ao nível existente. Os experimentos realizados pela teoria do ensino desenvolvimental são resultados de uma profunda alteração na estrutura da organização da educação, dos programas de ensino e da metodologia (Davydov; Markova, 1987). Portanto, constituem-se em característica essenciais do experimento formativo na perspectiva desenvolvimental, contrastando com a abordagem adotada no estudo de Ferreira (2010).

A segunda pesquisa que buscou desenvolver um experimento formativo no âmbito da Educação Física, a partir dos fundamentos da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, foi a de Miranda (2013). Identificamos que também não se trata de um experimento formativo, mas de uma ação didática com aplicação de planos de aula numa dada perspectiva teórico-metodológica, que não se fundamenta coerentemente na teoria histórico-cultural.

A compreensão de experimento formativo é definida por Miranda (2013, p. 112) da seguinte maneira:

O experimento didático-formativo é um método especial de investigação que consiste em estudar, em situação real, mudanças no desenvolvimento de ações mentais dos alunos mediante a influência intencional do pesquisador. O experimento, com base num plano de ensino, permite acompanhar o progresso dos alunos em suas tarefas, reunindo dados em função da interpretação dos eventos envolvendo a organização do ensino e a resposta dos alunos.

A característica que Miranda (2013) destaca no experimento formativo é, também, seu caráter ativo na investigação dos fenômenos educativos. Isso significa que o pesquisador exerce uma função ativa nos processos que investiga. Sustentando-se em Davydov (1988) afirma, ainda, que o método tem o objetivo de facilitar a formação do pensamento teórico por meio da atividade de aprendizagem. Para ele, o que se obtém do experimento são os relatos das ações e observações realizadas pelo pesquisador sobre o fenômeno em desenvolvimento, baseando-se na atuação do professor.

A terceira pesquisa que se propôs a realizar um experimento formativo na Educação Física foi a de Milak (2018), com o ensino do jogo. No entanto, a própria autora demonstra consciência sobre as limitações da pesquisa, conforme explicita:

[...] Inspiramo-nos no método utilizado pela teoria Histórico-Cultural, mas cientes de que além de não termos profissionais dos diversos campos do conhecimento, não dispúnhamos de tempo hábil para realizar um experimento na magnitude com que Davyдов e seus seguidores realizaram. Ademais, o experimento ocorreu somente em uma disciplina, de forma isolada. Logo, sabemos que uma análise profunda do desenvolvimento psíquico não será possível (Milak, 2018, p. 34).

Em nosso entendimento, essa citação da autora sintetiza claramente os limites das pesquisas que implementaram propostas de intervenção pedagógica no contexto escolar - limitações essas que as impedem de se caracterizarem como verdadeiros experimentos formativos, conforme a teoria do ensino desenvolvimental. Consideramos que tais estudos se alinham, na realidade, à concepção de Libâneo (2000 *apud* Ferreira, 2010, p. 80), a saber:

[...] é uma proposta de intervenção pedagógica previamente preparada por um pesquisador que, por sua vez, a propõe a um professor para desenvolvê-la na sala de aula, durante um período de tempo delimitado. [...] É uma intervenção pedagógica por meio de uma determinada metodologia de ensino, visando interferir nas ações mentais e provocar mudanças em relação a níveis futuros esperados de desenvolvimento mental (Libâneo, 2000 *apud* Ferreira, 2010, p. 80).

A concepção analisada evidencia os procedimentos realizados nas investigações de Ferreira (2010), Miranda (2013) e Milak (2018), apresentando uma definição que melhor expressa o caráter desses estudos.

Embora a concepção de Libâneo (2000 *apud* Ferreira, 2010) represente a aproximação mais adequada ao que as pesquisas demonstraram, é imprescindível propor uma reformulação em sua definição. Essa necessidade surge principalmente porque tais estudos não cumpriram um requisito fundamental de intervenção pedagógica: a interação mínima com outros profissionais da escola e com a proposta pedagógica institucional. Como o próprio trabalho de Ferreira (2010, p. 107) reconhece explicitamente, não houve qualquer articulação com os demais componentes curriculares nem com os demais educadores da instituição.

Nem mesmo no âmbito institucional interno foi realizado um esforço de trabalho em conjunto. Sequer o projeto político-pedagógico das instituições foi analisado e respeitado, ainda que se tratasse de uma proposta pedagógica diferente. Além disso, não houve diálogo com os demais profissionais da escola - diretores, coordenadores pedagógicos ou professores de outras áreas do conhecimento. O que se verificou foi uma articulação com outras metodologias, com o objetivo de incorporar procedimentos metodológicos, que diferem da perspectiva didática de Davydov (1988).

Em segundo lugar, porque as ações didáticas foram pontuais, momentâneas, e circunscritas a apenas um objeto de ensino da Educação Física. A ação didática de Ferreira (2010) foi realizada em uma única escola, com a participação de apenas nove alunos de 04 e 05 anos de idade. As aulas foram sistematizadas pela pesquisadora com base na didática desenvolvimental e executadas pela professora

da escola, no horário regular das aulas de Educação Física, tendo como objeto de ensino o movimento corporal. A ação didática de Miranda (2013) consistiu em uma proposta de intervenção desenvolvida em uma única turma de escolinha esportiva, com a colaboração da professora de voleibol. Já a ação didática de Milak (2018) também foi realizada em uma única escola, no ano de 2017. A ação foi desenvolvida com crianças do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, contando com apenas 12 estudantes em cada turma, e teve como objetivo o ensino do jogo.

Outro aspecto do caráter pontual das experiências, que limita sua caracterização como experimentos formativos na concepção de Davydov (1988), foi a curta duração das intervenções nas escolas, revelando o caráter transitório dos estudos. A ação didática de Ferreira (2010) contou com apenas nove aulas. Já a experiência de Miranda (2013) teve um total de 30 aulas, com duração de 1h30min cada. A proposta de Milak (2018) contou com um número maior de intervenções: 52 horas/aula (de 45min cada) por turma, numa frequência semanal de 3 horas/aula.

A compreensão que obtivemos dos experimentos formativos na teoria do ensino desenvolvimental nos permite afirmar que *as ações didáticas no âmbito da Educação Física são isoladas, pontuais e restritas*. Isoladas, porque não dialogaram com os demais profissionais da instituição; pontuais, por serem transitórias e momentâneas; e restritas, por abordarem apenas um objeto específico de ensino da Educação Física. Diante desses elementos, e parafraseando Libâneo (2000 *apud* Ferreira, 2010), consideramos que, na produção científica da Educação Física fundamentada no ensino desenvolvimental, há propostas de ações didáticas previamente preparadas por um pesquisador, que as repassa a um professor para serem desenvolvidas em sala de aula durante um período de tempo delimitado. São ações didáticas realizadas por meio do ensino desenvolvimental, mas articuladas a outros procedimentos metodológicos, com o objetivo de interferir nas ações mentais dos estudantes e provocar mudanças em seus níveis de apropriação de um determinado objeto de ensino da Educação Física. Entretanto, tais propostas ainda revelam uma dicotomia entre ensino e pesquisa.

Não estamos desconsiderando os aspectos positivos dessas pesquisas, que foram realizadas em contextos escolares reais — em uma escola ou em uma sala de aula — e descreveram, com riqueza, as particularidades encontradas nessas realidades específicas. Todavia, nossa reflexão está sustentada naquilo que os próprios pesquisadores e pesquisadoras se propuseram a realizar: o experimento formativo na perspectiva do ensino desenvolvimental.

5 Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar experiências pedagógicas no campo da Educação Física escolar que se propuseram a desenvolver o pensamento teórico, a partir das propostas didáticas desenvolvidas por pesquisadores que fundamentaram suas ações na abordagem crítico-superadora e na didática desenvolvimental, com o intuito de refletir sobre os limites e possibilidades dessas experiências.

Identificamos que as propostas orientadas pela perspectiva crítico-superadora, embora haja uma valorização do ensino sistemático da cultura corporal, a formação do pensamento teórico ainda segue uma lógica em que o pensamento empírico ocupa os ciclos iniciais da escolarização, e o pensamento teórico é reservado para os ciclos finais.

Por sua vez, as experiências fundamentadas na teoria do ensino desenvolvimental de Davydov apresentaram limitações ainda mais evidentes no que tange a realização de experimentos formativos. Isso porque as ações didáticas analisadas foram caracterizadas como pontuais, momentâneas e restritas a apenas um objeto de ensino. Esses aspectos impedem que tais experiências sejam caracterizadas como experimentos formativos nos pressupostos teóricos da didática desenvolvimental.

Reconhecemos, contudo, que as experiências realizadas constituem um esforço importante para a materialização de um ensino que desenvolva o pensamento teórico nos estudantes. No entanto, ao manterem como ponto de partida o sensível, o imediato e o empírico, essas experiências reproduzem uma

lógica que contraria os fundamentos da teoria de Davydov (1988). Conforme o autor, o pensamento teórico não depende de uma etapa empírica prévia, embora possa assimilar seus aspectos positivos; trata-se, antes, de um tipo de pensamento que resolve seus problemas de modo mais pleno e efetivo.

Concluímos, portanto, que as pesquisas no âmbito da Educação Física brasileira que se fundamentam na didática desenvolvimental ainda não realizaram experimentos formativos propriamente ditos, tal como concebidos nos marcos dessa teoria. Para que isso se concretize, é necessário avançar na construção de programas curriculares integrados, que articulem a Educação Física à totalidade do projeto educativo escolar, e que priorizem o desenvolvimento do pensamento teórico desde os primeiros anos da escolarização.

La formación del pensamiento teórico en la Educación Física escolar: análisis crítico de experiencias pedagógicas desde las perspectivas crítico-superadora y de la enseñanza desarrolladora

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión crítica de la literatura sobre experiencias pedagógicas que se propusieron desarrollar el pensamiento teórico en la Educación Física escolar, basadas en los enfoques crítico-superador y de la didáctica desarrolladora. La selección del corpus partió del levantamiento realizado por Real y Santos (2021) sobre la producción del conocimiento en el área, a partir del cual se eligieron estudios que relatan intervenciones prácticas de enseñanza con fundamentos teóricos claramente definidos. Los resultados indican que, en las experiencias fundamentadas en el enfoque crítico-superador, el desarrollo del pensamiento teórico es, en su mayoría, postergado para los ciclos finales de la escolarización, predominando una lógica que prioriza el pensamiento empírico en los ciclos iniciales. También se constató que, aunque las investigaciones basadas en la didáctica desarrolladora se autodenominan experimentos formativos, no cumplen íntegramente con los supuestos metodológicos de dicha teoría. Se concluye que aún existen desafíos significativos para la implementación de experiencias pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento teórico, especialmente aquellas que buscan realizar experimentos formativos en el marco de la teoría de la enseñanza desarrolladora.

Palabras clave: Enseñanza desarrolladora. Pensamiento teórico. Educación Física escolar.

4 Referências

COLETIVO DE AUTORES. Metodología do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVYDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V.; MÁRKOVÁ, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso, 1987. p. 316-337.

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

FERREIRA, Maria Clemêncio Pinheiro de Lima. *Educação Física na Educação Infantil: ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural de Davydov*. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, UniEVANGÉLICA, Anápolis, 2010.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

LORENZINI, Ana Rita. *Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica*. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. *O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade*. 2017. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MILAK, Isabela Natal. *O ensino do jogo na perspectiva davydoviana*. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

MIRANDA, Made Júnior. *O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol*. 2013. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013a.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Clara Lima de. Cultura corporal e desenvolvimento do pensamento teórico no quarto ciclo de escolarização (1º ao 3º anos do ensino médio) da abordagem crítico-superadora. 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

REAL, Márcio Penna Corte; SANTOS, Adnelson Araújo dos. Ensino desenvolvimental: uma análise da produção do conhecimento da educação física escolar no Brasil à luz do sistema de Elkonin-Davíдов. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 354–377, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61405>. Acesso em: 20 abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61405>.

SANTOS, Adnelson Araujo dos. *O pensamento teórico na educação física escolar* [recurso eletrônico]. Goiânia: Cegraf/UFG, 2023. 1 arquivo PDF. (Coleção Estudos e Pesquisas de Egressos e Pós-graduandos/as/es do PPGE/FE/UFG). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/o_pensamento_teorico_na_educacao_fisica_escolar.pdf Acesso em: 18 abr. 2025.

TEIXEIRA, David Romão. Educação física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora. 2018. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

Recebido em fevereiro de 2025
Aprovado em outubro de 2025