

ENSINO DESENVOL- VIMENTAL: UMA POSSIBILIDADE PARA A SUPERAÇÃO DA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA REALISTA EMPÍRICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

*DEVELOPMENTAL TEACHING: AN POSSIBILITY FOR OVERCOMING THE
EMPIRICAL REALIST ONTOLOGICAL PERSPECTIVE IN THE AREA OF PHYSICAL
EDUCATION*

*ENSEÑANZA DESARROLLADORA: UNA POSIBILIDAD PARA LA
SUPERACIÓN DE LA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA REALISTA EMPÍRICA EN EL
ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA*

Vidalcir Ortigara

Doutor em Educação pela UFSC. Docente do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) –
Criciúma - SC – Brasil.

Maurício Abel Coral

Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense
(UNESC) – Criciúma - SC – Brasil.

Resumo: O presente artigo busca discutir as consequências que a atual tendência de produção do conhecimento na área da Educação Física tem na formação e na prática pedagógica dos professores. Indicamos que os conhecimentos dessa área estão majoritariamente sendo produzidos a partir de uma perspectiva ontológica realista empírica, que limita a atuação do professor e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos estudantes ao nível das manifestações empíricas da realidade, ou seja, que estão ligadas aos conhecimentos do cotidiano e à adequação ao modo de vida posto. Como alternativa a isso, apontamos o ensino desenvolvimental, que postula o ensino organizado de forma a conduzir o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pela apropriação e compreensão das relações essenciais gerais dos objetos.

Palavras-chave: Ensino desenvolvimental. Realismo crítico. Educação Física.

Abstract: This article discusses the consequences of the current trend of production of knowledge in the area of Physical Education, on the training and pedagogical practice of the teachers. We indicate that knowledge in this area is mostly being produced from an empirical realist ontological perspective, which limits the action of the teacher and the development of higher mental functions in the students, in terms of the empirical manifestations of reality, in other words, those that are linked to everyday knowledge and adaptation to the actual way of life. As an alternative to this, we indicate developmental teaching, which postulates the teaching that is organized in a way that leads the development of the higher mental functions through the appropriation and understanding of the essential relations of objects.

Keywords: Developmental teaching. Critical realism. Physical Education.

Resumen: Este artículo pretende discutir las consecuencias que tiene la actual tendencia de producción de conocimiento en el área de Educación Física en la formación y en la práctica pedagógica de los docentes. Indicamos que los conocimientos de esta área son producidos en su mayoría desde una perspectiva ontológica empírica realista, que limita el papel del docente y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores en los estudiantes a nivel de las manifestaciones empíricas de la realidad, es decir, que están vinculadas al conocimiento diario y a la adecuación a la manera de vivir que es habitual en la actualidad. Como alternativa a esto indicamos la enseñanza desarrolladora, que postula la enseñanza organizada para conducir el desarrollo de las funciones psíquicas superiores a través de la apropiación y la comprensión de las relaciones esenciales generales de los objetos.

Palabras clave: Enseñanza desarrolladora. Realismo crítico. Educación Física.

INTRODUÇÃO

A intensificação da produção de conhecimentos na área da educação é um fato perceptível nos últimos anos em nosso país. Da mesma forma acontece com uma particularidade da educação que é a área da Educação Física, na qual essa intensificação podemos verificar, por exemplo, no significativo aumento do número de periódicos científicos presentes no sistema *Quallis de Avaliação*¹, no crescente envio de artigos científicos para esses periódicos, na ampliação do número de eventos científicos – seja nos âmbitos local, regional, nacional e até internacional – que se propõem como espaços adequados à discussão dos conhecimentos produzidos, além do aumento da quantidade de pesquisadores partícipes em todo esse movimento.

Junto a essa intensificação da produção de conhecimentos na área da Educação Física, percebemos uma peculiaridade relevante: em sua maioria, analisam recortes da realidade nos limites das suas manifestações empíricas (AVILA, 2008). Entendemos que esse movimento de produção de conhecimentos traz sérias e preocupantes implicações no que tange às possibilidades do ensino da Educação Física escolar. Conseqüentemente, incide na formação humana de alunos e alunas que entram em contato e se apropriam dos conteúdos e dos métodos produzidos a partir dessas análises predominantemente empíricas.

Vale ressaltar que não negamos a importância do conhecimento empírico, da preparação do ser humano para a execução das tarefas do cotidiano, para a produção e reprodução social na atualidade, pois esta é condição *sine qua non* de nossa própria sobrevivência. Até mesmo porque reconhecemos o conhecimento empírico – assim como quaisquer outros conhecimentos – como histórico, ou seja, desenvolvido e acumulado pelos seres humanos ao longo dos tempos. Portanto precisa ser apropriado pelas novas gerações e transmitido para as próximas. Porém destacamos que o conhecimento empírico não é aquele que deve estar na perspectiva do horizonte da vida humana e, também, não é suficiente como derradeiro objetivo para seres que foram capazes de superar a primária condição da vida orgânica ao longo do processo histórico.

Parece-nos que esse conhecimento desenvolvido empiricamente, na esfera cotidiana da vida humana e que não necessita de um sistema educacional escolar específico para a sua transmissão, possibilita apenas uma formação humana limitada à adequação e ao conformismo dentro das condições sociais já existentes, sem a perspectiva da efetivação de uma emancipação humana plena e de uma transformação radical dessas condições sociais, visando à produção de uma nova e diferente organização social, para além e superior ao capitalismo.

Esses mesmos conhecimentos, produzidos a partir de uma perspectiva ontológica realista empírica, no âmbito da educação, influenciam e condicionam a formação e a prática pedagógica dos professores. Se partimos da compreensão que conteúdo e forma estão em relação necessariamente dialética, ao se apropriar de um conteúdo empobrecido teórica e cientificamente, o professor terá uma menor probabilidade de compreender a realidade, a educação, o ensino e, conseqüentemente, a sua atuação como docente também ocorrerá sob uma perspectiva empírica de realidade.

Essa formação com pobreza de conhecimentos científicos, promovida e impulsionada pelo atual contexto social capitalista, impacta diretamente na formação do pensamento dos alunos. Principalmente daqueles que estão nas escolas públicas, locais primordialmente frequentados pelos filhos dos trabalhadores de nosso país. A estes está reservada uma formação pela via escolar ligada aos conhecimentos do cotidiano e à adequação ao modo de vida posto atualmente, com poucas possibilidades de desenvolvimento teórico-científico do seu pensamento.

Entendemos que o espaço escolar possui a contradição de ainda ser o *locus* privilegiado na formação humana dos sujeitos e que, nesse espaço, encontra-se uma possibilidade para que os professores atuem numa perspectiva ontológica de compreensão teórica superior ao realismo empírico, que leve os alunos ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores pela apropriação dos conhecimentos teóricos.

Para nós, essa possibilidade está concretamente formulada na proposta de ensino desenvolvimental² de Davydov³ que, a partir de uma base materialista histórico-dialética, postula o ensino organizado de forma a conduzir o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos (VIGOTSKI, 2001) – pela apropriação e pela compreensão das relações essenciais gerais dos objetos, e não meramente das relações aparentes. Em outros termos, os conhecimentos de que trata e de que necessita o ensino desenvolvimental podem ser produzidos por uma perspectiva de ciência fundamentada no realismo crítico, que ultrapassa o limite do empírico da tendência dominante na atual produção de conhecimento em Educação Física. Por isso julgamos indispensável apresentar, neste momento, algumas discussões sobre a produção de conhecimentos em Educação Física antes de avançarmos propriamente na discussão sobre o ensino desenvolvimental.

REALISMO EMPÍRICO X REALISMO CRÍTICO: CONSEQUÊNCIAS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A tese de doutorado de Avila (2008), com o objetivo de averiguar as tendências que permeiam a produção do conhecimento em Educação Física, na qual utilizou como objeto de análise as teses elaboradas nos programas de pós-graduação

brasileiros dessa área no período de 2001 a 2006, apresenta dados concretos que corroboram essa afirmação: cerca de 80% dessas teses, estão fundamentadas “em algum tipo de realismo empírico” (AVILA, 2008, p. 8). Na mesma direção, o estudo de Kataoka (2012), que investigou as tendências na produção do conhecimento em Educação Física escolar, utilizando como referência os artigos produzidos por professores das escolas públicas do Paraná partícipes do PDE⁴, demonstrou que 70% desses artigos também estão alinhados com uma ontologia realista empírica.

Essa tendência realista empírica, segundo Moraes (2009, p. 317),

prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que reduz o horizonte da pesquisa [...] ao saber tácito, à prática instrumental, plasmando-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela empiria das tarefas cotidianas, pela formação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficiência na manipulação do tópico.

Segundo Lukács (2012), a tendência científica realista empírica apresenta as seguintes características gerais: tomada de uma posição de neutralidade diante das questões relativas à concepção de mundo; negação da relação das ciências com a realidade existente em si; adoção da linguagem matemática como a chave última e definitiva de decifração dos fenômenos; sustentação da práxis no seu sentido imediato, transformando a ciência em simples manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática; produção de conhecimentos para a vida cotidiana, que se limita à esfera do empírico e enfatiza a sua explicação e utilização imediata – produz respostas eficientes para os problemas correntes de nossa sociedade capitalista, contribuindo para sua constante atualização e aprimoramento no sentido de sua reprodução e manutenção. A relação que tal tendência estabelece entre interesses sociais e produção do conhecimento assegura, na atualidade, um posto de dominância científica frente às demais.

A organização das atividades de ensino que têm como base esse tipo de conhecimento, por melhor desenvolvidas que sejam, limita o desenvolvimento dos estudantes ao pensamento empírico (DAVÍDOV, 1988).

Autores, como Almeida, Bracht e Vaz (2012, p. 258), colocam-se em favor do movimento crítico à perspectiva realista crítica de base ontológica materialista. Afirmam que esta base possui caráter reducionista e que pode contribuir pouco

com o avanço das pesquisas na área da Educação Física. A defesa baseia-se no pressuposto de que há perspectivas ontológicas menos deterministas da realidade e que podem corroborar com suas crenças, como a ontologia existencial, por exemplo. Apresentam um “pluralismo teórico” sob os pressupostos do “abandono das pretensões de alcançar um vocabulário último”, da “falibilidade de todos os pontos de vista” e da “possibilidade de interpretações diversas da realidade”. Para os autores, quanto maior o número de descrições da realidade estiver à disposição dos pesquisadores, mais fácil será aos mesmos a opção pela utilização de alguma delas como referência. Ou seja, a verdade científica está posta como decisão subjetiva do pesquisador, em sua relação com os dados da realidade que se limitam à experiência imediata de cada sujeito singular.

Para Lukács (2012), a visão ontológica existencialista tem como ponto de partida a fenomenologia que, por sua vez, é fruto de uma base epistemológica idealista. De acordo com o autor, positivismo, neopositivismo e fenomenologia mantêm posturas comuns acerca da explicação da realidade, que chegam até mesmo a se complementarem mutuamente. Os pressupostos ontológicos dessas bases epistemológicas desconsideram e/ou deturpam – ao menos em parte – as inter-relações existentes entre sujeitos e objetos, entre seres sociais e natureza, cujo reconhecimento e compreensão são de fundamental importância para um amplo entendimento do real. Lukács (2012), ainda se referindo ao existencialismo, demonstra-o em uma relação de complementação com o neopositivismo, que se dá em duplo sentido. Interessa-nos o destaque que o autor faz no primeiro desses sentidos, quando afirma que a ontologia existencialista:

[...] de modo algum é uma ontologia real, abrangente e multifacetada do ser social, mas um alçar ao plano ontológico da condição universalmente manipulada da sociedade na era do capitalismo altamente desenvolvido. [...] Por isso, a filosofia de Heidegger não constitui uma antítese exata ao neopositivismo, sendo apenas a complementação deste: ambos pisam o mesmo chão, examinam os problemas da sua época da mesma maneira, não vislumbrando neles autênticas questões histórico-sociais, mas fundamentos imutáveis de um pensamento científico, ou então fenomenológico [...]. (LUKÁCS, 2012, p. 84).

Podemos notar a aproximação que Lukács indica entre existencialismo e neopositivismo, ainda que se apresentem como *antípodas*, além de destacar o afastamento que ambos assumem com relação à possibilidade de explicação da realidade como totalidade. Dessa forma, também as teorias e os métodos advindos das bases epistemológicas em questão encontram barreiras insuperáveis, quando postos frente a questões ontológicas realistas críticas, que levam em consideração

a realidade existente em si. Suas alternativas para sustentar a validade de sua explicação da realidade sem abordar interrogativas dessa natureza são tratá-las como inalcançáveis e impossíveis de serem respondidas, ou considerá-las irrelevantes do ponto de vista científico. Em ambos os casos as interrogativas são necessariamente ignoradas.

No mesmo sentido, Bhaskar (1975) indica a aproximação existente entre as posturas assumidas historicamente na filosofia da ciência as quais são denominadas de idealismo transcendental e de empirismo clássico⁵. O autor afirma que ambas as posturas, apesar de notórias diferenças, não alcançam a realidade em si, necessitando recorrer ao realismo empírico para sustentação de seus postulados.

Posicionando-se contra essa perspectiva determinista empírica, Lukács (2012, p. 81) esclarece-nos que:

[...] não é preciso refletir muito para evidenciar como, sempre que se fala de objetos de algum modo existentes, a essência está tão profundamente entrelaçada com a realidade que ignorá-la metodicamente (“colocar entre parênteses”) só pode levar a um arbítrio extremo. Como quer que se queira determinar ontologicamente a essência, ela só pode se revelar realmente nas inter-relações dinâmicas da realidade; a diferenciação entre essência, fenômeno e aparência sempre constituirá um esforço vão quando se exclui a realidade.

O autor ainda ressalta que fenomenologia e neopositivismo possuem a mesma base ontológica, quando afirma que:

[...] a “depuração” fenomenológica dos atos intencionais produz, em relação à apreensão da realidade como tal, a mesma fonte de erros que já constatamos no neopositivismo como decorrência da postura unilateralmente gnosiológica: a incapacidade de perceber e reconhecer a fronteira clara e objetivamente presente entre o próprio ser e seus espelhamentos. Se isso é capaz de provocar grandes equívocos já no campo puramente científico, será ainda mais onde o ser humano, suas relações com o mundo e sua práxis se converterem em objeto da investigação. (LUKÁCS, 2012, p. 81).

Lukács nos alerta para a importância de compreendermos a realidade a partir de uma perspectiva ontológica que contemple suas dinâmicas inter-relações, sob o risco de construirmos interpretações equivocadas e arbitrárias. Não precisamos de muito esforço para perceber que tais interpretações são a base da tematização pedagógica no âmbito escolar, ou seja, se perspectivamos que a escola promova o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a faremos abordando os conhecimentos que explicitem as estruturas e os mecanismos que fazem com que algo seja o que é (BHASKAR, 1975). Segundo Bhaskar (1975, p. 25), o conhecimento científico acerca da realidade não deve ter como objeto um fenômeno meramente

empírico e nem construtos humanos impostos a esse fenômeno, “mas estruturas reais que perduram e operam independentemente do nosso conhecimento, de nossa experiência e das condições que nos permitem acesso a elas”.

Assumir uma postura empirista ou idealista – ou seja, realista empírica – pode nos levar a incoerências graves ao investigarmos o ser humano no contexto de suas atividades, ou, em outros termos, os objetos das chamadas ciências humanas e sociais. Nessa área do conhecimento, que trata das mais variadas relações humanas, é indispensável a compreensão da práxis humana pelo prisma do materialismo histórico-dialético. Martins (2004) entende a práxis como atividade vital humana, ação material consciente e objetiva que compreende a dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual é possível a transformação da natureza; quanto na construção de sua própria subjetividade. Nas características da práxis está presente a possibilidade de o homem refletir psiquicamente sobre sua ação, pois o sentido de seu ato está sempre ligado a condições sociais mais amplas, que vão além do seu próprio ato em si.

Ao entender que a educação está entre as incontáveis manifestações da práxis, necessitamos expor as consequências geradas pela tendência dominante – empírico-idealista – de produção do conhecimento no cenário atual. Vale ressaltar que temos consciência de que a educação, em sentido amplo, manifesta-se nos mais diversos espaços e momentos das inter-relações humanas, que se efetivam em todos os espaços da vida social. No entanto, nossa exposição preocupa-se, necessariamente, com a educação em sentido estrito, na particularidade da educação escolar, a qual se encontra em indissociável relação dialética com a Educação Física escolar.

Com relação à problemática questão das consequências da tendência dominante de produção do conhecimento na educação, Martins (2004) e Moraes (2009) nos proporcionam um bom panorama, no qual apontam a desqualificação teórica nas pesquisas em educação, o que, por sua vez, possui graves implicações políticas, éticas e epistemológicas. O ensino escolar torna-se empobrecido, resumido à formação de competências necessárias à adaptação dos indivíduos às exigências do capital, com a finalidade de preparação dos homens para a sua inserção nos postos de trabalho disponíveis, para a empregabilidade em um mercado cada vez mais dinâmico, cruel e excludente.

A educação, reduzida à transmissão de um conhecimento ligado primordialmente ao saber fazer da prática e com pouca articulação ao saber teórico-científico,

limita as possibilidades de reconhecimento dos desajustes sociais como resultado das próprias relações sociais. Tais desajustes, nessa perspectiva, têm sua existência atribuída “à natureza, seja ao Estado, à perversão da vontade privada, à incompetência do professor, às precárias condições da escola, etc.” (MORAES, 2009, p. 323). O saber escolar iguala-se ao saber do cotidiano, passando a valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. Essa situação implica a individualização do conhecimento, a naturalização das desigualdades e a responsabilização do indivíduo por aquilo que suas condições objetivas de vida não lhe permitiram. É importante mencionar que, apesar da necessária crítica à atual situação da educação, consideramos que uma exclusiva e pontual mudança nela não é suficiente para levar a sociedade a uma profunda transformação e superação das suas relações. Entretanto consideramos que, sem o conhecimento possibilitado por outra perspectiva de educação, a possibilidade de transformação e superação do sistema capitalista também não se apresentará.

Quando a educação escolar estrutura-se sobre uma perspectiva de construção de conhecimentos restritos às imediatas e perceptíveis manifestações dos fenômenos, apresenta uma visão da realidade que reserva para todos os indivíduos as mesmas possibilidades humanizadoras. Porém o que está posto e se efetiva por trás desse cenário ilusório é a naturalização das desigualdades instituídas pela organização social capitalista, as quais alimentam todo um sistema de exploração e escravização do homem pelo homem (MARTINS, 2004).

Nessa perspectiva, a educação escolar manifesta uma preocupante e escamoteada função ético-política: a de adaptar os indivíduos às relações já estabelecidas no contexto social atual, empenhando-se para que essa adaptação aconteça da maneira mais passiva possível. Isso também se manifesta em um movimento de institucionalização e oficialização da produção de conhecimentos, cuja finalidade é promover um desigual e limitado desenvolvimento do ser humano, da sua inteligência, da sua capacidade de perceber as inter-relações do real na totalidade de suas complexas manifestações. Essa direção que a educação escolar segue é dada por toda uma ideologia social dominante capitalista, que se utiliza do paradigma da construção e do compartilhamento de conhecimentos, que possuem um papel específico: o de preparar os homens para a resolução de problemas concretos de uma realidade imediata, limitada às necessidades primárias de sobrevivência, muito mais ligadas às atividades da esfera da vida cotidiana dos homens (MORAES, 2009).

DIFERENÇAS ENTRE A COTIDIANIDADE REALISTA EMPÍRICA E A NÃO-COTIDIANIDADE REALISTA CRÍTICA

Debater acerca de questões relativas aos conceitos de cotidiano e de não cotidiano nos ajuda a compreender as relações entre uma concepção de conhecimento pautada pela empiria dentro do ensino escolar e a possibilidade restrita de atuação consciente na realidade dos indivíduos que se apropriam desses conhecimentos e são formados nessa perspectiva.

Segundo Duarte (2007, p.32), as atividades cotidianas são aquelas “diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade”. As atividades não cotidianas são aquelas “que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo”. Para o autor não há vida humana sem vida cotidiana e, com igual importância, a vida dos seres humanos não pode estar resumida à esfera do cotidiano. Ou seja, os indivíduos necessitam se desenvolver apropriando-se também dos conhecimentos das esferas não cotidianas. Por essa razão, entendemos que a necessidade de escola no contexto social está ligada, principalmente, à apropriação pelas novas gerações dos conhecimentos não cotidianos, pois para a apropriação e reprodução dos conhecimentos cotidianos são suficientes as relações dos indivíduos com a própria esfera cotidiana, sem a mediação de um ensino escolar sistematizado (DUARTE, 2007).

A fim de explicitarmos melhor a relação entre esferas do cotidiano e do não cotidiano na educação escolar, recorreremos ao processo histórico social, que acontece na atividade humana e que vai se complexificando e ganhando um caráter cada vez mais mediado, mas que tem como sua protoforma⁶ o trabalho, conforme explicita Lukács (2013, p. 44). Para o autor, magiar o trabalho “é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica”, que marca o caráter de transição do ser meramente biológico (animal, ontologicamente inferior) ao ser social (ser humano, ontologicamente superior), e serve como “modelo de toda práxis social”. Ou seja, que nos possibilita a compreensão do movimento de todas as atividades sociais humanas, entre as quais está a educação escolar.

Conforme Saviani (2012, p. 13), a educação escolar tem como objetivo “produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sendo assim, a humanidade – o gênero humano – é produzida primeiro pelo conjunto dos homens no processo histórico-social. Em outros termos, tem prioridade ontológica no processo de produção e reprodução. Entretanto ela também precisa ser reproduzida em cada indivíduo singular, pois sem isso não pode haver continuidade no processo histórico, não pode haver a produção do novo, não pode haver história (DUARTE, 2007; MARTINS, 2004).

O conjunto da atividade social não pode se reproduzir se não é reproduzida nos indivíduos a humanidade produzida historicamente. Essa necessidade fundamental para qualquer tipo de sociedade humana, desde as mais primitivas, passou por um longo processo de desenvolvimento histórico até chegar, aos nossos dias, a um estágio de complexidade no qual não é possível a plena reprodução em cada indivíduo singular da humanidade produzida historicamente, sem a realização de um tipo de atividade voltada “direta e intencionalmente” para esse fim. Em outras palavras, até um certo estágio de desenvolvimento histórico os homens podiam formar-se pelo simples convívio social. Após o surgimento da sociedade capitalista a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação. (DUARTE, 2007, p. 50).

O infinito processo de complexificação da vida cotidiana, na sociedade contemporânea com suas relações cada vez mais mediadas, exige mais e mais a utilização de conhecimentos que não podem ser adquiridos de forma espontânea e imediata. Disso decorre a necessidade do estabelecimento de um sistema educacional que, na sociabilidade atual, prima pelo repasse da ideologia capitalista por meio do ensino de conhecimentos e habilidades necessárias para que os indivíduos possam manter o *status quo*, ao mesmo tempo em que mantêm minimamente suas condições de sobrevivência. De acordo com Tonet (2014, p. 13), é imprescindível para a reprodução da própria sociedade capitalista que todos tenham acesso a um determinado nível de conhecimento e de comportamento, uma vez que “não só os burgueses precisam ser preparados para dirigir a sociedade, mas também os trabalhadores precisam de um determinado nível de conhecimento e de comportamento para que o sistema capitalista possa funcionar”.

Essa garantia ao acesso de um conhecimento e de uma formação possui uma contradição dialética, qual seja, a possibilidade de favorecer tanto aos interesses da classe dominante quanto da classe dominada. Por isso, há por parte da burguesia um grande controle político, administrativo e ideológico dos conhecimentos científicos, da cultura e do próprio processo educativo –

que são elementos da esfera não cotidiana – com a finalidade de defender os seus interesses, o que torna imensamente importante a luta por parte dos trabalhadores contra esse controle, almejando a superação e a transformação radical da sociabilidade capitalista atual (TONET, 2014).

Para nós, a educação é uma das possibilidades para contribuir na condução dos indivíduos à consolidação do seu máximo desenvolvimento como seres humanos. A educação escolar tem, nesse entendimento, um papel insubstituível no que diz respeito à formação humana; ao desenvolvimento das propriedades essencialmente humanas, das funções psíquicas superiores, do pensamento teórico concreto, com vistas a uma transformação histórica em direção à “abolição das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, para que ele possa objetivar sua atividade vital de modo consciente, social, universal e livre” (MARTINS, 2004, p. 63).

Acreditamos que a função da escola é a elaboração das condições para que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, objetivando a humanização dos indivíduos no sentido de sua emancipação. Esta função não tem a possibilidade de se efetivar plenamente se for exercida na centralização do saber advindo das esferas do cotidiano, do imediatamente perceptível e acessível, ou seja, não tem a possibilidade de conduzir os homens à sua plena emancipação.

Trazemos à tona a questão da emancipação humana ressaltando nosso entendimento de seu significado sob uma ótica marxista, na qual concordamos com Tonet (2014, p. 11), que a entende como:

[...] uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disso, o conjunto da vida social.

O trabalho associado caracteriza-se por ser livre de toda a exploração e dominação do homem sobre o homem. Está, pois, na base da constituição da forma mais elevada de sociabilidade e de liberdade humana conhecida: o comunismo.

Outro conceito que necessita ser explicitado é o de liberdade. Para alcançarmos êxito nesta tarefa, utilizamo-nos novamente das palavras de Martins (2004, p. 60), que sintetiza esse conceito na perspectiva marxista:

[...] o conceito de liberdade aparece na obra de Marx tanto no sentido “abstrato-negativo” quanto no sentido “concreto-positivo”, sendo tais sentidos intimamente vinculados. Em seu sentido “abstrato-negativo” a liberdade pressupõe a capacidade de romper aprisionamentos, a capacidade para se livrar de determinações históricas limitativas. Neste sentido guarda a dimensão da práxis transformadora, de superação, apontando a possibilidade de o homem dominar, transpor, vencer – de ser um “eterno movimento do devir”. Apenas o homem pode preparar seu futuro (abstração) pela transcendência de seu presente (negação).

O sentido “concreto-positivo” de liberdade advém exatamente de seu sentido “abstrato-negativo”, isto porque, na medida em que a liberdade, por sua negatividade, pressupõe um movimento de superação, ela exige a possibilidade para tanto. Assim sendo, o aspecto “concreto-positivo” da liberdade representa a objetivação das forças produtivas humanas necessárias ao domínio do homem sobre as forças da natureza (quer de sua própria, quer da natureza externa), domínio este pelo qual pode orientar teleologicamente sua atividade, condição para a práxis transformadora.

Segundo Lukács (2009, p. 241), a liberdade é um fenômeno que aparece nos escritos de Marx como categoria integrante do trabalho, não se caracterizando como “algo dado por natureza”, “dom concedido a partir do alto” ou “uma parte integrante – de origem misteriosa – do ser humano”, mas como “produto da própria atividade humana”. Ou seja, “a liberdade não é um estado, mas a atividade teórico-prática que cria a realidade social” (MARTINS, 2004, p. 60). Assim, entendemos que a conquista da liberdade pressupõe uma luta guiada pela consciência e realizada no âmbito do trabalho social. E esta luta aponta para a necessária superação do capitalismo.

Não temos dúvidas de que a formação humana que defendemos só pode ocorrer por meio de todo um complexo processo de transformação das relações sociais, que não se resumem e nem podem ser deixadas a cargo unicamente da educação escolar. Porém, para haver a possibilidade de efetivação dessa formação, é preciso que a educação escolar contribua de maneira decisiva nesse processo. De acordo com Saviani (2009), escola e sociedade estão em unidade dialética, na qual a educação escolar (elemento determinado pela sociedade) tem um papel fundamental no processo de construção e transformação da própria sociedade. O autor reconhece os condicionantes sociais que incidem sobre a educação escolar e que lhe impõem limites, argumentando que, justamente por consequência desse aspecto, a educação deva contribuir na formação de sujeitos ativos, capazes de dar direção à vida para além dos estreitos limites do individualismo, ou seja, para além do modelo social vigente.

Por compreendermos que a educação escolar encontra hoje enormes barreiras quando se propõe a trabalhar pela formação de indivíduos livres, conscientes

e emancipados, e que essa formação é a que queremos para todos os seres humanos, reiteramos a necessidade de defendermos uma proposta de educação escolar orientada por uma concepção materialista histórico-dialética.

Marxismo não é dogma, nem cartilha, nem escritura sagrada. É uma nova concepção de mundo, que parte de determinados fundamentos filosóficos, abstraídos do processo real e não meramente produzidos pela subjetividade, e que, com base nestes fundamentos, permite abordar qualquer fenômeno social, sempre aberto à busca de sua específica concretude. Nenhum dogma e nenhuma cartilha permitem fazer isso. Daí por que a apropriação desse instrumental metodológico, cujos fundamentos foram elaborados por Marx e Engels, é de fundamental importância. (TONET, 2014, p. 22).

Consideramos que uma possibilidade de educação escolar, fundamentada na teoria histórico-cultural soviética, de tradição marxista, seja a proposta por Davydov (1982, 1988, 1999) e seus colaboradores, traduzida com o título de ensino desenvolvimental.

O ENSINO DESENVOLVIMENTAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA REALISTA CRÍTICA

Os defensores do ensino desenvolvimental afirmam que o papel da escola é o de criar um tipo específico de orientação pedagógica que permita desenvolver o pensamento teórico nos alunos, pois não haveria condições para isso fora do ambiente escolar. A escola tem como compromisso o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos alunos, que os tornam mais humanos, que potencializam sua formação humana (LONGAREZZI; PUENTES, 2013).

Na teoria histórico-cultural soviética, fundada por Vygotsky e desenvolvida por outros pesquisadores, destacamos Vasily Vasilyevich Davydov como um dos seus mais notáveis pesquisadores em psicologia pedagógica e aquele que se dedicou diretamente à constituição de uma proposta de ensino para a educação escolar. Davydov considerava insuficiente o ensino escolar pautado na transmissão de conhecimentos oriundos de fatos isolados e passou mais de duas décadas de sua vida dedicando-se à pesquisa e à formulação de uma teoria de ensino-aprendizagem que proporcionasse às escolas condições de ensinar os alunos de maneira a “orientarem-se com autonomia na informação científica e em qualquer outra esfera de conhecimentos. Ou seja, que os ensinasse a pensar dialeticamente mediante um ensino que impulsionasse o desenvolvimento mental” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 315). O ensino desenvolvimental estrutura-

se sobre uma base teórico-metodológica que reúne princípios psicológicos da teoria histórico-cultural em função de objetivos pedagógicos e didáticos de formação do pensamento teórico-científico dos alunos, ou seja, é a aplicação pedagógica da teoria histórico-cultural.

No ensino desenvolvimental o conceito de atividade – introduzido na teoria histórico-cultural por Vygotsky e particularmente desenvolvido por Leontiev – tem importância fundamental, pois dele derivam os demais tipos de atividade. Em outros termos, o conceito de atividade geral nos proporciona a base para compreendermos qualquer atividade social humana, como as atividades de ensino e de estudo, que são fundamentais para o ensino desenvolvimental (DAVIDOV, 1999).

A proposta de ensino desenvolvimental sustenta concretamente a possibilidade de contribuir para uma formação humana consciente, livre e emancipadora, pela via da educação escolar. Nessa direção, pressupomos que um ensino desenvolvimental para a Educação Física seja o caminho mais consistente para que os conhecimentos específicos dessa área possam ser transmitidos aos alunos a partir de uma perspectiva realista crítica. Ou seja, uma perspectiva que eleve o reconhecimento e a compreensão das relações essencial-gerais dos objetos da realidade a partir dos próprios conhecimentos científicos da realidade, proporcionando uma formação humana muito além dos limites das manifestações empíricas e aparentes dos conhecimentos cotidianos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V.; VAZ, A. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 241-263, out./dez. 2012.

AVILA, A. B. **Pós-graduação em educação física e as tendências na produção do conhecimento**: o debate entre realismo e antirrealismo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BHASKAR, R. **A Realist Theory of Science**. London, Verso, 1975. Tradução preliminar: Rodrigo Leitão (Economia/UFF). Tradução: Rodrigo Moerbeck (Economia/UFF). Revisão/Supervisão: Mario Duayer (UFF).

DAVIDOV, V. V. O que é atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**, n. 7, 1999.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

KATAOKA, E. K. **Tendências na produção do conhecimento em Educação Física escolar**: análise das produções do PDE-SEED/PR (2007-2008). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994. p. 59-102.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. (Coleção filosofia). Ijuí: Unijuí, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1) p. 315-350.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1) p. 67-110.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1).

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MIRANDA, M. JR. **O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

MORAES, M. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez. 2009.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1) p. 47-65.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**. Alagoas, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Artigo recebido em: 08/05/2015

Aprovado em: 20/11/2015

Endereço para correspondência:

Vidalcir Ortigara. UNESC, Programa de Pós-Graduação em Educação, Av. Universitária, 1105, Bloco P, Universitário, Criciúma, SC, CEP: 88806000. *E-mail*: vdo@unescc.net

- 1 Qualis é o conjunto de procedimentos utilizado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para a estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, responsável pela classificação dos periódicos científicos, nos quais são veiculados artigos e outros tipos de produções científicas. Maiores informações podem ser consultadas no endereço eletrônico: www.capes.gov.br
- 2 De acordo com Libâneo e Freitas (2013, p. 316), “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 a qual o bom ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento mental e atua na personalidade dos alunos”.
- 3 O nome de Davydov, assim como de Vygotsky, é escrito de diversas maneiras na literatura. Nesta produção textual, optamos por utilizar as grafias Davydov e Vygotsky, exceto quando aparecem relacionadas às suas publicações. Nesses casos mantivemos as formas como os nomes destes autores aparecem nas publicações mencionadas.
- 4 O PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional – foi concretizado no ano de 2007 pela articulação entre Secretaria de Estado da Educação do Paraná e Associação de Professores do Paraná, que estabeleceram parcerias com as universidades públicas, objetivando aproximar os conhecimentos produzidos na academia às necessidades da Educação Básica. Essa aproximação se efetivou em um processo de Formação Continuada dos professores das escolas públicas, no qual foram produzidos os artigos que serviram de material empírico para as análises de Kataoka (2012).
- 5 Para uma discussão mais ampla sobre os conceitos de realismo empírico, empirismo clássico, idealismo transcendental e realismo transcendental – ou crítico –, ver Bhaskar (1975).
- 6 Lessa (2012) nos alerta que o termo protoforma aparece em Lukács com o significado de categoria originária, mais simples, primária e não como categoria cronologicamente anterior.