

A PESQUISA SOBRE ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A ANÁLISE TEÓRICA DOS OBJETOS DE ENSINO.

Carolina Picchetti Nascimento – FE-USP

Manoel Oriosvaldo de Moura – FE-USP

Resumo:

O presente trabalho discute questões teórico-metodológicas em relação às pesquisas sobre Atividade Pedagógica, fundamentadas na teoria histórico-cultural. Tendo por base as teses de que: i) o método materialista histórico e dialético constitui-se na base a partir da qual a teoria histórico-cultural se desenvolveu; e a tese de que: ii) o objetivo do ensino escolar é o de promover o desenvolvimento da personalidade dos estudantes como sujeitos autônomos, (o que exige, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes), propomos as seguintes questões de pesquisa para o debate: como podemos organizar um ensino que realmente seja promotor do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes? Como o método que fundamenta a teoria histórico-cultural pode fundamentar as nossas próprias pesquisas sobre a atividade pedagógica? Algumas possibilidades de respostas a essas questões são elaboradas a partir de nossa pesquisa de doutorado – ainda em andamento – cujo objetivo é investigar *o processo de organização do ensino, da educação física, promotor do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes*. A tese central que defendemos é a de que a análise teórica do objeto de ensino, explicitando as relações centrais presentes nesse objeto (em forma de conceitos teóricos), constitui-se na base para a organização da atividade pedagógica promotora do desenvolvimento do pensamento teórico dos educando, nos diferentes níveis e contextos do ensino escolar. Diante desta tese, e como forma de desenvolvê-la, discutimos alguns instrumentos teóricos de pesquisa para a análise dos objetos de ensino, notadamente, *o movimento lógico e histórico de análise*, instrumento esse que nos permite apreender o processo de desenvolvimento dos fenômenos analisados, explicando como se tornaram aquilo que são hoje, bem como o que ainda podem vir a ser.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; organização do ensino; ensino da educação física.

Introdução: a pesquisa sobre atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.

Para a teoria histórico-cultural, o objetivo central da escola é o de promover o desenvolvimento da personalidade dos estudantes como sujeitos autônomos, o que significa, entre outras coisas, desenvolver as funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 1996), particularmente, o pensamento teórico (DAVIDOV, 1988) dos estudantes. A preocupação com uma melhor organização do ensino escolar, expressa nas teses e conceitos elaborados pelos autores da teoria histórico-cultural (por exemplo, a tese de que “não basta qualquer ensino, mas sim aquele que promova o desenvolvimento do sujeito”, (VIGOTSKII, 1991); ou os conceitos de zona de

desenvolvimento próxima, internalização e instrumento (VYGOTSKI, 1995; 1996; 1997)), não foram gerados como respostas a problemas estritamente técnicos. A questão sobre “como ensinar melhor?” nasce a partir da resposta a uma outra questão: que tipo de sociedade pode realmente promover o máximo desenvolvimento de todos os indivíduos, desenvolver maximamente os sujeitos como personalidades autônomas? Vigotski, sintetiza esse posicionamento – que é político e teórico – no seguinte questionamento: “Acaso uma criança proletária alcança o nível de desenvolvimento que poderia alcançar?” (VYGOTSKI, 1997, p. 54).

Diante desse posicionamento podemos formular duas questões centrais com relação à atividade de ensino e às pesquisas produzidas a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural: a) como podemos organizar o ensino que realmente seja promotor do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes?; b) como o método que fundamenta a teoria histórico-cultural pode fundamentar as nossas próprias pesquisas sobre a Atividade Pedagógica?

O presente trabalho discute e analisa algumas possibilidades de respostas a essas questões, a partir de nossa pesquisa de doutorado – ainda em andamento – na qual se tem como objeto de investigação *o processo de organização do ensino da educação física promotor do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes*. A tese central que defendemos é a de que a análise teórica do objeto de ensino, explicitando as relações centrais presentes nesse objeto e os conceitos a serem ensinados e aprendidos, é a base para a organização da atividade pedagógica promotora do desenvolvimento do pensamento teórico dos educandos, nos diferentes níveis e contextos do ensino escolar. Sendo assim, a análise teórica do objeto de ensino é um instrumento pedagógico fundamental para a concretização do trabalho educativo que visa desenvolver a personalidade autônoma dos estudantes e contribuir para a superação das atuais condições alienantes e alienadoras de nossa sociedade, que no trabalho pedagógico manifesta-se, por exemplo, na secundarização do trabalho com os conceitos teóricos.

Na condição de pesquisadores da Atividade Pedagógica, o conhecimento sobre a realidade, o processo para se conhecê-la e o produto resultante deste processo, suscita-nos algumas questões, tais quais: qual o papel do conhecimento para os indivíduos e para a humanidade em geral? Qual a relação entre o conhecimento e a realidade? Essas perguntas refletem um aspecto geral e fundamental no processo de produção de conhecimento: *o método* de investigação. O método, compreendido como um meio para a obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática (KOPNIN, 1978)

orienta ou direciona a produção de conhecimentos por meio da concepção de realidade e de ciência que apresenta, isto é, por meio das respostas que dá a duas questões fundamentais: “o que é a realidade?” e, “para que produzir conhecimentos sobre a realidade?”

A partir do método no qual a teoria histórico-cultural se fundamenta – o materialismo histórico e dialético, assumido explicitamente por seus autores (por exemplo, em: VIGOTSKI, 2004 e DAVIDOV 1988) – podemos esboçar algumas respostas a essas duas questões fundamentais colocadas anteriormente e com as quais as pesquisas sobre a Atividade Pedagógica, na teoria histórico-cultural, devem lidar.

A concepção de realidade presente no método é a de que a realidade é uma *totalidade concreta* (KOSIK, 1976; ILYENKOV, 2008; MARX, 1996). A realidade é um todo que se desenvolve e se constitui em uma estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos pertencentes a ela. Assim, o conhecimento da totalidade é o conhecimento *dessa* realidade, que se desenvolve e que possui a sua *própria estrutura*, sua lógica interna, lógica essa que existe independentemente de nossa relação cognoscitiva sobre ela. Por isso “o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade vem a ser conhecimento do *lugar que eles ocupam na totalidade* do próprio real” (KOSIK, 1976, p.41, grifos nossos). Por esta razão, também, a realidade *pode e deve* ser conhecida em sua *totalidade*, produzindo um conhecimento sobre a realidade que nos permita uma ação consciente sobre ela. E é nessa *ação consciente sobre a realidade*, que reside à *finalidade social* de produção de conhecimento no interior da teoria histórico-cultural.

A *finalidade social* presente nas obras da teoria histórico-cultural refere-se à necessidade de organização de uma nova *estrutura social*, tendo em vista a superação da sociedade capitalista, que tem a alienação como sua condição estruturante (MARX, 1996; 2004). Pensar na transformação do que a sociedade e o homem, nos seus processos de desenvolvimento, podem vir a ser, implica em conhecer as possibilidades e os limites dessa transformação. Daí a necessidade de estudar e explicitar as possibilidades concretas de transformação da realidade investigada, bem como os limites objetivos dessa transformação, em direção a um desenvolvimento humano-genérico.

É nesta base que pensamos estar (e que defendemos estar) as produções de conhecimento sobre a atividade pedagógica que se fundamentam na teoria histórico-cultural. Nos marcos da pesquisa no campo educacional, particularmente as realizadas

na escola, trata-se de analisar as possibilidades e os limites da educação escolar nesse processo de superação das condições objetivas que impedem a plena humanização de todos. Como garantir, ou contribuir, para que os estudantes tenham acesso aos diversos conhecimentos historicamente acumulados nas diferentes atividades humanas? Como as pesquisas pautadas na perspectiva da teoria histórico-cultural podem contribuir para que a escola seja um espaço e um momento em que os sujeitos que dela tomam parte tenham acesso às diversas objetivações humano genéricas (OLIVEIRA, 2005)?

Ainda que a educação escolar e as pesquisas em educação e em psicologia escolar não possam, elas mesmas, superarem as condições objetivas de alienação dadas pela estrutura social, pelo modo de produção social em que vivemos (MARX, 1996), elas podem, dentro de seus limites, contribuir para esse movimento, tanto pelas temáticas investigadas, quanto – e principalmente – pela elaboração de conhecimentos e/ou propostas educacionais que sirvam como instrumentos para as ações dos sujeitos envolvidos na Atividade Pedagógica.

Sobre a análise teórica dos objetos de ensino.

Diante do exposto até aqui, podemos afirmar que as pesquisas sobre Atividade Pedagógica, produzidas no interior da teoria histórico-cultural, possuem um *motivo* ou uma *finalidade* em comum: contribuir, no âmbito do trabalho educativo, para superar as condições alienantes e alienadoras que impedem a plena humanização de todos. E possuem uma *ação*, também, em comum: *explicar* a realidade que se quer conhecer, revelar as condições necessárias para o desenvolvimento dessa realidade, bem como as possibilidades e limites para que essa mudança ocorra em nossa atual sociedade.

As pesquisas sobre a organização do ensino elaboradas nos marcos da teoria histórico-cultural devem se inserir nesse movimento. Em nossa pesquisa de doutorado, como já mencionamos, defendemos a tese de que a análise teórica do objeto de ensino, explicitando as relações centrais presentes nesse objeto (ou as condições internas para o seu desenvolvimento), constitui-se na base para a organização da Atividade Pedagógica promotora do desenvolvimento do pensamento teórico dos educandos. Essa tese, reflete um dos *objetos* de pesquisa presentes nas investigações sobre a Atividade Pedagógica fundamentada na teoria histórico-cultural: a análise teórica dos conteúdos ou objetos de ensino (CHAIKLIN, 1999; 2006).

Este *objeto geral* da pesquisa sobre atividade pedagógica e os pressupostos teórico-metodológicos para sua investigação, serão discutidos, a seguir, a partir do

movimento de análise teórica dos objetos de ensino da educação física, forma particular em que esse objeto geral de pesquisa se manifesta em nossa tese. Como podemos apreender os objetos de ensino da educação física para analisá-los? Quais são esses objetos e como se dá esse processo de análise? Para a elaboração de tais respostas precisamos lidar com uma importante questão de pesquisa: o *método de análise*.

A principal ação de pesquisa para a investigação teórica dos objetos de ensino refere-se à análise do *movimento lógico-histórico* desses objetos, isto é, o movimento de apreender lógica e historicamente o que são e como se desenvolveram as *atividades humanas* que estão encarnadas nos objetos de ensino.

Neste caso, uma primeira determinação da pesquisa seria: Quais são os objetos de ensino dessa disciplina? É importante considerar que as respostas a essas questões, sejam elas dadas por uma teoria pedagógica ou pela prática profissional (que permite a elaboração de determinadas concepções pedagógicas), irão refletir uma determinada perspectiva teórica assumida pelo autor ao elaborar a sua resposta, esteja ele consciente ou não dessa perspectiva. Diante dessa condição, como poderíamos avaliar a *veracidade* de uma ou de outra resposta? Haveria uma resposta mais verdadeira que a outra, ou uma resposta verdadeira e outras falsas? Não deveríamos reconhecer que cada abordagem teórica, ao observar o fenômeno de *um determinado* “ponto de vista” e explicá-lo de *uma determinada* forma, produzirá sempre *uma* determina verdade sobre o objeto? Neste caso, a “verdade” não poderia estar na soma de todas essas “verdades parciais”? Diremos primeiro um taxativo *não* a essas perguntas, para em seguida, justificar a nossa resposta.

De fato, está correto dizermos que cada perspectiva teórica possui a sua interpretação dos fatos; e também está correto dizermos que todas essas interpretações podem ser – do ponto de vista *lógico* – verdadeiras. Contudo, isso não quer dizer que todas essas abordagens teóricas possuam uma interpretação *verdadeira dos fatos*, uma interpretação que corresponda lógica e *historicamente* ao movimento da realidade. Um determinado ponto de vista pode me levar a construir uma explicação absolutamente verdadeira com relação à sua coerência lógica e, ao mesmo tempo, absolutamente falsa em relação à sua coerência histórica, isto é, em relação ao movimento da própria realidade. Eu posso, do ponto de vista lógico, aproximar a bola à lua, explicando essa união a partir de um traço comum a elas que é a *esfera*. Do ponto de vista *lógico*, da coerência entre as idéias, minha explicação está correta. Mas do ponto de vista do movimento real ou histórico da lua e da bola, minha explicação não só é falsa (uma vez

que estou propondo uma relação que, na realidade – no movimento de constituição dessa realidade – não existe: a lua e a bola não estão efetivamente relacionadas entre si em seus processos de desenvolvimento), como também não *explica* nada com relação a essa realidade, sobre o processo de desenvolvimento tanto da bola, quanto da lua. Daí de nossa afirmação de que muitas explicações científicas podem ser verdadeiras do ponto de vista lógico da teoria específica que lhe deu origem, mas nem todas o serão do ponto de vista lógico e histórico.

Esta afirmação está fundamentada na concepção de realidade explicitada pelo método que fundamenta a teoria histórico-cultural: a realidade é totalidade (KOSIK, 1976), é um todo articulado e, que portanto, precisa ser compreendido como tal, nas suas relações e, sobretudo, nas relações *essenciais*, determinantes ou internas, que permitiram o desenvolvimento desse todo.

Assumindo, então, essa perspectiva teórica, e assumindo que cada um dos objetos de ensino da educação física representa uma totalidade, quais seriam as respostas – ainda que iniciais – às perguntas feitas anteriormente (quais são os objetos de ensino da educação física e como podemos analisá-los)? Uma resposta geral a essa pergunta, produzida nos marcos da perspectiva histórico-crítica da educação física (COLETIVO DE AUTORES, 1992), é a de que os objetos de ensino dessa disciplina são as atividades humanas, historicamente elaboradas, relacionadas ao *jogo, dança, luta e ginástica*. Mas a simples denominação dos objetos de ensino não é suficiente para *explicá-los*. O que significa dizer que o jogo, a dança, a luta e a ginástica são os objetos de ensino da educação física? Como *explicá-los lógica e historicamente*? O que nos permite realizar uma análise histórica desses objetos de ensino?

Se a resposta a essas questões não se encontra na simples denominação dos objetos, tampouco se encontra na *caracterização empírica* dos mesmos, por mais “rica” que seja essa caracterização. É possível, de modo relativamente fácil, *distinguir* ou reconhecer os diferentes fenômenos como sendo ou jogo, ou dança, ou luta etc. Não há grandes complicações para dizermos e classificarmos um fenômeno como sendo uma luta, um jogo, uma dança ou uma ginástica, salvo algumas exceções. Mas mesmo essas exceções, podem ser facilmente solucionadas ao recorrermos a alguns conceitos ou características que nos permitem dizer e justificar porque um fenômeno é dança e não é luta, ginástica ou jogo. Dificilmente alguém confundiria um “exemplar” de luta com um exemplar de “jogo coletivo”. E sendo assim: qual é o problema de estudo que merece a nossa atenção?

O problema, como dissemos, não é o de *distinguir* as diferentes práticas, nem tão pouco o de *classificá-las*. Para isso, a vida cotidiana e as nossas experiências com as manifestações em si mesmas dão conta dessa tarefa de modo bastante satisfatório. O problema é outro: é o de *explicar por que e como* um fenômeno se transformou em dança, em jogo, ou em luta; o que faz (e o que fez) esse fenômeno ser dança e aquele outro ser jogo. *Explicar quais são as condições* que permitiram o desenvolvimento de um dado fenômeno como dança (jogo, luta, e ginástica). Quais os processos que fizeram com que o jogo, a dança, a luta e a ginástica se desenvolvessem como tais, e que cada uma de suas manifestações específicas se desenvolvessem como “exemplares” do jogo, da dança, da luta etc.?

Portanto, analisar teoricamente o objeto de ensino e, assim, explicá-lo, não se reduz à listagem de exemplos e ou de características que vemos em cada um deles. *Explicar* significa explicitar o *processo e as condições de surgimento e desenvolvimento desses objetos*, processo e condições essas que refletem o desenvolvimento da atividade humana que os gerou, isto é, os problemas que os homens foram se deparando em uma determina esfera de relações e as respostas que foram elaborando a esses problemas. Quais seriam, então, essas relações sociais encarnadas em cada um dos objetos de ensino da educação física? Quais são as necessidades ou problemas surgidos para a humanidade em cada uma dessas atividades e as respostas que os homens foram elaborando para solucionar esses problemas?

Para analisarmos os objetos de ensino da educação física, procurando *explicá-los*, parece correto começar perguntando: o que é o jogo? O que é dança? O que é a luta? Este modo de colocar a pergunta, demonstra, uma preocupação na compreensão desses fenômenos, uma preocupação em explicá-los, mas também pode acarretar ou expressar um problema metodológico. Se ao perguntarmos “*o que é tal fenômeno*” não levarmos em conta o *processo* de formação desse fenômeno, dificilmente conseguiremos – ao final da análise – chegar a uma compreensão teórica do mesmo. Isto porque a pergunta poderá nos levar a um caminho metodológico de análise bastante diferente do pretendido, caminho esse que pode ser sintetizado no modelo de resposta “o fenômeno *é* isso” ou “o fenômeno *é* isso + aquilo” e na consequência dessa resposta para a análise: uma listagem mais ou menos completa de características de cada fenômeno que, ainda que estejam todas corretas, ainda que sejam todas características efetivamente presentes no fenômeno, não conseguem traduzir as especificidades e condições verdadeiramente essenciais ou singulares para que o objeto se formasse como

tal. E por que não conseguem? Qual o problema metodológico desse caminho de análise sintetizada na pergunta de pesquisa “o que é” o jogo/dança/luta?

Evidentemente o problema metodológico não reside nos termos em si mesmos utilizados na pergunta de pesquisa. Se fosse assim, rigorosamente, não teríamos nunca problemas metodológicos, mas sempre problemas *lingüísticos*, o que faria com que o estudo do método fosse substituído pelo estudo da lingüística. O problema que aparece no modo de realizarmos a pergunta de pesquisa (“o que é” o jogo/dança/luta) é um problema metodológico porque manifesta um *modo de pensarmos* o problema e um modo de pensarmos a solução para tal problema. E sendo assim, a questão metodológica, explícita – na verdade – a questão do método de pesquisa.

Compreender conceitualmente o que é o jogo, a dança, a luta e a ginástica, implica em analisarmos as necessidades ou as condições que surgiram na atividade humana e que determinaram o desenvolvimento do jogo como tal, da luta como tal etc. Mais do que saber “o que é o fenômeno” (ou: para efetivamente sabermos o que ele é), precisamos analisar *por que* e *como* tal fenômeno veio a ser o que é. Deste modo, iniciaremos nossa análise não a partir da pergunta “o que é” a dança, o jogo e a luta, mas a partir da pergunta “como e por quais meios o jogo/ a dança/ a luta se desenvolveram naquilo que são hoje”.

A mudança da pergunta não implica – em si mesma – em uma mudança metodológica, mas pode melhor expressá-la. Pode contribuir, como instrumento da pesquisa, para que caminhemos de acordo com os princípios do método que nos fundamenta. A mudança da pergunta de pesquisa contribui para deslocar o eixo da resposta: não se trata mais de buscar apenas *identificar* as necessidades ou condições para o surgimento do jogo, da dança e da luta, mas acima de tudo buscar analisar *como*, *por quais meios* essas condições se desenvolveram no fenômeno como um todo e em cada uma de suas manifestações particulares. E é nesse processo que começamos a verdadeiramente *explicar* o objeto.

Nesse processo de busca dessas condições que fizeram ou permitiram com que cada um dos fenômenos se constituísse ou se desenvolvesse naquilo que são – portanto, no processo de análise teórica do objeto – é preciso *abstrair* os elementos que o compõem. Mas tais elementos devem ser apresentados não em si mesmos, mas sim a partir do modo específico de interação que possuem entre si. Retomando Karel Kosik, “o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade vem a ser conhecimento do *lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real*” (KOSIK, p.41, grifos nossos).

Portanto, no movimento de análise do objeto de ensino, a ação de *abstrair* implica em determinar as *relações* entre as partes que compõem o objeto analisado e não apenas as partes em si mesmas. E também não se trata de abstrair quaisquer relações, mas sim e em primeiro lugar, aquela relação primária, determinante, no objeto, posto que *se apresenta lógica e historicamente como a base a partir da qual se dá o processo de seu desenvolvimento* (ILYENKOV, 2008; MARX, 1996). Essa relação “primária”, “determinante”, “essencial”, a “célula” (MARX, 1996) ou a “unidade de análise” (VIGOTSKI, 2009) do fenômeno, expressa uma relação que existe *objetivamente* no fenômeno, que se formou no processo de seu desenvolvimento histórico, cumprindo – ao mesmo tempo – o papel de *base* a partir da qual todo o desenvolvimento do fenômeno ocorre.

A compreensão da relação central do objeto como a sua relação *geradora*, como a base ou condição a partir da qual o objeto se desenvolve, estabelece uma questão metodológica para pesquisa: como podemos determinar a relação central para cada objeto analisado, especialmente para os objetos de ensino? Será que basta destrincharmos o fenômeno em “todos” os seus elementos e, então, buscar aquele que parece ser o mais importante, ou aquele que *aparece* mais vezes em cada uma das manifestações particulares e singulares do fenômeno? Bastaria encontramos aquilo que é *comum* a todos os casos particulares e singulares do fenômeno? A resposta geral a essas perguntas é não. Uma vez que se trata de uma *relação* entre as partes que compõem um dado fenômeno, e uma vez que tal relação expressa uma relação objetiva, real e histórica do objeto, não podemos – como modo de análise – simplesmente elencar todos os elementos que compõem esse fenômeno. Tampouco basta “juntar”, a posteriori, esses elementos previamente encontrados, porque assim procedendo resulta difícil ou mesmo impossível chegar a uma *síntese* deles. Resulta difícil conseguir enxergá-los nas suas muitas e mútuas relações, bem como perceber a lógica a partir da qual esses elementos estão organizados.

A relação central de um objeto é central porque expressa por palavras (conceito) uma relação objetivamente existente no fenômeno e que se mostra essencial ou determinante no processo de formação e desenvolvimento do próprio fenômeno como tal. Constitui-se no centro do seu desenvolvimento, a partir do qual todo o mais se desenvolve e a partir do qual, ele mesmo, como *totalidade*, se desenvolve; constitui-se na lógica interna do seu desenvolvimento.

Por isso, o ponto de partida da análise dos objetos de ensino tem que ser desde o início uma *relação* presente nesse objeto. Não se trata, portanto, de um papel central “para mim”, mas de um papel central para o objeto, para o seu processo de desenvolvimento, e que faz do objeto ser precisamente aquilo que é e não outra coisa. Retomando: a realidade *existe* independentemente da nossa ação *cognoscitiva* sobre ela.

Então a questão permanece: Como fazemos essa análise? Como podemos apreender essa relação primária ou essencial de cada objeto de ensino da educação física? Estamos diante de uma questão metodológica de grande importância, mas cuja resposta só pode ser verdadeiramente construída (ou explicitada) a partir da análise concreta de um ou outro objeto de ensino.

A despeito da importância da relação central para a análise e a despeito dela ser um *produto* da análise, encontrar a relação central não é, de modo algum, o ponto final da análise do objeto. Isto porque a relação central é, para a análise, o mesmo que ela é para o objeto: o seu ponto de partida, a base a partir da qual o objeto se desenvolve. Metodologicamente, portanto, a relação central – ainda que efetivamente seja um primeiro produto da análise – deve se constituir como o verdadeiro ponto de partida para a análise de cada um dos objetos de ensino, isto é, o ponto de partida para explicarmos *como, por quais meios* cada objeto se desenvolveu no que é e cada uma das manifestações desses objetos se desenvolveram no que são.

É justamente por essa razão que afirmamos que a resposta à questão geral de como analisar lógica e historicamente um objeto de ensino só pode ser construída (ou explicitada) a partir da análise concreta de um ou outro objeto de ensino. Nos limites desse artigo, nos propusemos a anunciar as questões e fundamentações gerais que nos permitem chegar a essa questão: *como apreender a relação primária, essencial, (ou a “célula”), de cada objeto de ensino?* E se a elaboração de uma pergunta já nos indica, em grande parte, o caminho da resposta, (sobretudo quando a pergunta é formulada a partir da explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o pesquisador), podemos finalizar o presente artigo propondo uma última questão, que poderia ter sido formulada logo no início do texto: qual a razão ou finalidade da análise teórica dos objetos de ensino da educação física nos marcos da teoria histórico-cultural?

Referências Bibliográficas:

CHAIKLIN, S. Developmental teaching in upper-secondary school. *In*: Hedegaard, M. and Lompscher, J., eds. **Learning Activity and Development**. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, pp. 187-210, 1999.

_____. 2006. Reflections on the future development of developmental teaching research. In: Giest, H., ed. **Erinnerung für die Zukunft - Pädagogische Psychologie in der DDR**. Berlin: Lehmanns Media, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez. 1992

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscou: Editorial progresso, 1988.

ILYENKOV, E.V. **The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital**. Delhi: Aakar Books, 2008.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Capital**, V.1. São Paulo, Nova Cultura, 1996.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A., SILVA, N. R. da & MARTINS, S.T. F. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005, pp. 25- 51.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: Vigotskii, L.S; Luria, A.R; Leontiev, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ICONA, 1991

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas**, tomo IV. Madri: Visor, 1996.

_____. **Obras Escogidas**, tomo V. Madri: Visor, 1997.