

## **Por uma Teoria Histórico-Cultural da Atividade para as Metodologias Ativas**

**Carla Rosane Paz Arruda Teo<sup>1</sup>**  
**Solange Maria Alves<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó),  
Chapecó/SC – Brasil

<sup>2</sup>Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó/SC – Brasil

**RESUMO – Por uma Teoria Histórico-Cultural da Atividade para as Metodologias Ativas.** Apresenta-se, a partir do contexto da educação superior em saúde, um movimento de teorização sobre metodologias ativas de ensino-aprendizagem, buscando-se organizar um quadro teórico Histórico-Cultural para a superação de visões ingênuas sobre elas. Realizou-se uma pesquisa teórico-reflexiva pautada pelo marco da Escola de Vigotski. O trabalho foi tomado como atividade vital, fundamento para as metodologias ativas, e a atividade de ensino-aprendizagem como unidade dialética organizadora do processo de ensinar e aprender. Trata-se de atividade cognoscitiva, transformadora, exterior/interior, por meio da qual os sujeitos se apropriam das objetivações humanas, produzindo-se e forjando modos superiores de operar mentalmente e agir no mundo.

**Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Ensino em Saúde. Formação Profissional em Saúde. Teoria da atividade.**

**ABSTRACT – For a Historical-Cultural Theory of Activity for Active Methodologies.** Considering the context of higher education in health, a movement of theorization on active teaching-learning methodologies is presented, seeking to organize a Historical-Cultural theoretical framework for overcoming naive views about them. The theoretical-reflective research was based on the framework of the Vygotsky School. Work was considered as a vital activity, the foundation for active methodologies, and the teaching-learning activity was viewed as a dialectical unity organizing the process of teaching and learning. It is a cognitive, transformative, external/internal activity, through which subjects appropriate human objectifications, producing and forging superior modes of operating mentally and acting in the world.

**Keywords: Human Development. Education in Health. Professional Training in Health. Activity Theory.**

## Introdução

Inicialmente, importa situar este texto em sua materialidade. O lugar em que nos colocamos para problematizar o objeto de estudo não é qualquer um: nos interessa e nos toca – dada nossa trajetória – a educação superior na área da saúde. Mais especificamente, nos situamos na docência na educação superior em saúde. Contudo, cabe aqui registrar que acreditamos que as questões tratadas neste texto afetam professores que atuam em outros cenários e contextos, dada a emergência do tema *metodologias ativas* no contemporâneo.

Retomando nosso contexto (a educação superior em saúde), destacamos que a docência nesse campo assume uma característica peculiar, sendo valorizado – e esperado do docente – um saber técnico especializado, próprio das diferentes disciplinas que estão na base das diversas profissões da saúde. Nesse sentido, existe uma espécie de não-dito que reforça a ideia de que, para ser um bom professor *na* área da saúde é suficiente ser um bom profissional *da* área da saúde. Logo, o profissional da saúde, geralmente, torna-se docente sem (ou com incipiente) formação pedagógica prévia, a qual, em não sendo valorizada, também não é buscada por ele, o que culmina em um certo *aprender a ser professor sendo professor*, reproduzindo a dinâmica do *aprender fazendo*.

Em geral, quando importa a pedagogia da sua ação educativa, o pedagógico é reduzido a um conjunto de técnicas ou dinâmicas de ensino, ou de uma certa didática para ensinar, o que reduz a didática a um conjunto de formas ou modos de dinamizar uma aula, quando é muito mais do que isso, uma vez que se trata de um campo de conhecimento relativo ao ensinar e ao aprender com implicações teórico-metodológicas profundas. Nessa linha, mesmo a formação continuada promovida pelas instituições de ensino superior para os docentes da área da saúde costuma ter natureza tecnicista, assumindo mais uma perspectiva de capacitação, centrada em aspectos burocráticos da docência – procedimentos para elaboração de planos de ensino, projetos, avaliações etc. –, em técnicas de ensino e de avaliação da aprendizagem, em recursos tecnológicos, entre outras questões similares.

A partir desse lugar, o que nos move é a constatação de uma *explosão* das chamadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem nos últimos anos. Não que essa expressão, ou denominação, seja nova, como já bem sustentaram Conterno e Lopes (2013). Contudo, as metodologias ativas parecem ter sido alçadas à posição de inovação máxima, à margem da qual não se pode ser moderno (no sentido de oposição ao que é ultrapassado). A esse propósito, as metodologias ativas (re)surgem impregnadas de um forte apelo mercadológico que vincula a inovação a uma ideia difusa e nebulosa de qualidade, especialmente em tempos de incentivo à privatização do ensino superior e de acirramento da concorrência nesse segmento. Em suma, vivemos tempos de desqualificação do que não é inovador e, convertendo-se a educação em mercadoria, as metodologias ativas passam a ser incorporadas aos discursos (e às práticas) como a grande inovação a garantir a qualidade do ensino superior, principalmente no setor privado, mas não somente – é preciso registrar.

Esse é um tema que vem se difundindo na educação superior como um todo, embora a área da saúde seja reconhecida como pioneira no que diz respeito a essa *inovação*. Nossas vivências enquanto docentes e pesquisadoras - em um movimento que pode ser entendido como de observação participante - têm evidenciado que as metodologias ativas vêm sendo amplamente preconizadas e adotadas na educação superior em saúde, frequentemente, em associação a uma ludicidade ingênua – às vezes, com contornos de infantilização – e a práticas pedagógicas não diretivas, com grande potencial, sob nosso ponto de vista, para chegar a lugar nenhum, sem gerar sentido – tanto para docentes quanto para discentes. Dito de outra forma, as metodologias ativas parecem estar pautadas por fazeres desprovidos de porquês ou para quês.

Essa lógica tem produzido, a nosso juízo, experiências exitosas ao acaso, visto não ser possível observar que tenham sido orientadas por intencionalidades explícitas e/ou embasadas em uma sólida compreensão dos processos por meio dos quais se aprende e, portanto, se ensina. Resulta que, na educação superior em saúde, metodologias ativas vêm sendo difundidas como sinônimo de *colocar o estudante para fazer*, enquanto a condição de (o estudante) ser sujeito ou protagonista do seu desenvolvimento como sinônimo de *fazer sozinho* (sem diretividade), e a autonomia do estudante como sinônimo de iniciativa e como consequência do saber (imediatos) decorrente da experiência empírica, o qual, nos alerta Freire, precisa ser superado:

A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de *pura experiência* [empírica] feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de *sua necessária superação* quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando (Freire, 2016, p. 31, grifos nossos).

A esse respeito, o autor ainda sustenta que “O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência [empírica] feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (Freire, 2016, p. 39).

Como desdobramento, nesse contexto, a aprendizagem parece surgir sob a máxima do *aprender a aprender* e de acordo com as possibilidades individuais, a partir de um *continuum* de tentativa e erro. Cabe destacar, nesse ponto, o alerta de Duarte (2011), quando afirma que o lema *aprender a aprender* opera com processos de ensino-aprendizagem que priorizam o desenvolvimento da capacidade de adaptação em detrimento da de análise crítica da realidade e de sua transformação, ao tempo em que valora a forma mais do que o conhecimento, presumindo que não há tempo a se perder com conteúdos carregados de provisoriedade.

Delineado o cenário, algumas atitudes são observadas entre os docentes no ensino superior em saúde frente à questão central aqui abordada, relativa à aparente inevitabilidade da adoção de metodolo-

gias ativas. Uma delas é a de negação – ao menos, inicialmente –, com apego e intensa defesa da docência tradicional. De outro lado, é possível observar uma atitude de adesão *a priori*, ingênua mesmo, às metodologias ativas. Por certo, entre esses dois polos, também existem atitudes em diferentes níveis de negação e de adesão, mais ou menos convictas, assim como há atitudes de trânsito, a maioria deslocando-se da negação à adesão, até pela pressão social de convencimento que o contexto produz.

Pois bem, cabe, então, perguntar: afinal, as metodologias ativas – superando-se sua fetichização – podem promover o desenvolvimento dos estudantes? Assumimos que sim e argumentamos que, para tanto, a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, de Vigotski e colaboradores, sobre a esteira metodológica materialista histórico-dialética, constitui uma base teórica forte, capaz de conferir sentido ao que pode ser considerado ativo nas metodologias ativas.

A partir dessa perspectiva teórico-metodológica e, conforme declara Moura (2021, p. 15), na busca “[...] incessante por conceitos que possam orientar as ações desenvolvidas no dia a dia da sala de aula”, é que, como docentes atuando na educação superior em saúde, nos provocamos com algumas perguntas adicionais: se as metodologias são ativas, o que é atividade e o que é estar em atividade? Qual é o papel do professor na organização de um ensino conduzido por meio de metodologias ativas?

Situando-o nesse contexto, e postas as questões que o motivam, pretendemos, dentro dos limites do texto, apresentar um quadro teórico-conceitual, de perspectiva Histórico-Cultural, que contribua para a superação de visões ingênuas sobre as metodologias ativas e, ao mesmo tempo, que seja suporte para, a partir delas, qualificar os processos de ensinar e de aprender na educação superior em saúde.

Para tanto, este texto está organizado em seções: esta, introdutória, seguida de uma em que são apresentados elementos teórico-metodológicos de suporte para as metodologias ativas e uma última em que, a partir desses elementos, discutimos a organização de um ensino ativo e o papel do professor nesse processo, concluindo, então, com algumas considerações finais.

### **Trabalho: a atividade vital do gênero humano<sup>1</sup> como fundamento psicopedagógico para as metodologias ativas**

O trabalho é ato criador de produção do gênero humano, fundamento primeiro do humano. Por meio e por causa do trabalho, fez-se o humano. O trabalho como ação objetiva, voltada para um fim, produz instrumentos, mudanças na relação do ser com a natureza em geral e com sua própria natureza.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural

como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...]. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo [...] (Marx, 2020, p. 293).

O trabalho produz cultura, modos de ser e de viver, regras sociais, pertencimento social para os coletivos humanos. Os produtos ou bens desses coletivos se tornam herança cultural a ser transmitida pelas gerações precedentes e apropriadas pelas gerações mais novas que, mediante tal apropriação, tomam parte da cultura, a reproduzem e a reconstróem para virar herança de gerações vindouras *ad infinitum*. O processo de apreender a herança cultural passa a ser, ao longo de milhares de anos de hominização, a condição essencial para tornar-se um humano. Primeiro o trabalho, depois a linguagem, escreve Engels (2020), são os grandes estímulos que explicam o nascimento do humano, processo que transformou, aos poucos, o cérebro do macaco num cérebro humano superior em tamanho e perfeição (Leontiev, 2004).

As modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretam necessariamente uma transformação global no organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, *o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, modificam a aparência física do homem* bem como a sua organização anatômica e fisiológica. Um outro elemento deveria preparar o aparecimento do trabalho. Com efeito, *o trabalho só poderia nascer entre os animais que vivessem em grupo* e apresentassem formas suficientemente desenvolvidas de *vida em comum*, mesmo se estivessem ainda bastante afastadas das formas primitivas da vida social humana. [...]. Por fim, *uma outra condição necessária ao aparecimento do trabalho é a existência de formas muito desenvolvidas de reflexo psíquico da realidade* nos representantes superiores do mundo animal (Leontiev, 2004, p. 79, grifos nossos).

Os grifos desse excerto nos ajudam a compreender o sentido do trabalho como atividade vital do gênero humano. A esfera do humano

[...] é essa minúscula porção da natureza em evolução onde ocorre a emergência da *consciência* quando indivíduos desgarrados do tronco dos primatas descobrem que existe a natureza, que eles fazem parte dela, mas também que eles podem transformá-la, autodeterminando-se *homens* (Pino, 2005, p. 17, grifos do autor).

Além do sentido e dos feitos do trabalho como atividade vital, pode-se, dos excertos, extrair princípios pedagógicos importantes na direção de pensar e propor uma educação que, para além de metodologias

ativas, alicerce-se no trabalho, primeiro, como atividade vital, segundo, como princípio educativo. O trabalho aparece, nos trechos grifados, como uma *atividade* que acontece, em cada indivíduo, externamente e internamente, ao mesmo tempo e dialeticamente. É atividade coletiva, socialmente mediada e mediadora, que modifica o ser humano em termos anátomo-fisiológicos e é lugar de origem e desenvolvimento de formas psíquicas complexas de reflexo da realidade. São esses os elementos a serem considerados quando tomamos um indivíduo como um *sujeito ativo* e uma metodologia que põe o sujeito em *atividade*.

Logo, não compreendemos a atividade como estratégia que coloca os estudantes em algum tipo de ação prática ou motora a partir de uma base teórica. Tampouco vemos a atividade como ato de superação da dicotomia teoria-prática, visto que essa dicotomia é uma criação de concepções mecanicistas de humano, de natureza, de sociedade. A *atividade* não é uma ação de aproximação entre teoria e prática. A *atividade* é práxis, ação intencionada, reflexiva, consciente, que, pedagogicamente direcionada, põe em movimentos contraditórios (pela problematização da prática social e do conhecimento historicamente acumulado, pela mediação do *outro* e pela mediação pedagógica) imagens psíquicas subjetivas da realidade objetiva que mobilizam, no estudante e no professor, processos psicológicos complexos, ou funções psíquicas superiores no sentido vigotskiano.

Embora sejamos portadores de uma estrutura biológica e, principalmente, de um órgão biológico do funcionamento psíquico – o cérebro –, os modos complexos de pensamento ou as funções psicológicas superiores são produtos de relações sociais. Conforme Vigotski (2013, p. 103, grifos nossos),

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: *toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces*, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como *categoría intersíquica* y luego en el interior del niño como *categoría intrapsíquica*. [...] pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas.

As funções superiores de pensamento são, pois, produtos de um movimento dialético de apropriação das invenções humanas objetivadas<sup>2</sup> na linguagem, na cultura, nas relações e nos objetos. Iniciam seu desenvolvimento sempre no plano interpsicológico para, em seguida, converter-se em função de pensamento, intrapsicológica. É assim, segundo Vigotski (2013), que apreendemos e desenvolvemos funções complexas de pensamento, como abstração, generalização, atenção voluntária, memória mediada, imaginação, criação, pensamento teórico, elaboração conceitual ou capacidade de operar intelectualmente por conceitos e categorias.

O desenvolvimento dessas funções é tarefa primordial da educação escolar. É mediando tais processos em cada indivíduo que a educa-

ção escolar atua para o desenvolvimento humano, dado que, ao fazê-lo, intervém no desenvolvimento de modos de operar típicos do gênero humano. A nosso juízo, a mediação adequada ao desenvolvimento de funções superiores de pensamento pela educação escolar implica alguns pressupostos. Primeiro, o de compreender o humano como resultado de relações sociais, como construto semiótico de gênese sócio-histórica. Segundo: o de assumir a mediação pelo conhecimento, compreendendo que não há desenvolvimento de pensamento teórico sem conteúdo e sem seu domínio, que é a capacidade de operar com esse conteúdo, produzindo abstrações e generalizações a partir da apropriação das objetivações humanas contidas nele e transmitidas pela atuação intencional da atividade docente. O desenvolvimento intelectual dos estudantes é, em última análise, determinado pelo conteúdo dos conhecimentos assimilados por eles.

Terceiro, o pressuposto da mediação pedagógica que, mais do que técnicas, estratégias ou metodologias, compreende que o que *ativa* o indivíduo é o que produz nele funções superiores de pensamento. Para tanto, a concepção de método - compreendido como caminho cognitivo para alcançar conhecimento - é o grande princípio metodológico que dá suporte a uma mediação pedagógica comprometida com o desenvolvimento humano e que faz da docência uma atividade criadora. Nos parâmetros teóricos aqui assumidos, o método materialista histórico-dialético é a esteira metodológica para a mediação pedagógica que, fundamentalmente, diz que o desenvolvimento do pensamento analítico (teórico, praxiológico) deve tomar como ponto de partida, e também de chegada, a prática social dos seres humanos historicamente situados. Esse movimento do pensamento, referenciado e ancorado na práxis, implica reconhecer que a experiência humana é mais do que o empírico imediato. Trata-se de uma experiência histórica, concreta, constituída e constituinte dos indivíduos envolvidos no processo pedagógico de ensinar e aprender. Por isso, não se trata de mera aproximação da teoria com a prática ou de aplicação prática da teoria, mas de práxis.

O trabalho de análise parte, necessariamente, de uma percepção imediata do todo, ou seja, da realidade tal como se apresenta. Penetra, em seguida, nas suas abstrações e conceitos (que são produções humanas objetivadas), reconstruindo o processo histórico de formação dessa realidade para retornar ao ponto inicial que, agora, deixa de ser o incompreendido todo da percepção imediata para constituir-se no conceito de totalidade ricamente articulada (Palangana, 1994, p. 104-105).

A compreensão desses elementos faz da docência, ocupada com a atividade de ensino, um elemento central – e não secundário, como querem alguns movimentos liberais de educação que argumentam a favor de um papel facilitador do professor num ensino centrado no aluno. A atividade de ensino, nessa perspectiva, corroborando Longarezzi (2014), é o modo como a *atividade humana* se configura no contexto escolar. Nas palavras da autora,

### Por uma Teoria Histórico-Cultural da Atividade para as Metodologias Ativas

A atividade de ensino é a que cria as condições para a atividade de estudo. Ambas, enquanto unidade formativa e formadora, promovem a formação e o desenvolvimento do professor e do aluno, pois se constituem nas atividades guias, as que dirigem o desenvolvimento dos professores e estudantes (Longarezzi, 2014, p. 172).

Não se trata de uma docência autoritária ou centralizadora, mas de uma docência que conduz o processo pedagógico consciente do seu papel como mediadora do desenvolvimento de funções superiores de pensamento. É uma docência que se reconhece interventora pedagógica deliberada na organização de processos de aprendizagem, que decide operações cognitivas a serem destacadas e seleciona os conceitos, as categorias teóricas fundamentais para apropriação do conhecimento e dos modos mentais que se fizeram no processo histórico de produção daquele conhecimento, agora transposto em conteúdo ativador de formas teóricas de operação intelectual. Sob esse prisma, o professor não facilita, mas medeia, identifica e domina, em boa medida, os “[...] elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...]” (Saviani, 2011, p. 13). O professor orienta-se pelo domínio didático e por princípios metodológicos que medeiam nele a capacidade de criar as condições objetivas e subjetivas que movimentam os sujeitos em relação no processo de ensino-aprendizagem na direção da apropriação de conhecimentos fundamentais para a objetivação do pensamento teórico, fim último da atividade de ensino.

Nos termos colocados, uma Teoria Histórico-Cultural da Atividade para as metodologias ativas requer o reconhecimento de, pelo menos, dois preceitos fundamentais. Primeiro: reconhecer que a atividade de tem a ver com os esforços criativos dos seres humanos. É elemento fundante do humano. É trabalho criador por meio do qual a realidade e o humano são transformados mutuamente. A atividade é um processo de cognição-afeto-volição que se efetiva pela mediação de artefatos simbólicos (conhecimento, linguagem, relação com *outro...*) e materiais (circunstâncias históricas concretas que determinam o lugar social dos sujeitos). Segundo: reconhecer a educação escolar como tempo-espço historicamente construído com a finalidade de mediar a humanidade em cada indivíduo. E, portanto, reconhecer a escola como lugar de desenvolvimento humano, como lugar de constituição de individualidade *para si*<sup>3</sup>, no sentido dado por Duarte (2013). Um lugar destinado a ensinar, a transmitir conhecimento historicamente produzido. Mas, também, um lugar que faz do conteúdo que a humanidade produziu – filosofia, ciência, arte – a instrumentalização necessária ao desenvolvimento de processos cognitivos complexos e sofisticados capazes de pensar, sob bases sólidas, a esfera cotidiana da vida, pela apropriação da esfera não-cotidiana (Heller, 1989), que é do que se encarrega a escola.

Essa é tarefa que se cumpre pela mediação da docência objetiva, intencionada, em diálogo com estudantes com seus saberes, histórias e necessidades. Ou seja, estamos falando de uma escola que abriga a dialética relação entre atividade de ensino e atividade de estudo/aprendizagem. Uma escola cuja centralidade é a eterna circularidade inerente ao tripé conhecimento-docência-discência.

## **Atividade de Ensino-Aprendizagem: unidade dialética organizadora dos processos de ensinar e de aprender**

É preciso que [...] vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...]. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...] (Freire, 2016, p. 25).

No excerto apresentado, Freire (2016) explica o que definiu como do-discência, amálgama de docência e discência. É com base nesse conceito que reafirmamos, nesse ponto, que a atividade de ensino-aprendizagem se constitui como unidade dialética organizadora dos processos de desenvolvimento humano no âmbito da educação formal. Pela atividade, formam-se, a um só tempo, professores e estudantes.

Se considerarmos a educação conforme a define Saviani (2011, p. 6) - como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” -, pode-se estimar a dimensão da responsabilidade das instituições educativas e, nesse contexto, dos professores, que são os principais responsáveis pela organização dos processos de ensino-aprendizagem. Em tais processos, importam os conteúdos, as formas e os sujeitos envolvidos (Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Moura, 2016). Portanto, a reflexão que se desenvolve, aqui, está centrada nas formas (as metodologias ativas), mas não prescinde de se ter em conta os outros dois elementos - conteúdos e sujeitos.

Assim é que o que se passa a apresentar são considerações que, pretende-se, contribuam para a superação de visões ingênuas do que se pode assumir como metodologias ativas. Para tanto, busca-se explicá-las como uma forma de organizar os processos de ensino-aprendizagem em que os sujeitos desses processos - estudantes e professores - tomam os conteúdos como objeto de sua atividade, ou seja, como aquilo que atende às necessidades que constituem os motivos de sua atividade.

O ensino, trabalho do professor, é atividade intencional, orientada a um fim. O fim é, em última instância, a produção da humanidade, que é de todos, em cada indivíduo singular. Para isso, o professor seleciona os conteúdos pertinentes, os quais julga que devem ser apropriados pelos estudantes para orientar sua ação na realidade objetiva. Esses conteúdos são o resultado de sistematização e sequenciamento dos conhecimentos acumulados historicamente pela atividade humana no mundo. Se apropriar desse conhecimento significa se apropriar da cultura e se inserir no gênero humano (Saviani, 2019).

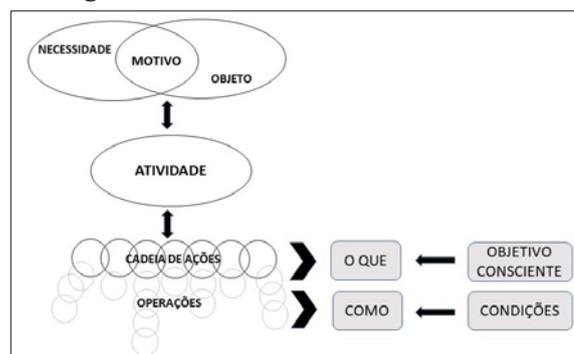
Em se tratando da educação superior, para a formação profissional, pode-se dizer que seu fim é produzir, em cada estudante singular,

o *ser profissional* produzido histórica e coletivamente pelo conjunto das gerações profissionais de um dado campo ou área, o que será levado a cabo pela apropriação da cultura daquela profissão, objetivada em seus conhecimentos, seus artefatos materiais e simbólicos, seus instrumentos, procedimentos, regras sociais, linguagem, modos de ser e de fazer etc. O professor, ao organizar as atividades de ensino (visando à aprendizagem), toma esses elementos como objetos que orientam sua atividade. Além dos conteúdos, o professor seleciona as formas mais adequadas para que eles sejam conscientemente apropriados pelos estudantes. Isso significa que os conteúdos são, ao mesmo tempo, objetos da atividade de ensino do professor e da atividade de estudo/aprendizagem dos estudantes. Nesse percurso, o professor se objetiva na organização da atividade de ensino, que foi desencadeada por uma necessidade – a de promover a aprendizagem dos estudantes no processo de seu desenvolvimento, nesse caso, principalmente (mas não apenas) o desenvolvimento profissional. Os estudantes, movidos pela necessidade de aprendizagem (da profissão), se colocam também em atividade – de apropriação dessa cultura profissional, o que os conduzirá à inserção no grupo social correspondente.

O que se destaca, com base em Leontiev (2021), é que a atividade de ensino-aprendizagem é sempre instalada frente a uma necessidade – para o professor, a de ensinar; para o estudante, a de aprender. Portanto, toda atividade é desencadeada por uma necessidade e se desenvolve dirigida a um objeto (material ou não) que a pode atender/satisfazer e que, assim, constitui seu motivo. Para suprir a necessidade, são realizadas ações, entendidas como processos subordinados a objetivos conscientes (Leontiev, 2021).

A atividade (seja ela exterior, de caráter interrelacional/interp-síquico, ou interior/cognitiva, de caráter intrapsíquico) tem uma macroestrutura geral formada por necessidades, objetos, motivos, ações/ cadeia de ações e operações (Figura 1).

**Figura 1 – Macroestrutura da Atividade**



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Leontiev (2021).

Sobre a relação sistêmica entre atividade, ação/cadeia de ações e operações, reforça-se que a atividade é desencadeada por uma neces-

atividade dirigida a um objeto que pode atendê-la e que a motiva, isto é, a necessidade se objetiva no objeto. Portanto, o par necessidade-objeto é a unidade constitutiva do motivo da atividade. Para realizar essa atividade, uma série de ações inter-relacionadas são necessárias, cada uma orientada por um objetivo. Cada ação será realizada por um conjunto de operações dependente das condições objetivas em que está o sujeito da atividade. Isso significa que o motivo pode ser equiparado à noção de objetivo geral da atividade, enquanto os objetivos orientadores das ações que a realizam seriam os específicos. Já as operações - os modos de realização das ações - não são processadas ao nível da consciência (Leontiev, 2021):

Uma ação, ao se converter em uma operação, reduz-se, por assim dizer, na posição que ela ocupa na estrutura geral da atividade, mas tal não significa que ela seja simplificada. Ao tornar-se uma operação, ela sai dos círculos dos processos conscientes, mas retém os traços gerais de um processo consciente e, a qualquer momento, por exemplo, com uma dificuldade, pode tornar-se consciente (Leontiev, 2017, p. 81).

Dito de outra forma, toda operação, quando representa um processo novo para o sujeito, surge como uma ação consciente. Conforme essa ação é repetida, ela vai sendo automatizada, reduzindo-se o nível de consciência exigido, até que se converta em operação (Santos; Asbahr, 2020).

Há que se retomar, nesse ponto, a ideia de que a atividade se realiza em dois planos: primeiro, no interp-síquico; depois, no intrap-síquico. Isso significa dizer que, primeiramente, a atividade é externa e se desenvolve em relação; depois, a atividade é interna e se desenvolve na interiorização, na internalização do conteúdo da atividade. A atividade externa pode se dar entre pares (entre estudantes), ou entre estudante e professor, ou entre estudante e usuários e profissionais de um serviço de saúde-escola, ou entre estudante e autores cujo conhecimento produzido está objetivado nos diferentes materiais de estudo que o estudante acessa (livros, artigos, vídeos etc.). Com respeito à interiorização do conteúdo da atividade, trata-se da transição para o plano intrap-síquico, como reflexo subjetivo da realidade objetiva, que determina novos e avançados modos de ação do estudante nessa realidade. Essa transição ocorre a partir do engajamento do estudante na atividade de ensino-aprendizagem e implica o desenvolvimento de operações complexas (superiores) de pensamento.

Logo, os novos modos de ação na realidade, originados da participação do estudante em atividades de ensino-aprendizagem, se desenvolvem, inicialmente, a partir da atividade exterior, da dimensão da prática social. Na sequência, essa atividade se converte em atividade interior e, nessa transição, são internalizados conceitos teóricos e também modos de operar com estes conceitos, isto é, desenvolve-se o pensamento teórico pela apropriação das operações mentais contidas nos objetos da atividade (Moura, 2016).

Ocorre que, em se tratando da educação profissional, dois elementos precisam ser registrados. Primeiro, o que se refere à prática social. Sobre isso, Pino (2005, p. 106-107, grifos do autor) explica que

Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de *posições* e *papéis* associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições. As relações sociais se concretizam, portanto, em *práticas sociais*. [...] as 'funções mentais superiores' traduzem a maneira como os indivíduos se posicionam uns em relação aos outros no interior do sistema de relações sociais de uma determinada sociedade e esse posicionamento se concretiza em práticas sociais. Conclui-se que essas funções se constituem no sujeito à medida em que ele participa das práticas sociais do seu grupo cultural.  
[...] as funções mentais superiores não são simples transposição no plano pessoal [interior] das relações sociais [exterior], mas a *conversão*, no plano da pessoa, da significação que têm para ela essas relações, com as posições que nelas ocupa e os papéis ou funções que dela decorrem e se concretizam nas práticas sociais em que está inserida.

Do exposto, deduz-se a relevância do caráter coletivo de uma organização dos processos de ensino-aprendizagem fundamentada em metodologias ativas, na acepção que aqui conferimos a esta expressão.

O segundo elemento a ser registrado é que, nesse nível educacional, os estudantes são, predominantemente, adolescentes e adultos, cuja atividade principal<sup>4</sup> é a de estudo/trabalho. Daí decorre que os processos de formação profissional se beneficiam de uma organização das atividades de ensino-aprendizagem que as relacione ao trabalho - atividade vital, criadora -, tomando-o como princípio educativo.

E como poderia ser ilustrada uma situação de ensino-aprendizagem organizada na perspectiva de uma metodologia ativa embasada na Teoria Histórico-Cultural da Atividade? Tomemos o seguinte exemplo: um professor que tenha a necessidade de ensinar uma turma de estudantes a realizar diagnóstico do estado nutricional por meio de avaliação antropométrica irá selecionar os conteúdos pertinentes ao tema (estado nutricional antropométrico e seus indicadores, medidas antropométricas, seus significados, instrumentos e procedimentos de coleta e de análise/interpretação etc.). O professor irá tomar esses conteúdos como objetos/motivos de sua atividade de ensino. Os estudantes, movidos pela necessidade de aprender a realizar o diagnóstico referido, também tomarão os conteúdos como objetos/motivos de sua atividade - de estudo/aprendizagem.

No curso da atividade, para atendê-la, ações e operações serão desenvolvidas por professores e estudantes: os primeiros, mediando a relação entre estudantes e conteúdos; os demais, estudando e se apropriando dos conteúdos. Exemplos de ações realizadas pelo professor podem incluir elaboração de plano de aula - apresentando justificativa

para o ensino de tal conteúdo face ao atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, em consonância aos princípios do Sistema Único de Saúde e considerando o perfil profissional a ser alcançado no âmbito do projeto político-pedagógico do curso em que atua -, assim como escolha e elaboração de instrumentos metodológicos e avaliativos, ações de apresentação e problematização do conteúdo, de orientação, de avaliação etc. (Moura, 2016). Se, por exemplo, o professor adotar o estudo de caso como estratégia pedagógica, ele desenvolverá ações de elaboração do caso, de estabelecimento de critérios de avaliação etc., todas voltadas para o atendimento da necessidade de ensinar o conteúdo e cada uma orientada por um objetivo específico. Já as operações implicadas podem ser sistematização do plano de aula, demonstração procedimental da coleta de dados antropométricos, observação, acompanhamento e avaliação dos estudantes etc.

Para os estudantes, as ações podem ser exemplificadas por leituras, estudos teórico-práticos, registros individuais e coletivos, discussões em grupos etc. (Moura, 2016), e as operações podem remeter a dimensão procedimental da leitura (decodificação dos signos), elaboração de resumos/resenhas (uso da linguagem), utilização de instrumentos (fita métrica, antropômetro, balança, plicômetro, calculadora etc.) na realização dos procedimentos de coleta de dados antropométricos (peso, altura, circunferências de cintura, quadril, dobras cutâneas, altura de joelho etc.) e de sua análise (uso de calculadora, aplicação de fórmulas, comparação dos dados obtidos com os parâmetros protocolares etc.). Sublinha-se que as operações são dependentes das condições objetivas em que se realiza a atividade. Assim, os registros dos estudantes, por exemplo, poderão ser feitos em computador, se estiver disponível, ou, ao contrário, como anotações manuais, não se alterando a operação propriamente e nem sua finalidade (no conjunto da atividade) e resultado.

Destaca-se que um mesmo conhecimento pode ser gerador de diversas atividades de ensino-aprendizagem (desencadeador de necessidades, compondo motivos, constituindo objetos de atividade), inclusive em momentos subsequentes do processo formativo. Assim, em nível crescente de complexidade, um mesmo conteúdo pode ser objeto de atividades de estudo/aprendizagem no âmbito de ações de observação e acompanhamento, de suporte à intervenção, de intervenção supervisionada, de intervenção com supervisão *a posteriori* etc., em um processo de desenvolvimento de modos avançados de ação na realidade pela internalização dos conteúdos da atividade sob a forma de conceitos científicos, com a complexificação de funções de pensamento.

Sobre isso, Libâneo (2016, p. 363) reforça que

A atividade de ensino consiste, precisamente, em organizar a atividade de estudo de modo que os alunos se apropriem das noções científicas. A peculiaridade da atividade de estudo é a solução de problemas de aprendizagem que modificam o modo de pensar e atuar do sujeito da aprendizagem. Não se trata de solução prática de um

problema, mas da internalização de um modo de ação geral de sua solução a ser aplicado a situações particulares e concretas, caminho pelo qual se forma o pensamento teórico-científico. As ações docentes destinadas a fazer esse caminho envolvem tarefas que propiciem a apreensão das relações essenciais que caracterizam o conteúdo, a construção de modelos que favorecem a identificação dessas relações, o estudo das propriedades do conteúdo em sua forma pura (o sistema de conceitos) e realização de exercícios de generalização das relações essenciais para casos particulares.

Isso significa dizer que a função do professor reside em promover o desenvolvimento do pensamento teórico pelos estudantes e que é sua tarefa, nessa perspectiva, ocupar-se de organizar processos de ensino-aprendizagem que conduzam esses estudantes a engajarem-se em atividades de estudo/aprendizagem. Ou seja, cabe ao professor organizar processos de ensino-aprendizagem ativos, que efetivamente favoreçam que os estudantes se apropriem dos conteúdos, desenvolvendo ações e funções mentais e passando a operar intelectualmente com eles. É disso que se trata, como já mencionado, o domínio dos conteúdos.

Libâneo (2016, p. 365, grifos nossos) assim detalha estas proposições:

[...] a apropriação de conhecimentos está sempre associada a uma atividade cognitiva dos alunos que é equivalente à atividade cognitiva empregada na investigação científica que resultou na constituição do objeto de conhecimento. Esta assertiva indica que: a) os conteúdos de uma matéria de ensino têm embutidos neles os processos mentais pelos quais vieram a ser constituídos; b) o desvelamento desses processos mentais se obtém refazendo-se o percurso investigativo semelhante ao que originou o objeto de estudo e captando o conceito nuclear [...]; c) este procedimento supõe considerar a epistemologia da ciência que se ensina, seus métodos de investigação e o desenvolvimento histórico de constituição de seu conteúdo presente na tradição cultural da sociedade. *Portanto, os conteúdos - conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores - não valem por si mesmos, e sim enquanto base para a formação de capacidades cognitivas gerais e específicas, tais como análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, classificação, entre outras.*

O que se pretende reafirmar aqui é que o bom ensino - o ensino verdadeiramente ativo - não prescinde dos conteúdos, o que é corroborado pela afirmação de Sforzi (2004, p. 108): “[...] os conceitos científicos, quando apropriados teoricamente, se convertem em instrumentos cognitivos”. E a autora complementa, explicando que a instrução representa a via de acesso aos conceitos científicos, em uma atividade mediada, consciente, organizada pelo professor, carregada de intencionalidade. Ou seja, a apreensão dos conceitos científicos começa pela atividade de ensino-aprendizagem e dirige-se à dimensão da experiência, do concre-

to, em um percurso inverso ao do desenvolvimento de conceitos espontâneos, cotidianos, que parte da experiência imediata (Sforni, 2004).

Disso decorre que dominar determinados conceitos não pode se esgotar na descrição de fenômenos ou objetos, o que se situa na esfera do pensamento empírico. Diferentemente, o desenvolvimento do pensamento teórico (pensamento por conceitos) se realiza mediante a instrução, que põe em cena elementos para a compreensão dos nexos causais do conhecimento historicamente produzido no âmbito das relações sociais, proporcionando a construção da autonomia intelectual dos estudantes. Nesses termos, uma instrução que opera com o pensamento empírico privilegia processos mentais ligados à observação, comparação, categorização e memorização, tendo como tarefas compatíveis descrever, definir, classificar. Já em um ensino ativo, que opera com o pensamento teórico, a apropriação de conceitos requer que eles sejam inseridos em atividades de ensino-aprendizagem em que funcionem como instrumentos cognitivos. A organização pedagógica, então, prioriza processos mentais ligados a reflexão, análise e planejamento, tendo como tarefa compatível a produção de soluções para as quais os conceitos - apropriados conscientemente nesse processo - sejam ferramentas. Assim, em um ensino ativo, a apropriação de conceitos, a um só tempo, promove e decorre do desenvolvimento de funções superiores de pensamento, com mediação docente (Sforni, 2004).

Importa apontar, face ao exposto, que um dos desafios da organização de processos pedagógicos ativos parece residir, precisamente, na constituição de motivos. No escopo dessa questão, há que se mencionar que diferentes motivos - unidade necessidade-objeto - podem estar implicados na configuração de uma mesma atividade, em uma lógica de hierarquização diretamente relacionada com a produção de sentido (na/pela atividade) pelos sujeitos envolvidos (Leontiev, 2004; 2021). Dessa forma, pensar a atividade de ensino-aprendizagem como unidade dialética organizadora dos processos de ensinar e de aprender, em uma base efetivamente ativa, nos leva a destacar alguns elementos, sintetizados a seguir.

Primeiro: a compreensão de que, se as metodologias são ativas, a *atividade* é cognoscitiva, é criadora e (auto)transformadora, é social, é exterior e interior, e é por meio dela que os sujeitos se apropriam conscientemente das objetivações humanas mais elevadas, em um processo em que o humano se produz e reproduz, desenvolvendo-se e desenvolvendo modos superiores de operar mentalmente e de agir na realidade. Estar em atividade significa estar engajado nesse movimento de desenvolvimento humano.

Segundo: organizar processos de ensino-aprendizagem ativos coloca em relevo o papel dos sujeitos envolvidos. Não se trata de centralizar o processo no estudante ou no professor, mas na relação entre eles e deles com o conhecimento. Esse ensino requer que ambos se comprometam com a atividade de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor o planejamento e a condução do processo, o que implica consciência das intencionalidades e das tomadas de decisão quanto aos conteúdos

e às formas mediante os objetivos assumidos. Aos estudantes, cabe o engajamento e o comprometimento com as atividades de estudo/aprendizagem, inclusive problematizando-as e questionando-as.

Terceiro: a imprescindibilidade dos conteúdos, que são os objetos das atividades de ensino e de estudo/aprendizagem e cujo domínio promove tanto o desenvolvimento dos sujeitos como de seus modos de agir no mundo.

## Considerações Finais

Acreditamos que os elementos apresentados ofereçam respostas iniciais às perguntas mobilizadoras dessa reflexão. Certamente, essas respostas podem, na continuidade de nossos estudos, ser (re)elaboradas, verticalizadas, ampliadas. Ao mesmo tempo, produzem outras questões, que ainda precisam ser tratadas, como as que se referem à constituição de motivos mobilizadores da atividade dos estudantes e à avaliação da atividade, entre outras. Ou seja, esse processo de pesquisa no qual nos colocamos e que é nosso motivo/necessidade, gera ações/objetivos, que por sua vez orientam operações que, no movimento permanente de apropriação, subjetivação, produção/objetivação, vai operando em nós, também, modos mais complexos de pensamento. Estamos, pois, em atividade, e ela é vital para as lutas que têm no horizonte uma educação efetivamente transformadora e construtora de um outro mundo possível.

De todo modo, a reflexão tecida nos permite afirmar que o quadro teórico-conceitual apresentado, de perspectiva Histórico-Cultural, contribui para a superação de visões ingênuas sobre as metodologias ativas, constituindo suporte para, a partir delas, qualificar os processos de ensinar e de aprender na educação superior em saúde.

Recebido em 9 de maio de 2022

Aceito em 24 de agosto de 2022

## Notas

- 1 Gênero humano como conceito que expressa o “[...] resultado da história social humana, da história da atividade objetivante dos seres humanos” (Duarte, 2013, p. 9).
- 2 Objetivação e apropriação, em relação dialética, expressam a “[...] dinâmica essencial da autoprodução do ser humano por meio da atividade vital humana, o trabalho. [...] a objetivação pode ser entendida como o processo por intermédio do qual a atividade do sujeito se transforma em propriedades do objeto” e a “[...] apropriação refere-se ao processo inverso, ou seja, à transferência, para o sujeito, da atividade que está contida no objeto”, seja ele material ou imaterial (Duarte, 2013, p. 9). No caso que, aqui, nos interessa - dos processos educativos formais -, pode-se dizer que as atividades do professor e do estudante se transmitem, por exemplo, em uma aula: o primeiro, em seu papel diretivo, se objetiva na organização do ensino, e o segundo, em seu papel ativo, se apropria do conhecimento objetivado nos conteúdos pela sua atividade de estudo/aprendizagem.

- 3 Tomamos como referência a reflexão de Duarte (2013) sobre a constituição da subjetividade humana. O autor toma como base as categorias de *em si* e *para si* e refere que podemos falar de processos de vida cotidiana que reproduzem o gênero humano por meio de objetivações genéricas *em si* (aprender a falar, a comer, a se relacionar). A partir das objetivações genéricas *em si*, o ser humano produziu novas e mais complexas formas (não cotidianas) de se relacionar com a natureza, as quais não têm o objetivo de satisfação imediata de necessidades. Tais produções, o autor nomina de objetivações genéricas *para si*, dentre as quais destaca a ciência, a arte e a filosofia. São objetivações que exigem um grau maior de complexidade psíquica por parte de quem delas se apropria. A educação escolar é o espaço privilegiado de apropriação de tais objetivações.
- 4 Atividade principal ou guia é aquela por meio da qual o indivíduo se relaciona com seu entorno social, incorporando às suas atividades sistemas de instrumentos psicológicos disponíveis na cultura, o que gera desenvolvimento psíquico e o equipa para a vida (Leontiev, 2017).

## Referências

- CONTERNO, Solange de Fátima Reis; LOPES, Roseli Esquerdo. Inovações do Século Passado: origens dos referenciais pedagógicos na formação profissional em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 503-523, set./dez. 2013.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, Newton. **A Individualidade para Si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.
- ENGELS, Friedrich. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem (1876). In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salette (Org.). **História, Natureza, Trabalho e Educação – Karl Marx & Friedrich Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. P. 421-435.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikoláievitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017. P. 59-83.
- LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade, Consciência, Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. A Teoria do Ensino para o Desenvolvimento Humano e o Planejamento de Ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio-ago. 2016.
- LONGAREZZI, Andréa Maturano. Contribuição da Teoria da Atividade para a educação escolar. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vanderlei Pinto (Org.). **Educação e Desenvolvimento Humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MARX, Karl. Processo de Trabalho e Processo de Valorização (1867) – O capital, livro I. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (Org.). **História, Natureza, Trabalho e Educação** – Karl Marx & Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020. P. 293-316.

MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.). **A Atividade Pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. Prefácio. In: LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade, Consciência, Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021. P. 15-22.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Pléxus, 1994.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Marília Alves; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Teoria da Atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Critica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Critica, Quadragésimo Ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Buenos Aires: Colihue, 2013.

**Carla Rosane Paz Arruda Teo** é doutora em Ciência de Alimentos. É docente dos Programas de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS) e em Educação (PPGE) e do Curso de Graduação em Medicina da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó/SC. É líder do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho em Saúde.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1534-6261>

E-mail: [carlateo@unochapeco.edu.br](mailto:carlateo@unochapeco.edu.br)

**Solange Maria Alves** é doutora em Educação. É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó/SC. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5222-6066>

E-mail: [solange.alves@uffs.edu.br](mailto:solange.alves@uffs.edu.br)

Editora responsável: Lodenir Karnopp

