



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FCT - Câmpus de Presidente Prudente

LUIS HENRIQUE ZAGO

**DESENVOLVIMENTO HUMANO E ESCOLARIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA
INCORPORAÇÃO DA ATIVIDADE NAS PRÁTICAS ESCOLARES**

PRESIDENTE PRUDENTE/SP

2023

LUIS HENRIQUE ZAGO

**DESENVOLVIMENTO HUMANO E ESCOLARIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA
INCORPORAÇÃO DA ATIVIDADE NAS PRÁTICAS ESCOLARES**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: "Processos formativos, infância e juventude".

Orientador: Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

PRESIDENTE PRUDENTE/ SP

2023

Z18d

ZAGO, Luis Henriquezago
DESENVOLVIMENTO HUMANO E ESCOLARIZAÇÃO :
A IMPORTÂNCIA DA INCORPORAÇÃO DO CONCEITO
DE ATIVIDADE NAS ESCOLAS / Luis Henriquezago ZAGO.
-- Presidente Prudente, 2023
297 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

1. Teoria da Atividade na perspectiva da Teoria Histórico
cultural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: DESENVOLVIMENTO HUMANO E ESCOLARIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA INCORPORAÇÃO DA ATIVIDADE NAS PRÁTICAS ESCOLARES

AUTOR: LUÍS HENRIQUE ZAGO

ORIENTADOR: IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / Unesp/FCT - Câmpus de Presidente Prudente

Prof(a). Dr(a). ARMANDO MARINO FILHO (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Federal de Catalão

Prof. Dr. DIVINO JOSÉ DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - FCT/Unesp

Presidente Prudente, 27 de novembro de 2023

Aqueles que tornaram possível esta tese minha esposa Neiva, meu pai Luiz Paulo, Leonardo, Lorenzo e Matheus. Cada palavra nesta tese carrega um pouco do amor, apoio e paciência que vocês me deram.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Tuim, presente desde os primeiros passos da minha jornada acadêmica, sua presença e apoio foram fundamentais não só nesta tese, mas em cada etapa do caminho. Minha gratidão é imensurável.

À Professora Cecília, minha amiga querida, por acreditar em mim e estar sempre ao meu lado com sua atenção e apoio. Sua presença foi um presente nesta jornada.

À Professora Tania, cujo olhar atento e consideração por mim foram fontes de inspiração e esforço constante. Seu apoio me impulsionou a buscar sempre a minha melhor versão. Sou profundamente grato.

À Professora Jaqueline, cuja fé profunda e amor a Deus iluminaram o caminho da retidão em cada passo desta jornada. Seu carinho e convicção espiritual foram fontes de força e inspiração, fortalecendo-me nos momentos mais desafiadores. Sou eternamente grato por sua luz e sabedoria.

À Professora Andrea Blaya, sempre vibrante e falante, cuja energia e palavras amigas acrescentaram alegria e conforto ao meu caminho. Sua presença animada foi um refúgio acolhedor e uma fonte constante de motivação. Grato por cada palavra e sorriso compartilhados

À Professora Andrea Meado, minha companheira na jornada das disciplinas eletivas, com quem aprendi a profundidade e a beleza da intersecção entre ciência e educação. Seu conhecimento e paixão pelo ensino enriqueceram imensamente minha compreensão e apreço por estes campos. Sou grato pela sabedoria compartilhada e pelas lições valiosas.

À Coordenadora Flávia, cuja doçura e gentileza são um lembrete constante da preciosa importância da amizade em nossas vidas. Suas palavras e atitudes reforçam diariamente o valor dos laços humanos. Sou profundamente grato por sua presença inspiradora e por sempre destacar o coração nas relações.

À Diretora Gleice, cuja atenção à excelência na administração escolar é apenas superada por sua dedicação e zelo. Sua prática exemplar é uma fonte constante de aprendizado e inspiração. Ter a oportunidade de chamá-la de

amiga é também aprender a ser uma pessoa e um profissional melhor. Minha gratidão é imensa por sua amizade e pelo exemplo que representa

RESUMO

Esta tese de doutorado se dedica a explorar o conceito de atividade, conforme articulado pelo pesquisador soviético Alexis Leontiev (1903-1979) representante da teoria histórico-cultural, no contexto das práticas escolares e seu impacto no desenvolvimento humano. A pesquisa emprega uma abordagem teórica e bibliográfica para examinar como a integração do conceito de atividade leontieviano pode potencialmente transformar a organização e a execução das atividades educacionais, contribuindo para um desenvolvimento humano mais completo e alinhado com as necessidades intrínsecas dos estudantes. A investigação se aprofunda na teoria histórico-cultural para analisar a interação entre atividade, escolarização e desenvolvimento humano. Inicialmente, o estudo discute a relevância da atividade para o desenvolvimento humano, salientando sua conexão com o desenvolvimento biológico e social, e como diferentes formas de atividade evoluíram ao longo da história, impactando a experiência humana. A especificidade do desenvolvimento humano é, então abordada, destacando a relação entre atividade, educação e relações sociais. Posteriormente, a pesquisa se concentra sobre o desenvolvimento humano, enfatizando a importância da atividade na formação de funções psicológicas superiores e do pensamento teórico especificamente. Finalizamos com uma discussão sobre os desafios de incorporar efetivamente o conceito de atividade nas práticas escolares e discutimos a relação entre as teorias educacionais e as práticas pedagógicas na escola. Defendemos que o conceito de atividade, na visão de Leontiev (1981), é crucial para o desenvolvimento humano e que sua aplicação nas práticas escolares detém um grande potencial para fomentar o desenvolvimento integral e multilateral dos estudantes. Este trabalho visa contribuir para o avanço teórico no campo da educação escolar e oferecer reflexões relevantes para a melhoria das práticas educacionais.

Palavras-chave: atividade e escolarização, educação escolar e desenvolvimento humano, teoria histórico-cultural e escola

ABSTRACT

This doctoral thesis is dedicated to exploring the concept of activity, as articulated by Leontiev, in the context of school practices and its impact on human development. Anchored in cultural-historical theory, the research employs a theoretical and bibliographic approach to examine how the integration of the concept of activity can potentially transform the organization and execution of educational activities, contributing to a more comprehensive and intrinsically aligned human development with the students' needs. The investigation delves into the ideas of Leontiev and Vygotsky, analyzing the interaction between activity, schooling, and human development. Initially, the study discusses the relevance of activity for human development, emphasizing its connection with biological and social development, and how different forms of activity have evolved over history, impacting human experience. The specificity of human development is then addressed, highlighting the relationship between activity, education, and social relations. Subsequently, the research focuses on the perspective of Cultural-Historical Theory on human development, emphasizing the importance of activity in the formation of higher psychological functions and the development of theoretical thinking. We conclude with a discussion on the challenges of effectively incorporating the concept of activity into school practices and the discrepancy between educational theories and observed practices. We argue that the concept of activity, from Leontiev's perspective, is crucial for human development and that its application in school practices holds great potential for fostering the integral development of students. This work aims to contribute to theoretical advancement in the field of education and to offer relevant reflections for the improvement of educational practices.

Keywords: activity, schooling, human development, Cultural-Historical Theory, Leontiev, Vygotsky."

RESUMEN

Esta tesis doctoral se dedica a explorar el concepto de actividad, tal como lo articuló Leontiev, en el contexto de las prácticas escolares y su impacto en el desarrollo humano. Anclada en la teoría histórico-cultural, la investigación emplea un enfoque teórico y bibliográfico para examinar cómo la integración del concepto de actividad puede transformar potencialmente la organización y ejecución de las actividades educativas, contribuyendo a un desarrollo humano más completo y alineado con las necesidades intrínsecas de los estudiantes. La investigación profundiza en las ideas de Leontiev y Vygotski, analizando la interacción entre la actividad, la escolarización y el desarrollo humano. Inicialmente, el estudio discute la relevancia de la actividad para el desarrollo humano, destacando su conexión con el desarrollo biológico y social, y cómo diferentes formas de actividad han evolucionado a lo largo de la historia, impactando la experiencia humana. La especificidad del desarrollo humano se aborda a continuación, destacando la relación entre la actividad, la educación y las relaciones sociales. Posteriormente, la investigación se centra en la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural sobre el desarrollo humano, enfatizando la importancia de la actividad en la formación de funciones psicológicas superiores y en el desarrollo del pensamiento teórico. Concluimos con una discusión sobre los desafíos de incorporar efectivamente el concepto de actividad en las prácticas escolares y la discrepancia entre las teorías educativas y las prácticas observadas. Defendemos que el concepto de actividad, desde la perspectiva de Leontiev, es crucial para el desarrollo humano y que su aplicación en las prácticas escolares posee un gran potencial para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes. Este trabajo tiene como objetivo contribuir al avance teórico en el campo de la educación y ofrecer reflexiones relevantes para la mejora de las prácticas educativas.

Palabras clave: actividad, escolarización, desarrollo humano, Teoría Histórico-Cultural, Leontiev, Vygotsky.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proporção de professores, segundo opinião sobre a fragilização ou o fortalecimento de determinados valores entre os jovens de hoje1 – 2002 265

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: "A persistência da memória" - Salvador Dali 25

Figura 2 - Macacos Vervet em interação. Um macaco está cuidando da higiene do outro em Gaborone, Botsuana. Fonte: Wikipédia: https://en.wikipedia.org/wiki/Vervet_monkey 69

Figura 3 -Desenho de Engels ilustrando esta concepção ao apresentar Hegel de cabeça para baixo. 213

Sumário

1 INTRODUÇÃO	11
2. A ATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO BIOLÓGICO/NATURAL	17
2.1 Introdução	17
2.2 O movimento primitivo de interpenetração	33
2.3 Considerações finais da seção	93
3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO	100
3.1 Introdução	100
3.2 Do biológico ao social	102
3.3 O universal no gênero humano	114
3.4 Necessidade e mediação	136
3.5 Considerações finais da seção	165
4 O DESENVOLVIMENTO HUMANO	167

4.1 Introdução	167
4.2. Conceito de desenvolvimento	171
4.3 O desenvolvimento e as escolas	185
4.4 Visões biologizantes do desenvolvimento	193
4.5 O desenvolvimento nas escolas e a ideologia	211
4.6 Considerações finais da seção	219
5. A ATIVIDADE E AS ESCOLAS	222
5.1 Introdução	222
5.2 A atividade escolar e o sofrimento	226
5.3 O desenvolvimento, a atividade desenvolvimental e a atividade de estudo	237
5.4 O discurso incoerente da escola, a desorientação e o sofrimento	253
5.5 Considerações finais da seção	277
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	279
REFERÊNCIAS	283

1 INTRODUÇÃO

Desde o início de nossos estudos em nível de mestrado, uma preocupação central tem guiado nosso percurso acadêmico: a interrelação entre o desenvolvimento humano e a atividade, tal como entendida por alexis leontiev (1903 – 1979), nas escolas. reconhecemos que o desenvolvimento humano é um processo complexo e contínuo que se desenrola ao longo da vida, sendo que, a escola emerge como um ambiente fundamental, onde este desenvolvimento pode ser fomentado. contudo, para que a escola desempenhe este papel vital, é imprescindível que suas atividades sejam estruturadas de modo a promover o desenvolvimento multilateral dos seres humanos de maneira integral e na sua totalidade.

visando aprofundar nossa compreensão sobre essa questão relativa ao processo de desenvolvimento humano, nos voltamos para a teoria histórico-cultural, com especial enfoque nos trabalhos de alexis leontiev e lev s. vigotski (1896 – 1934). esta abordagem teórica oferece uma visão rica e fidedigna do processo de desenvolvimento humano, e é através dela que buscamos explorar a influência da atividade escolar, pela teoria histórico-cultural e realizada nas práticas educativas para a conquista do desenvolvimento integral e multilateral dos estudantes.

Dentro do escopo da teoria histórico-cultural, um conceito que emerge com notável centralidade é o de atividade. Este não deve ser compreendido meramente como uma reação a estímulos externos, mas sim como um processo dinâmico e interativo, através do qual o indivíduo se integra ativamente com o mundo ao seu redor. A atividade é concebida como a unidade básica de desenvolvimento humano, pois é por meio dela que ocorre a interação transformadora entre o ser humano e seu meio. Através da atividade, os indivíduos não apenas transformam o mundo externo, mas são igualmente transformados, adquirindo novos conhecimentos, habilidades e modos de relacionamento. Este processo contribui para o desenvolvimento integral do ser humano nos planos físico, cognitivo, afetivo e social. Assim, o conceito de atividade se revela como um pilar fundamental para a orientação de práticas pedagógicas que sejam genuinamente humanizadoras, alinhadas com o

propósito de promover o desenvolvimento dos seres humanos de forma plena no contexto escolar.

O domínio do conceito de atividade, conforme articulado por Leontiev é fundamental para a estruturação de atividades de ensino que ressoem com o propósito de engendrar o processo de desenvolvimento humano no interior da educação escolar. Este conceito oferece *insights* valiosos sobre as necessidades e interesses dos estudantes, capacitando os educadores a compreender e a integrar a atividade como um eixo central do processo educativo na escola. Uma orientação pedagógica que se fundamenta neste conceito permite que as práticas escolares sejam ajustadas de forma a atender o que é genuinamente significativo para o estudante. Por outro lado, atividades escolares que se desviam deste princípio – aquelas que são percebidas como desinteressantes, pouco desafiadoras ou desalinhadas com os interesses e necessidades dos estudantes – correm o risco de não promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes numa direção qualitativamente superior como apregoa a teoria histórico-cultural. Portanto, a incorporação do conceito de atividade de Leontiev (ano das obras do autor) nas diretrizes curriculares e nas práticas educacionais assume uma importância crítica, pois condiciona a relevância e a eficácia das experiências educacionais no contexto da trajetória de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes numa direção multilateral.

A partir das reflexões anteriores, delineamos a hipótese central desta pesquisa: a introdução e a implementação do conceito de atividade, tal como elaborado por Leontiev (1981) no contexto das práticas escolares, tem o potencial de reestruturar significativamente a organização das atividades pedagógicas na escola. Espera-se que tal reestruturação contribua de maneira substantiva para o desenvolvimento e humanização dos estudantes, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Esta hipótese está fundamentada na premissa de que uma abordagem pedagógica centrada na atividade vital, entendida como uma interação dinâmica entre o estudante e o meio de aprendizagem, pode otimizar o processo educacional, tornando-o mais alinhado com as necessidades intrínsecas e os interesses dos estudantes, para que os

mesmos possam conquistar um plano de desenvolvimento intergral e multilateral.

Esta hipótese apresenta como seu núcleo fulcral o conceito de atividade, segundo Leontiev (1981), como um recurso teórico para a organização da atividade prática escolar. núcleo este que se constitui como objeto desta pesquisa. Destarte, esta investigação focaliza o conceito de atividade não apenas como um elemento teórico, mas como um instrumento vital na reorganização e na orientação das experiências de aprendizagem escolares. O objeto desta pesquisa, portanto, transcende a mera análise conceitual; ele busca examinar como a incorporação deste conceito nas práticas educativas pode transformar a dinâmica de interação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento no meio escolar. essa abordagem está em consonância com os princípios da teoria histórico-cultural, que enfatiza a importância das interações sociais e das atividades mediadas pelo professor por meio dos conhecimentos acumulados pela humanidade no processo de desenvolvimento humano.

A área de estudo deste trabalho está centrada na análise teórica do conceito de atividade de Leontiev (1981), examinando sua articulação e relevância no contexto da teoria histórico-cultural. Nossa investigação se propõe a analisar criticamente como o conceito de atividade é refletido e potencialmente aplicado em documentos educacionais-chave, especificamente a base nacional comum curricular (bncc) e o currículo escolar da secretaria do estado da educação de são paulo e conhecido como currículo Paulista. O foco recai sobre a interpretação dos princípios teóricos subjacentes à teoria da atividade e sua presença ou ausência nestes documentos curriculares, buscando compreender as implicações para o processo de desenvolvimento humano proposto no contexto educacional brasileiro. Esta análise procura elucidar as congruências e discrepâncias entre a teoria de Leontiev (1981) e as diretrizes curriculares atuais, avaliando como essas orientações se alinham ou divergem dos princípios de desenvolvimento humano integral defendidos pela teoria histórico-cultural.

A centralidade do objeto de pesquisa em nosso estudo é fundamental, destacando-se particularmente no contexto da teoria histórico-cultural. Nosso trabalho concentra-se na análise detalhada da teoria da atividade de Leontiev (1981), explorando suas complexidades teóricas e as implicações para o

entendimento do desenvolvimento humano no âmbito educacional. por meio de uma abordagem bibliográfica edificaremos um escrutínio crítico dos textos chave da teoria histórico-cultural, avaliando como estes se articulam com as diretrizes curriculares brasileiras, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista. O valor deste estudo reside na sua habilidade de revelar novas perspectivas e compreensões sobre a incorporação e representação da teoria histórico-cultural nestes documentos, identificando congruências ou discrepâncias com os princípios teóricos e metodológicos voltados ao processo de desenvolvimento humano integral propostos por alexis leontiev e presentes na teoria histórico-cultural da atividade defendida pelo autor. deste modo, a pesquisa não só avança na compreensão da teoria histórico-cultural, mas também estabelece uma base sólida para futuras investigações e possíveis aplicações práticas que aspirem a alinhar as práticas educativas com as necessidades e objetivos de desenvolvimento humano integral.

Conforme delineado por Leontiev (2021), o conceito de atividade é entendido como uma unidade molar não aditiva na vida do sujeito corpóreo e material. Em um nível psicológico, esta atividade é conceituada como uma unidade de vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função primordial é orientar o sujeito no seu relacionamento com os objetos. Para Leontiev (1981), a atividade é intrinsecamente complexa, envolvendo uma interação dinâmica entre o sujeito e o objeto da atividade. Esta se estrutura de forma sistêmica, apresentando uma configuração organizada, etapas internas e um desenvolvimento próprio. Especificamente nos seres humanos, os conceitos são componentes cruciais na estrutura da atividade. Estes conceitos fundamentam a maneira pela qual os indivíduos organizam e direcionam suas atividades em relação aos objetos, visando à satisfação de suas necessidades. Os conceitos, neste contexto, representam o significado atribuído aos objetos e fenômenos do mundo real, refletindo a complexa interação entre cognição e ação no âmbito da atividade humana.

O conceito de atividade, conforme delineado na teoria de Leontiev (1981), serve tanto como base quanto como recurso instrumental para a orientação de atividades escolares direcionadas ao processo de desenvolvimento humano na educação escolar e na escola. este conceito é fundamental na medida em que

possibilita a orientação humana nas atividades, interpretando o significado dos objetos e fenômenos do mundo real. em um exemplo prático, a compreensão do conceito segundo a teoria histórico-cultural, nos permite reconhecer que a atividade é uma forma de interação do ser humano com o mundo, caracterizada pela presença de objetivos e motivos específicos. Esta percepção revela que, no contexto educacional, as atividades não são meras tarefas mecânicas, mas sim experiências que estão intrinsecamente ligadas aos objetivos e necessidades dos sujeitos participantes do processo educativo.

Ao longo de nossas investigações, iniciadas no mestrado e agora aprofundadas no doutorado, identificamos uma lacuna teórica no contexto educacional: a falta de uma teoria explícita sobre a atividade ou de uma aplicação consciente do conceito de atividade, tal como elaborado por Leontiev, nas práticas escolares. Esta constatação é particularmente evidente ao examinarmos o currículo implantados nas escolas paulistas e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Observa-se que, apesar do papel fundamental que a atividade desempenha na vida e no desenvolvimento humano, as diretrizes e práticas educacionais vigentes não parecem incorporar ou orientar-se por uma teoria da atividade que esteja alinhada aos princípios propostos pela teoria sistematizada por Alexis Leontiev. Esta ausência é notável, considerando-se a potencial contribuição que tal orientação teórica poderia oferecer para o planejamento e a execução de ações educacionais focadas no processo de desenvolvimento humano numa direção multilateral, integral e de totalidade.

A ausência do conceito de atividade, conforme proposto por Leontiev (1981), nas práticas educacionais representa uma barreira significativa para que a atividade escolar alcance um potencial maior no que tange ao processo de desenvolvimento dos participantes do processo educativo. esta lacuna teórica pode resultar em atividades escolares que falham em engajar ou desafiar, tornando-se desinteressantes ou até mesmo irrelevantes, para as necessidades e interesses dos sujeitos participantes do processo educativo escolar. por exemplo, sem uma orientação baseada no conceito de atividade, as práticas pedagógicas podem não refletir as motivações intrínsecas e os objetivos pessoais dos sujeitos na escola, levando a experiências de aprendizagem que não promovem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de maneira integral

e multilateral. este cenário destaca a importância crítica de incorporar uma abordagem teórica robusta, como a proposta por Leontiev (1981), para enriquecer as práticas educacionais de forma a atender às verdadeiras necessidades do desenvolvimento humano no interior da educação escolar e das escolas brasileiras.

A ausência do conceito de atividade, tal como proposto por leontiev (1981) no contexto escolar brasileiro não se manifesta apenas como uma limitação nas práticas pedagógicas, mas também se reflete na escassa exploração acadêmica desta omissão significativa. Existe uma lacuna notável na literatura que investiga como a integração deste conceito poderia influenciar a orientação teórica das atividades pedagógicas escolares, particularmente no que diz respeito às necessidades e interesses dos sujeitos participantes do processo educativo, os estudantes. a carência de análises aprofundadas sobre a presença ou ausência do conceito de atividade na educação escolar brasileira restringe nossa compreensão sobre as possíveis intersecções e diálogos entre esta teoria e o processo de desenvolvimento dos estudantes na. Esta pesquisa, portanto, busca explorar esta lacuna teórica, examinando as potenciais contribuições e implicações da teoria da atividade de Leontiev (1981) para o campo educacional brasileiro. Nosso objetivo é fornecer uma análise crítica e detalhada, enriquecendo o debate teórico e oferecendo perspectivas teóricas e metodológicas que possam engendrar reflexões sobre a estruturação das experiências educacionais favorecedoras do processo de desenvolvimento dos sujeitos numa direção multilateral e humanizadora.

Reconhecendo o significativo potencial do conceito de atividade, conforme desenvolvido por Leontiev (1981), para embasar teoricamente as práticas pedagógicas na escola e voltadas ao processo de desenvolvimento humano, identificamos o principal problema de pesquisa desta tese. Este problema reside na ausência ou na subutilização do conceito de atividade histórico-cultural leontieviano nas diretrizes curriculares e na fundamentação teórica e metodológica das práticas educacionais, um aspecto que se estende para documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo das escolas paulistas, mas não se limita a esses aspectos. Portanto, a questão de pesquisa é formulada da seguinte forma: qual é o impacto teórico da falta ou

do uso insuficiente do conceito de atividade, tal como proposto nas obras de Leontiev (1981), nas diretrizes curriculares e nas bases teóricas das práticas educacionais? De que maneira a não incorporação deste conceito influencia a orientação teórica e a abordagem das práticas pedagógicas, particularmente no que se refere ao processo de desenvolvimento humano? através desta pesquisa, realizamos uma análise crítica da situação teórica presente na escola atual, no sentido de contribuir para uma compreensão mais abrangente da inserção da teoria histórico-cultural no contexto educacional brasileiro

Sustentamos que a ausência de um conceito de atividade humana orientado ao desenvolvimento integral e utilateral dos sujeitos, que deveria embasar a organização das práticas educacionais, gera várias implicações problemáticas no plano do desenvolvimento humano na escola. Entre elas, observamos atividades escolares que se tornam desinteressantes, pouco desafiadoras ou desvinculadas dos interesses e necessidades dos participantes do processo educativo. Nesta tese, propomo-nos a demonstrar a importância fundamental do conceito de atividade histórico-cultural leontieviano para a estruturação das atividades nas escolas, argumentando que sua ausência limita as possibilidades de fomentar um processo de desenvolvimento humano integral e multilateral humanizadora desde o interior da escola. Esta análise é conduzida sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, examinando como a incorporação do conceito de atividade de Leontiev (1981) poderia estabelecer uma base teórica mais robusta para a estruturação de práticas educacionais alinhadas aos princípios de desenvolvimento humano numa direção histórico-cultural tal como apregoam Lev S. Vigotski e Alexis Leontiev.

Considerando que o objeto desta pesquisa é definido pelo exame aprofundado do conceito de atividade de Leontiev (1981), particularmente em relação à sua aplicabilidade teórica na organização das práticas educacionais e, Paralelamente, o problema de pesquisa emerge da observação de uma lacuna significativa: a ausência de um conceito de atividade humanizadora nas práticas escolares. Entendemos que a interconexão entre objeto e problema de pesquisa é fundamental, pois o problema investigado deriva diretamente da aplicação, ou da falta dela, do conceito de atividade no contexto educacional. A pesquisa, portanto, não se limita à análise conceitual, mas se estende para explorar as

repercussões teóricas da ausência do conceito de atividade nas diretrizes curriculares e nas orientações pedagógicas, refletindo sobre como essa omissão afeta a realização de um processo de desenvolvimento humano integral e multilateral no ambiente escolar. Nossa defesa da teoria da atividade na educação escolar se alinha com a perspectiva da teoria histórico-cultural, enfatizando a necessidade de uma fundamentação teórica sólida para as práticas educativas na escola.

Segundo Marino Filho (2023), em um sistema as interrelações entre os componentes constitutivos do mesmo, surgem no auto-movimento tendencial do gênero internalizado de cada um, ou seja, os componentes do sistema quando possuem uma reciprocidade de gênero, que provoca neles um mesmo auto-movimento tendencial, se interpenetram formando um sistema, mesmo com a diversidade de suas particularidades. Em nosso caso, consideramos que o conceito de atividade e a prática escolar se unem sistemicamente por seu autovimentotendencial no mesmo sentido.

Reiterando as reflexões de Marino Filho (2023), em um sistema, as interrelações entre seus componentes constitutivos emergem do movimento autogerado e tendencial do gênero internalizado de cada componente. Isso implica que, quando as unidades de um sistema compartilham uma reciprocidade de gênero, desencadeando neles um mesmo movimento tendencial, eles se interpenetram, formando um sistema unificado, apesar de suas particularidades diversas. No contexto da nossa pesquisa, essa compreensão se aplica ao conceito de atividade de Leontiev (1981) e à prática escolar. Argumentamos que ambos se unem sistemicamente através de um movimento tendencial compartilhado em direção ao desenvolvimento humano. Assim, o conceito de atividade não apenas se relaciona teoricamente com a prática escolar, mas também pode ser considerado parte integral dela, formando um sistema coeso que se orienta para o desenvolvimento humano, conforme delineado na teoria histórico-cultural.

No âmbito da teoria histórico-cultural, o encontro entre o auto-movimento tendencial do gênero, que representa a universalidade, e a diversidade das particularidades individuais de seus componentes, é o terreno onde emergem AS contradições. Estas contradições, longe de serem meros obstáculos, são

compreendidas como unidades essenciais no processo de desenvolvimento humano. Elas instigam o movimento e o desenvolvimento no interior de um sistema, possibilitando o surgimento de novos modos de funcionamento. Por exemplo, no contexto educacional, tais contradições podem impulsionar a adaptação das práticas pedagógicas a novas realidades ou estimular o desenvolvimento de habilidades inovadoras. Essa perspectiva é particularmente relevante ao considerarmos a teoria da atividade de Leontiev (1981) e sua aplicação nas escolas, onde a interação entre o conceito teórico e as práticas concretas pode gerar tensões produtivas, levando a uma reconfiguração e aprimoramento das práticas educativas em direção ao a efetivação do processo de desenvolvimento humano numa direção integral e multilateral humanizadora.

No contexto da teoria histórico-cultural, as contradições são assumidas como unidades centrais que impulsionam a transformação e a transição para estados qualitativamente novos. Essa transformação ocorre através de uma interação dialética, na qual as contradições atuam como provocadoras do movimento inerente ao processo de desenvolvimento. Ainda que o movimento resultante dessas contradições possa, em determinados momentos, gerar desafios ou sofrimento, devido à posição variável dos componentes dentro da dinâmica do sistema, ele é essencial a transformação do próprio sistema. Na pesquisa, a relação entre o conceito de atividade de Leontiev (1981) e a prática pedagógica do professor na escola exemplifica essa dinâmica. A interação contraditória entre estas unidades não é um fenômeno natural, mas uma construção social que reflete a complexidade das relações humanas e pedagógicas no interior da escola. Essa relação contraditória fornece um terreno fértil para a reflexão crítica e a reestruturação das práticas educacionais, alinhando-as de forma mais efetiva com os objetivos de promover o desenvolvimento humano numa direção integral e multilateral humanizadora.

Desta forma, o desenvolvimento das características especificamente humanas nos homens e mulheres depende, em grande medida, da educação proporcionada pela educação escolar edificada nas escolas. A escola é um espaço privilegiado para promover o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos indivíduos, capacitando-os para uma participação ativa na sociedade. No entanto, mesmo diante dessa importância reconhecida,

percebemos, inclusive por meio das avaliações realizadas pelo próprio Estado, que as escolas, muitas vezes, não conseguem atingir plenamente o objetivo de engendrar um desenvolvimento que seja potencializador da vida e da humanidade nos seres humanos.

A importância de discutir o processo de desenvolvimento humano aliado ao processo de escolarização, reside no fato de que essas duas esferas estão intrinsecamente relacionadas. A tese em questão busca abordar essa relação entre desenvolvimento humano, atividade vital na acepção de Leontiev (1981) e o movimento de escolarização desde o interior das práticas pedagógicas dos professores, analisando como esses três elementos se influenciam mutuamente e como podem ser potencializados para promover uma educação escolar mais alinhada com as necessidades dos estudantes e engendrar processos de seu desenvolvimento humanizadores e de totalidade humana.

Ao abordar o processo de desenvolvimento humano, reconhecemos que ele vai além do aspecto cognitivo e abarca também o desenvolvimento emocional, social, ético-político, moral e valorativo dos indivíduos. a atividade vital humana desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que é por meio dela que os indivíduos se apropriam das formas de existência social e se desenvolvem como sujeitos humanos humanizados.

Ao investigar as relações entre desenvolvimento humano, atividade vital humana e processo de escolarização, pretendemos contribuir teoricamente para a discussão filosófica sobre práticas educacionais mais eficazes, que possam instigar o engajamento, a motivação e o desenvolvimento dos estudantes.

A presente pesquisa adota a metodologia de pesquisa bibliográfica como principal abordagem investigativa, sendo que a escolha se deve à natureza do objeto de estudo, que envolve a compreensão e análise de teorias e conceitos fundamentais relacionados ao desenvolvimento humano, à atividade humana e à educação escolar.

A pesquisa bibliográfica é uma forma sistemática de investigação que se baseia na análise crítica de fontes bibliográficas relevantes para a temática em questão. Neste estudo, foi realizada uma revisão da literatura, priorizando autores alinhados à Teoria Histórico-cultural, em especial as contribuições de

Leontiev (1981) e outros pesquisadores que desenvolveram e aprofundaram as reflexões histórico-culturais em educação.

A escolha por fundamentar a pesquisa em autores histórico-culturais justifica-se pela relevância de suas teorias e conceitos para a compreensão do desenvolvimento humano em seu vínculo com a atividade social humana. a teoria histórico-cultural, elaborada a partir dos trabalhos de Lev S. Vigotski e seus seguidores, propõe uma abordagem que enfatiza a importância do contexto social e cultural na formação humana e no desenvolvimento de suas capacidades e funções psíquicas essenciais para a vida em sociedade.

Durante a pesquisa bibliográfica, além de obras de estudiosos histórico-culturais, investigamos artigos científicos, teses e dissertações que abordam a temática do processo histórico-cultural de desenvolvimento humano, da atividade e da educação. a análise dessas fontes permitiu a construção do embasamento teórico, que sustenta as reflexões e argumentações apresentadas ao longo deste estudo e na defesa de nossa tese de doutoramento.

Ressaltamos que a pesquisa bibliográfica não se limitou apenas à seleção e compilação de informações, mas também à análise crítica e interpretativa das diferentes abordagens teóricas encontradas na literatura. dessa forma, buscamos estabelecer diálogos entre os diversos autores e suas perspectivas, a fim de desenvolver uma compreensão percuciente e consistente sobre o tema em estudo, os quais foram analisados sob o escopo da teoria histórico-cultural.

A utilização da metodologia de pesquisa bibliográfica se revela como uma estratégia adequada para esta pesquisa, visto que permite uma revisão dos principais conceitos e teorias relacionados à atividade, desenvolvimento humano e educação. Além disso, possibilita a construção de uma fundamentação teórica embasada em estudos anteriores e em diálogo com o conhecimento acadêmico acumulado sobre o tema, enfatizando obras teóricas de relevância para a área da educação de forma geral e a educação escolar especificamente.

Na primeira parte desta pesquisa, realizamos uma discussão sobre a relação intrínseca entre desenvolvimento e atividade, fundamentada em diversos estudos e teorias da biologia. buscamos compreender como o desenvolvimento biológico e natural está intimamente ligado ao modo como a atividade se

organiza e se manifesta ao longo do tempo. para tanto, exploramos desde o surgimento da vida até a emergência do ser humano como ser social. ao examinarmos a história evolutiva, torna-se evidente que a atividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos organismos. desde os organismos mais simples até os mais complexos, observa-se que o movimento em atividades adaptativas e interativas com o meio é essencial para a sobrevivência e evolução das espécies

Na seção subsequente, direcionamos nosso foco para o que é especificamente humano nos homens e mulheres. Nossa tese central sustenta que a atividade é essencial no processo de desenvolvimento humano, compreendendo-a sob a perspectiva teórica de Leontiev (1903 – 1979). Buscamos, assim, estabelecer uma transição clara da discussão biológica para uma abordagem mais direcionada ao desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, examinaremos a singularidade e a complexidade do movimento existencial de desenvolvimento dos seres humanos, evidenciando a íntima relação entre atividade, educação e interações sociais na formação do indivíduo.

A seguir nosso objetivo foi explorar a temática do desenvolvimento humano, conforme concebido pelos autores ligados à teoria histórico-cultural, com destaque para as contribuições de Vigotski (2018). Nesse sentido, apresentamos a compreensão do autor sobre o processo de desenvolvimento humano e as leis que o regem, conforme sua perspectiva teórica. Ao examinar as leis do desenvolvimento humano na perspectiva de Vigotski (2018), identificamos os principais fatores que impulsionam e moldam o processo de desenvolvimento dos sujeitos. Dessa forma, analisamos como essas leis podem ser aplicadas e integradas nas práticas escolares, visando promover o desenvolvimento dos estudantes.

A última seção da nossa tese tem como objetivo aprofundar a discussão sobre a importância da atividade vital humana na educação escolar e nas escolas públicas brasileiras e analisar os obstáculos que dificultam sua efetiva implantação considerando o sistema educacional brasileiro e as diretrizes que embasam os currículos e as práticas pedagógicas nas escolas.

2. A ATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO BIOLÓGICO/NATURAL

2.1 Introdução

Marx (2013, p.335) em "O capital" definiu o trabalho da seguinte forma:

O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independentemente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais.

Na concepção marxiana, o ser humano mobiliza seu corpo para se apropriar da matéria e torná-la útil à sua vida. A capacidade humana de transformar a matéria para satisfazer às suas necessidades forma o caráter materialista da teoria de Marx, que também é histórico-dialética. Segundo Almeida (2017), é dialética porque, ao transformar a natureza, o homem também se transforma, num processo contraditório. Para Marx (2013), são as contradições que impulsionam a história.

Este materialismo histórico-dialético de Marx foi apropriado por psicólogos soviéticos, como Vigotski¹ e Leontiev. Fundamentados no materialismo histórico-dialético de Marx, estes autores afirmaram que o desenvolvimento psicológico é resultante das interações entre os indivíduos e o meio em que estão inseridos. Para Vigotski (1995), cada função do desenvolvimento psíquico da criança ocorre em dois momentos. Primeiro no nível intersíquico e, depois, no nível intrapsíquico, o que confere a sua teoria um caráter também dialético.

O objetivo de Vigotski não era dizer que a consciência humana é determinada socialmente, mas demonstrar que as interações sociais mediadas, são a base para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional, ou seja, o indivíduo tem um papel ativo nesse processo.

Segundo Almeida (2017) a proposta de Vigotski se assemelha as ideias de Marx. Enquanto Marx usava o valor como categoria para entender o sistema capitalista, Vigotski usava a linguagem para entender a consciência.

1 . Adotaremos a grafia *Vigotski*, exceto em citações, nas quais reproduziremos a forma presente na obra referida.

O conceito de atividade, proposto por Vigotski e seus companheiros como Leontiev, é uma solução para a tautologia da psicologia introspectiva, que tentava explicar a consciência por meio dela mesma. A psicologia introspectiva tenta entender a mente humana e a consciência examinando os pensamentos e sentimentos internos do indivíduo. Um problema com essa abordagem é que ela pode se tornar tautológica, ou seja, tenta explicar a consciência usando a própria consciência como explicação. Isso cria um ciclo em que a causa e o efeito são essencialmente os mesmos, o que é metodologicamente problemático porque não oferece uma explicação externa ou mais profunda. A teoria de Vigotski, apoiada por Leontiev, oferece uma solução para este problema. Em vez de ver a consciência como algo que se explica por si só, eles propõem que a consciência é um produto da atividade humana. Nesta perspectiva, a consciência não é um fenômeno isolado, mas algo que se desenvolve e se transforma através da interação do indivíduo com o mundo externo. A atividade, neste contexto, é entendida como uma gama de interações e comportamentos humanos no mundo. Estes incluem não apenas ações físicas, interações sociais, uso de ferramentas (inclusive linguísticas) e outras formas de engajamento com o meio e com os outros. Vigotski e Leontiev argumentam que é por meio dessas atividades que a consciência se forma e se desenvolve. Assim, a atividade torna-se um modelo explicativo para entender a consciência, oferecendo uma perspectiva que liga o psicológico ao social e ao prático.

Segundo Leontiev (1981) a atividade é uma unidade imprescindível à vida e à sua compreensão. O autor defende que o sistema psicológico não poderia ser explicado se não se considerar que ele evolui e existe em atividade.

O conceito de atividade possibilita integrar como unidades o corpo biológico com toda a sua configuração herdada, as interações entre os organismos e ambiente e o movimento particular de existência de cada ser. No caso dos humanos incorporamos a estas unidades as relações sociais.

Fundamentados em Marino Filho (2022) realizamos uma distinção entre psíquico e psicológico. No estágio de desenvolvimento marcado por relações sociais transformadoras da natureza podemos afirmar que o sentido da existência deixa de ser dado apenas pela natureza, mas também pelo que é

construído socialmente pelos próprios homens e mulheres, esta nova forma de orientação fundamentada em significados denominamos sistema psicológico.

O sistema psicológico tem como fundamento uma base biológica decorrente de um longo processo evolutivo. Compreender o sistema psíquico como base para a organização do sistema psicológico é importante para nosso estudo, porque torna possível a compreensão do sistema psicológico em seu movimento de constituição e por permitir uma percepção que não negue a dimensão biológica, mas a integre ao desenvolvimento decorrente das relações sociais.

A natureza não deixa de existir nas relações sociais humanas, mas compreendemos que há um salto qualitativo que a integra em um sistema cultural de relações. Nas palavras do autor: “Com essa forma de atividade surgem novos fenômenos na vida dos homens que marcam o surgimento de uma nova natureza para o sistema psíquico. Nos referimos ao novo como sistema psicológico a título de diferenciar o da natureza biológica do de natureza cultural.” (MARINO FILHO, 2022, p.634).

Destarte, esta seção tem como objeto de estudo o desenvolvimento do sistema psíquico, entendido como uma das unidades do sistema psicológico. Compreendemos que a aparência e o funcionamento deste sistema são a emergência transitória da existência de um longo processo evolutivo ainda em curso. Como nos recorda Kosik (1976) a aparência não manifesta a concretude da realidade, ela é só o seu resultado. A concretude do sistema psicológico humano tem que ser alcançada em um estudo que considere suas multideterminações entre elas sua história constitutiva.

Como o objeto de estudo esta seção se forma por meio de um longo processo que ainda está em curso, optamos por realizar uma discussão que consiga compreendê-lo em seu movimento de formação. Sendo assim, neste seguimos um caminho que compreende o fenômeno sob o qual nos debruçamos em uma perspectiva ontológica, que a nosso ver é coerente com as proposições da Teoria Histórico-Cultural.

A perspectiva ontológica estuda seus objetos no processo de sua constituição, a partir das determinações e contradições que geram seu movimento formador. Nas palavras de Ranieri (2002, p.9):

A preocupação ontológica remete, ao contrário, à questão sobre a origem e o desenvolvimento do próprio ser, a necessidade de saber se algo é ou não é, e de como esse algo se apresenta no decorrer da consecução de seu processo de constituição a partir de determinações a serem investigadas, independentemente da sua apreensão cognitiva ser falsa ou verdadeira sob o ponto de vista da teoria do conhecimento.

O sistema psicológico é uma totalidade composta por unidades que se conjugam sistemicamente em movimento constante multideterminado. O acompanhamento dos nexos dessas diferentes unidades visa uma análise que inter-relaciona fenômeno e essência, considerando a manifestação fenomênica momento final de um processo que não evidencia a concretude do real, como já afirmamos anteriormente.

A perspectiva ontológica que escolhemos estuda a interação dialética entre fenômeno e essência por meio da análise do objeto de estudo em suas diversas unidades. Atentos a isto, buscamos apresentar o desenvolvimento das unidades formadoras do sistema psíquico. O sistema psíquico é assumido como uma das unidades do sistema psicológico.

Em conformidade a Kosik (1976) estamos entendendo a essência como a unidade das conexões que dão forma e movimento a um dado fenômeno. Este é o universal, entendido como a regularidade presente na diversidade de particularidades que formam a totalidade em análise.

O processo de explicação de um fenômeno exige de nós a compreensão da sua essência, ou seja, apenas se alcançarmos o universal do fenômeno que estudamos conseguimos explicá-lo. A essência nos organismos é a atividade. Os fenômenos relativos a esta são a emergência consequente da atividade em desenvolvimento. Conforme afirma Leontiev (1981, p. 15):

O psicólogo metafísico também ignora um elo fundamental, que são os processos que intervêm na relação do sujeito com o mundo real, os processos através dos quais ocorre o reflexo da realidade, a passagem do material para o

ideal. E esses, em essência, são os processos da atividade do sujeito, inicialmente, sempre, da atividade externa prática e, posteriormente, da atividade que requer uma forma de atividade da consciência.²

Fundamentados em Leontiev (2004) afirmamos que a atividade é determinante na configuração que a vida assume. Ela é a medida da interação vital entre os organismos dotados de sensibilidade e a natureza. Mesmo a evolução natural dos organismos tem como seu complexo movente a atividade, uma vez que é em atividade que se processa a interação entre a natureza e organismo.

Para Leontiev (2004) o estudo do desenvolvimento do tipo de atividade possível para os seres vivos em um determinado momento da existência viva, possibilita a compreensão do movimento de complexificação e transições das formas mais simples de organização da vida até o momento atual, que é o da transição do homem como ser biológico para ser sociocultural.

Este estudo compreende de que modo diferentes unidades se integram a uma totalidade, o que significa buscar o universal em cada uma das particularidades e explicitar como é o seu movimento na totalidade. Se obtivermos sucesso conseguiremos explicar como o movimento aparece e as suas condições causadoras. Marx (2004) no mesmo sentido afirma que no modo da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico.

Com base em Marino Filho (2022) afirmamos que seja qual for o modelo educativo adotado pela sociedade, ele terá como fundamento a transição do sistema psíquico orgânico para o cultural. O que suscita a necessidade de refletirmos sobre como se deu a passagem do psíquico ao psicológico.

² Tradução livre do autor desta tese do seguinte trecho: “El psicólogo metafísico también pasa por alto un eslabón fundamental, que son los procesos que intervienen en las relación del sujeto con el mundo real, los procesos a través de los cuáles transcurre el reflejo de la realidad, el paso de lo material a lo ideal. Y estas, en esencia, son los procesos de la actividad del sujeto, inicialmente, siempre, de la actividad externa práctica y luego, de la actividad que requiere una forma de actividad de la conciencia.”

Compreender esta transição é importante para termos dimensão da transformação que deve ser operada no ente natural dado no nascimento rumo ao ser social.

A vida tem características próprias no âmbito da natureza e adquirir novas características e complexidade quando os homens e mulheres ascendem a condição de seres sociais. Essas novas características, que subsumem as anteriores, não são constitutivas do ser biológico humano em seu nascimento, é necessário se integrar a ele via educação.

Nesta seção abordaremos o movimento de complexificação e transições das formas mais simples de organização da vida até o momento do surgimento do sistema psicológico. Explicando o movimento e as condições causadoras do sistema psíquico que é entendido como uma das unidades do sistema psicológico.

O movimento é inerente à existência. Tudo o que existe está em movimento. Dos seres inanimados como as pedras aos complexos como o ser humano, tudo está em movimento. Como diria Heráclito (1996): "Tudo flui."

Antes do surgimento da vida, o movimento das coisas não apresentava sentido que pudesse ser determinado. Tentativas de encontrar uma razão teleológica neste momento não passam de criação fantasiosa fundamentada mormente em postulados metafísicos que mais distanciam da compreensão do que explicam o real.

Com o surgimento da vida, o movimento alcança a possibilidade de se organizar com um sentido, que se direciona ao objeto que proporciona o necessário à manutenção do organismo. Segundo Leontiev (2004) esta forma de organização é comum a todo ser vivo dotado de sensibilidade. E pode ser entendida como a formulação mais geral do conceito de atividade, movimento vivo organizado no sentido do que garante a manutenção do ser orgânico.

O conceito de organização é crucial para a compreensão deste processo. Em nosso trabalho, entendemos a organização como as relações que ocorrem entre os componentes de um sistema e que, por sua regularidade, permitem que o sistema seja incluído em uma classe específica. Este conceito está intimamente relacionado ao de estrutura, que compreendemos como os

componentes e relações que formam efetivamente um determinado sistema e realizam sua organização. Dessa forma, a organização é operacionalizada pela estrutura, uma vez que é ela que permite que as relações entre os componentes do sistema ocorram de maneira específica e organizada. Portanto, a estrutura é um elemento fundamental para a organização, para a definição da identidade e das propriedades de um sistema

Na teoria da atividade, a organização é vista como um processo pelo qual os indivíduos ou grupos de indivíduos coordenam suas ações para alcançar um objetivo comum. Essa coordenação é realizada por meio da criação de estruturas que permitem que as ações individuais sejam integradas em um todo coeso.

Assim, a organização pode ser vista como o resultado da estruturação das atividades em uma dada situação. No caso humano essa estruturação envolve a definição de papéis, responsabilidades, normas e procedimentos, que permitem que as ações individuais sejam integradas em uma atividade social. Essa atividade social, por sua vez, é o que dá origem aos sistemas sociais e culturais que caracterizam as sociedades humanas.

Dessa forma, podemos afirmar que a organização é uma propriedade emergente dos sistemas sociais e culturais, assim como dos sistemas vivos, resultante da interação entre seus componentes e seu meio. A estruturação das atividades em uma dada situação possibilita organização, tanto nos sistemas vivos quanto nos sistemas sociais, uma vez que define como os componentes do sistema estão inter-relacionados e coordenados em suas ações nas atividades que realizam.

Podemos afirmar que a atividade é a forma mais básica de existência. Marx (2004) escreve ser esta a condição mais fundamental da existência tanto homens, ser sujeito em movimento de apropriação do necessário à vida na natureza.

A atividade surge da necessidade dos organismos de interagirem com o meio e se desenvolve no caminho que os sujeitos percorrem para orientar-se ao necessário à vida. Leontiev (2004, p.64) expressa esse processo da seguinte forma: “Pelo contrário, o psiquismo animal nasce e desenvolve-se, como vimos precisamente por que sem ele os animais não poderiam orientar-se no meio.”

Antes do aparecimento do ser humano, entendido aqui como ser eminentemente social, a forma do movimento vivo era a da interação com a natureza. Os animais são integrados à natureza como parte desta e seu movimento vital se constitui em existência da própria natureza. Assim, não há incoerência entre a existência animal e o meio natural. Baseados em Marx (2004) podemos afirmar que o animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. A atividade animal é a natureza reproduzindo a si mesma.

Dentro do contexto da Teoria da Atividade, conforme delineada por Leontiev, a interação dos animais com seu meio ambiente é um aspecto crucial a ser considerado. Esta teoria, embora frequentemente aplicada ao desenvolvimento humano e às interações sociais, também oferece insights sobre como os animais se inserem em suas atividades naturais. Os animais, diferentemente dos seres humanos, interagem com seu meio de uma forma que é menos mediada por ferramentas e tecnologias e mais orientada pelos instintos e necessidades biológicas. Suas atividades estão integradas em um sistema ecológico onde cada organismo desempenha um papel específico, adaptando-se às condições do ambiente de maneira reativa, mais do que proativa.

Neste trabalho compreendemos o ambiente como Gibson³ (2014, p.7): “o ambiente se referirá ao entorno dos organismos que percebem e se comportam, isto é, os animais.”⁴ Segundo o autor este entorno está diretamente relacionado ao fato de que os animais são seres móveis. O ambiente das plantas não é relevante para nosso estudo. Plantas em geral não são animadas, não se comportam e não realizam atividades. Como nossa preocupação é a atividade, não cabe uma discussão que envolveria o ambiente das plantas.

Para Gibson (2014) o mundo pode ser descrito de diferentes formas e pode-se escolher por qual principiar. Segundo o autor, a biologia inicia com a

3 É importante ressaltarmos que o uso do conceito de ambiente de Gibson (2014) não significa que concordamos com a integralidade das concepções do autor. Não concordamos por exemplo com a afirmação de que a percepção é direta. A nosso ver não é possível desconsiderar a memória e processos similares a esta no desenvolvimento dos organismos. Ainda assim, consideramos o conceito de ambiente do autor bastante coerente com nossa perspectiva neste trabalho.

4 Tradução do autor do trecho: “...environment will refer to the surroundings of those organisms that perceive and behave, that is to say, animals.”

divisão entre os vivos e não vivos, mas a psicologia entre o inanimado e o animado, é nesse ponto que escolhemos começar, o que a nosso ver é coerente com a teoria da atividade que respalda nosso trabalho.

Gibson (2014) considera que a realidade física tem estrutura em todos os níveis de tamanho métrico, de átomos a galáxias. Dentro da faixa intermediária de tamanhos terrestres, o ambiente de animais e homens é estruturado em vários níveis de tamanho. A nível de quilómetros, como as montanhas, canyons e penhascos, e ao de metros, como animais e plantas. Todas essas coisas formam unidades estruturais do ambiente terrestre.

A unidade escolhida para descrever o ambiente se relaciona ao nível do ambiente escolhido para descrever. Seguindo as proposições de Gibson (2014) optamos neste trabalho pelo nível ecológico. Nas palavras de Gibson (2014, p.14)⁵: “Os níveis de tamanho do mundo enfatizados pelos cósmicos modernos são inadequados para o psicólogo. Estamos aqui envolvidos com as coisas no nível ecológico, com o habitat de animais e homens, porque todos nós nos comportamos com relação a coisas que podemos olhar e sentir, ou cheirar e provar, e eventos que podemos ouvir.”

A mesma regra que usamos para descrever os níveis de tamanho que utilizaremos tem valência para a escala temporal. Sendo assim, a taxa de mudança que utilizaremos é aquela que está dentro dos limites da perceptibilidade dos animais. Temos consciência que o tempo é uma abstração e que o percebido pelos animais são apenas processos, mudanças, sequências.

Gibson (2014) considera que o tempo é um aspecto inseparável da percepção e da interação animal-ambiente. Para ele, o tempo é uma dimensão ecológica que influencia a percepção, o comportamento e a adaptação dos organismos ao ambiente. Os animais percebem mudanças e sequências de eventos em diferentes escalas temporais, sendo que a percepção do tempo é crucial para a sobrevivência e reprodução dos organismos.

5 Tradução do autor do trecho: “The size-levels of the world emphasized by modern physics, the atomic and the cosmic, are inappropriate for the psychologist. We are concerned here with things at the ecological level, with the habitat of animals and men, because we all behave with respect to things we can look at and feel, or smell and taste, and events we can listen to. The sense organs of animals, the perceptual systems (Gibson, 1966b), are not capable of detecting atoms or galaxies.”

O nível ecológico descrito por Gibson (2014) se refere ao ambiente percebido pelos organismos, ou seja, o ambiente em que vivem e com o qual interagem por meio de seus sentidos. É um nível de tamanho que é adequado para o psicólogo, pois é a escala na qual as informações sensoriais são diretamente relevantes para a percepção e comportamento dos organismos. O autor enfatiza que é no nível ecológico que as coisas realmente importam para a vida diária dos animais e dos humanos. É neste nível que acontecem as atividades dos animais.

Gibson (2014) propugna que a percepção de movimento não é apenas uma questão de detectar mudanças de posição de objetos no espaço, como a física newtoniana sugere. Para ele o mundo é composto principalmente por superfícies que podem escoar, se alongar, se comprimir e se quebrar, resultando em mudanças complexas em suas formas e layouts. Nas palavras de Gibson (2014, p.15)⁶:

O mundo terrestre é feito principalmente de superfícies, não de corpos no espaço, e essas superfícies muitas vezes escoam ou sofrem alongamento, compressão, flexão e quebra de formas de enorme complexidade mecânica. Na verdade, são tão diferentes os movimentos ambientais daqueles estudados por Isaac Newton que é melhor pensar neles como mudanças de estrutura em vez de mudanças de posição de corpos elementares, mudanças de forma e não de pontos de localização, ou mudanças no layout ao invés de movimentos no sentido usual do termo.

Acreditamos que o quadro “A persistência da memória” de Salvador Dalí, ilustre em alguma medida como Gibson (2014) compreende o tempo.

6 Tradução do autor do trecho: The terrestrial world is mostly made of surfaces, not of bodies in space. And these surfaces often flow or undergo stretching, squeezing, bending, and breaking in ways of enormous mechanical complexity. So different, in fact, are environmental motions from those studied by Isaac Newton that it is best to think of them as changes of structure rather than changes of position of elementary bodies, changes of form rather than of point locations, or changes in the layout rather than motions in the usual meaning of the term.

Figura 1: "A persistência da memória" - Salvador Dali



O quadro "A persistência da memória" de Dalí é uma obra surrealista que retrata um ambiente distorcido e irreconhecível, no qual objetos e formas têm uma aparência derretida e fluida. Gibson (2014) afirma que o tempo não é uma entidade física objetiva, mas sim uma propriedade emergente da estrutura dinâmica do mundo percebido. Neste sentido, coerente com a ideia proposta no quadro. Isso significa que a percepção do tempo depende da capacidade do organismo de detectar mudanças significativas no ambiente, e que os organismos podem ter percepções de tempo diferentes.

Gibson (2014) propõe uma maneira de entender o movimento que a nosso ver é coerente com a teoria da atividade. Para ele, o movimento é percebido como mudanças no padrão da estrutura e organização do ambiente percebido pelos nossos sistemas perceptuais. Esses padrões de mudança na estrutura são considerados por ele tão importantes quanto a mudança de posição de objetos elementares na física newtoniana, e podem ser notados mesmo quando não há mudanças óbvias na posição dos objetos no espaço.

A evolução dos animais ocorre em atividades em que os organismos interagem com o ambiente e com outros organismos para obter alimento, abrigo e reprodução. Ambiente tal como considera Gibson (2014).

Estruturas físicas como garras, dentes, asas e órgãos sensoriais, bem como comportamentos e habilidades de comunicação evoluíram e

maximizaram a eficiência na obtenção de recursos e na sobrevivência, ou seja, para garantir que as atividades se realizem.

Podemos ilustrar a afirmação anterior com os estudos de Konner (2002), publicados na importante revista "Nature". O autor defende que a relação com o ambiente é poderosa o suficiente para determinar inclusive a estrutura do próprio cérebro. Segundo o autor, em estudo com gêmeos univitelinos, notamos diferenças cerebrais decorrentes de as crianças realizarem atividades diferentes que acabam moldando seus cérebros de forma diversa.

Com base em Konner (2002) podemos afirmar que o modo como o corpo humano vai se desenvolvendo biologicamente é relativo as atividades que em que o animal se encontra inserido. Nas palavras de Konner⁷ (2002, p.279):

Psicólogos gostam de enfatizar que o que acontece na vida precoce - o que os zoólogos chamam de fase juvenil - não é apenas crescimento, mas desenvolvimento. A implicação é dupla. Em primeiro lugar, 'crescimento' sugere mera ampliação, seja aumentando o tamanho das células (hipertrofia) ou através de divisões mitóticas sucessivas (hiperplasia). Mas um sistema como o cérebro não poderia surgir tão simplesmente. Em segundo lugar, 'crescimento' implica em um processo autônomo, governado internamente, e (dado um mínimo de entrada, como oxigênio e nutrientes) sob controle genético bastante rígido. Um termo alternativo, maturação, sugere que as transformações da vida precoce transcendem hipertrofia e hiperplasia, mas ainda seguem um programa pré-definido. Mas isso negligencia o papel moldador do ambiente, que, no sistema nervoso, inclui a aprendizagem.

A teoria da atividade enfatiza que em atividade os seres vivos se desenvolvem e se adaptam ao ambiente. Isso significa que a interação entre o organismo e o ambiente é fundamental para o desenvolvimento. Nesse sentido, a afirmação de Konner (2002) sobre o papel moldador do ambiente na vida precoce está em consonância com a teoria da atividade.

7 . Tradução do autor do trecho: "Psychologists like to stress that what happens in early life — what zoologists call the juvenile phase — is not just growth, but development. The implication is twofold. First, 'growth' suggests mere augmentation, either through increasing cell size (hypertrophy) or successive mitotic divisions (hyperplasia). But a system such as the brain could not emerge so simply. Second, 'growth' implies an autonomous process, governed from within, and (given minimal input such as oxygen and nutrients) under fairly tight genetic control. An alternative term, maturation, suggests that the transformations of early life transcend hypertrophy and hyperplasia, yet still follow a preset programme. But this neglects to consider the environment's shaping role, which, in the nervous system at least, includes learning."

No que se refere a vida consideramos que o ambiente é o par dialético do qual o animal não se separa. É na integração animal/ambiente que se concretiza a atividade, uma vez que é nessa que nascem as necessidades e os movimentos da atividade para satisfazê-la. Somos respaldados nessa afirmação pelos postulados de Gibson (2004, p.8)⁸:

É válido lembrar, porque muitas vezes se negligência o fato que as palavras *animal* e *ambiente* fazem um par inseparável. Cada termo implica o outro. Nenhum animal poderia existir sem um ambiente em torno dele. Igualmente, embora não seja tão óbvio, um ambiente implica que um animal (ou pelo menos um organismo) esteja circundado. Isso significa que a superfície da Terra, há milhões de anos antes de a vida se desenvolver, não era um ambiente propriamente dito. A terra era uma realidade física, uma parte do universo e objeto da geologia. Era um meio potencial, pré-requisito para a evolução da vida neste planeta. Podemos concordar em chamá-la de mundo, mas não era um ambiente.

Com Gibson (2014) aprendemos que a maneira como vemos e sentimos está diretamente ligado a como agimos e vivemos no mundo, ou seja, intrinsecamente relacionado as atividades que realizamos. Não é possível separar nossas atividades do modo como se constitui a nossa realidade. Nas palavras dos autores: “Não vemos o “espaço” do mundo - vivemos nosso campo visual. Não vemos as “cores” do mundo - vivemos nosso espaço cromático. [...] Mas, ao examinarmos mais de perto como chegamos a conhecer esse mundo, sempre descobriremos que não podemos separar nossa história de ações - biológicas e sociais - de como ele nos parece ser.” (Maturana; Varela, 1995, p.66).

Considerar que os seres vivem em atividade é imprescindível para compreender a maneira como a vida se organiza, a evolução, a aprendizagem e o modo como os seres se orientam no meio em que estão inseridos.

8 .Tradução do autor do trecho: “The fact is worth remembering because it is often neglected that the words animal and environment make an inseparable pair. Each term implies the other. No animal could exist without an environment surrounding it. Equally, although not so obvious, an environment implies an animal (or at least an organism) to be surrounded. This means that the surface of the earth, millions of years ago before life developed on it, was not an environment, properly speaking. The earth was a physical reality, a part of the universe, and the subject matter of geology. It was a potential environment, prerequisite to the evolution of life on this planet. We might agree to call it a world, but it was not an environment.”

A atividade é uma unidade fundamental de análise do comportamento animal e da forma como os seres vivos se relacionam com o ambiente.

Fundamentados em Maturana e Varela, (1995); Jablonka e Lamb (2010); Lazcano (1989); Nakagaki e Guy (2008) podemos afirmar que a biologia moderna reconhece que todos os seres vivos estão em constante atividade metabólica, fisiológica e comportamental, que são moldadas pela evolução e pela interação com o ambiente. A atividade biológica dos organismos é responsável por sua sobrevivência e reprodução, e a compreensão desses processos é essencial para entender como a vida se organiza e evolui.

Na nossa abordagem, consideramos que, no contexto da atividade natural, as necessidades biológicas do organismo, como alimentação e reprodução, constituem o cerne da atividade. Neste cenário, o organismo não atua como sujeito da atividade, mas é integrado pelas dinâmicas naturais que o cercam. As ações e comportamentos do organismo, portanto, não são mediações conscientes ou estratégicas para atender a essas necessidades, mas sim respostas adaptativas. Estas respostas são modeladas pelas condições ambientais e pelas demandas biológicas, refletindo um processo no qual o organismo é mais um participante do que um agente ativo. Assim, a atividade, neste contexto, é vista como um fenômeno mais amplo e abrangente, onde os organismos estão inseridos e adaptam-se de acordo com as regras e formas existentes na natureza.

Discutiremos o processo de organização da vida de sua forma mais simples até o surgimento da consciência. Estudar a evolução é abordar como se deu a interação entre organismo e ambiente no processo de atividade constitutiva da existência.

A teoria da evolução, baseada nas ideias de Darwin, enfatiza a importância da seleção natural para a evolução das espécies. Teorias mais recentes, como a da epigênese (Jablonka; Lamb, 2010) e a das interações simbióticas proposta por Margulis (2001), mostram que a relação dos organismos com o ambiente é mais complexa do que a simples competição por recursos.

A teoria da epigênese destaca a importância das vivências e das interações na formação da atividade dos animais e na evolução das espécies.

Já a teoria das interações simbióticas enfatiza a cooperação e colaboração entre os organismos como um fator importante para a sobrevivência e evolução das espécies.

Consideramos que as propostas de Darwin, da teoria epigênica⁹ e das interações simbióticas, são coerentes com a teoria da atividade de Leontiev (2004) que enfatiza a importância da atividade do organismo na interação com o ambiente para sua adaptação e desenvolvimento.

Os postulados de Galperin (1982) complementam essa visão, mostrando que as formas específicas de adaptação ao meio são resultado de interações complexas ao longo de milhares de anos. A evolução das espécies é um processo que envolve os organismos e seu ambiente, na qual fatores como epigênese, interações simbióticas e atividade do organismo desempenham um papel fundamental.

Não é inconveniente considerarmos complementares as teorias da auto-poiese, da simbiose, da seleção natural, da epigênese e atividade, uma vez que todas se referem à interdependência entre diferentes unidades e sistemas, e como essas interações podem levar a novas formas de existência.

Maturana e Varela (1995) propuseram uma teoria que enfatiza a interdependência entre os componentes de um organismo vivo, enquanto a teoria da epigênese se concentra na importância do ambiente na formação e desenvolvimento de um organismo. Margulis (2001), por sua vez, propôs a ideia de simbiose como uma forma de interdependência entre diferentes organismos, que pode levar à formação de novas formas de vida. A simbiose, por exemplo, é um processo em que diferentes organismos interagem de forma dinâmica para formar uma unidade complexa. Finalmente, Galperin (1982) propôs uma teoria que enfatiza a interdependência entre diferentes níveis de atividade e como isso

⁹A epigenética é um campo de pesquisa que investiga como os estímulos ambientais podem ativar determinados genes e silenciar outros. Ela permite entender como a experiência é capaz de operar transformações profundas no organismo, mesmo que isso signifique destacar o DNA e não implique em mudar o genoma.

pode levar a novas formas de organização e desenvolvimento. Todas essas teorias destacam a importância da interdependência e da interação para a compreensão de sistemas complexos.

A evolução está diretamente relacionada as atividades realizadas pelos seres. Segundo Leontiev (2004) atividade é uma unidade fundamental de toda a vida animal. A atividade é definida pelo autor como conjunto de ações que unem o sujeito e o objeto da atividade em um processo contínuo de transformação. Mesmo em organismos muito simples, como as bactérias, podemos observar atividades como a busca por alimento, a movimentação em direção ou afastamento a estímulos e a reprodução. Essas ações são resultado de processos bioquímicos que ocorrem dentro da célula bacteriana e são influenciados pela relação com o ambiente. Elas são essenciais para a sobrevivência e a reprodução desses organismos e, portanto, são moldadas pela seleção natural ao longo do tempo evolutivo.

Nesse sentido, a teoria da atividade pode ser aplicada ao estudo dessas atividades básicas em seres unicelulares, buscando entender como elas formam e são formadas pelo ambiente e como contribuem para a sobrevivência e reprodução desses organismos.

Nosso escopo é demonstrar que em atividade os organismos evoluem até as formas mais complexas de vida. Defendemos que de uma atividade integrada a natureza, herdada biologicamente, avançamos para formas de atividade de transformação da natureza para a obtenção do necessário a existência, forma de atividade exclusiva dos seres humanos. Estudar todo esse processo é enfatizar a importância da atividade para a vida, desde suas formas mais primitivas as mais complexas.

Neste estudo, buscamos demonstrar a trajetória evolutiva da atividade humana, conforme concebida por Leontiev (1981), e sua relevância no contexto educacional. Partimos do princípio de que a atividade, inicialmente integrada à natureza e baseada em necessidades biológicas, evolui para formas mais complexas, caracterizadas pela transformação consciente do ambiente. Esse processo evolutivo, exclusivo dos seres humanos, reflete a transição de uma atividade meramente adaptativa para atividades que moldam e modificam o meio para atender a necessidades mais sofisticadas e culturalmente construídas. No

contexto escolar, este entendimento da atividade como um fenômeno evolutivo e transformador é crucial. Ele oferece uma base para compreender como as práticas educativas podem ser estruturadas de maneira a refletir e aprimorar as capacidades humanas de transformar e criar. Estudar a atividade desde suas formas mais primitivas até as mais complexas permite enfatizar a importância da atividade na educação, destacando como as práticas escolares podem ser desenvolvidas para promover um desenvolvimento humano integral, alinhado com a capacidade evolutiva e criativa do ser humano.

Pretendemos demonstrar como a atividade é fundamental para a evolução dos organismos até as formas mais complexas de vida, e como essa evolução se reflete na atividade humana de transformação da natureza para a obtenção do necessário à existência.

Buscamos explorar de forma sucinta a relação entre atividade e evolução dos seres vivos, e como essa relação se reflete na atividade humana.

É relevante explorar a relação entre atividade e evolução dos seres vivos, e como essa relação se reflete na atividade humana. O que reforça a ideia de que a atividade é uma unidade fundamental de análise para entender o comportamento humano e a relação dos seres humanos em seu ambiente.

Entender como a atividade se enraíza no ser vivo como um todo é importante porque a atividade é uma característica fundamental da vida e está presente em todos os níveis de organização dos seres vivos, desde as formas mais simples até as mais complexas. A compreensão de como a atividade se relaciona com a evolução dos seres vivos possibilita entender como os organismos se adaptam e evoluem em resposta aos desafios que surgem, e como a atividade humana se diferencia da atividade de outros organismos.

Fundamentados em Vieira Pinto (1979) defendemos que o conhecimento segue um percurso dos primórdios da evolução biológica até as formas mais altas da escala animal e em sua manifestação mais superior se revela pelo aparecimento de ideias na consciência humana. O momento atual de produção do conhecimento só pode ser corretamente aquilatado como um momento do processo pelo qual a matéria se constitui em um sistema vivo em evolução.

Desta forma, somos coerentes com a perspectiva materialista que respalda esse trabalho. Nas palavras de Vieira Pinto (1979, p.14):

O mais funesto dos erros que poderíamos cometer na discussão do tema da pesquisa científica seria isolar esta atividade do processo a que pertence e que a justifica; seria considerá-la à parte, tomando-a por efeito da iniciativa individual, produto de uma vocação, feliz casualidade, enfim, aspecto parcial, delimitado e desraizado do processo contínuo e incessante de conquista do conhecimento do mundo pelo homem, no qual unicamente o ato indagador encontra explicação lógica e existencial.

Concordamos com a perspectiva materialista de Vieira Pinto (1979), que postula que o conhecimento humano, embora enraizado em nossa biologia, não é uma mera extensão da evolução biológica, mas é moldado e desenvolvido através da interação dialética com o ambiente material. Segundo essa visão, as ideias não emergem diretamente como um produto da evolução biológica, mas são construídas e refinadas no contexto das atividades humanas e das relações sociais. Esta perspectiva ressalta que o conhecimento humano é influenciado e conformado pelas condições materiais do mundo em que vivemos, refletindo um processo contínuo e dinâmico de interação e transformação. Assim, as ideias são entendidas como um aspecto do desenvolvimento humano que é tanto influenciado pelas condições materiais quanto pelas práticas sociais e culturais, alinhando-se com a teoria da atividade de Leontiev, que vê a atividade como mediadora fundamental no desenvolvimento da consciência e do conhecimento humano.

Maturana e Varela (1995) propuseram a teoria da autopoiesis, que conceitua os organismos vivos como sistemas autoprodutores que mantêm e reproduzem suas próprias estruturas ao longo do tempo. No entanto, ao considerar a teoria da atividade de Leontiev (1981) e a perspectiva dialética, argumentamos que esta visão de autopoiesis não se aplica integralmente aos seres humanos. Enquanto a autopoiesis pode descrever a manutenção e reprodução biológica, os seres humanos transcendem esta dinâmica por meio da atividade consciente e socialmente mediada. A transição do ser natural para o ser social nos seres humanos envolve a emergência da consciência e a capacidade de transformar ativamente o ambiente através de atividades culturais e sociais. Assim, enquanto a teoria da autopoiesis pode oferecer insights sobre os aspectos biológicos da existência, ela não abrange a complexidade do

desenvolvimento humano, que é moldado tanto por fatores biológicos quanto por interações sociais e culturais. Esta transição do biológico para o social é fundamental para compreender o processo de desenvolvimento humano, que culmina na emergência da consciência e na capacidade de participação ativa e transformadora na sociedade.

A teoria da autopoiesis sugere, que a vida é uma propriedade emergente da matéria organizada de uma determinada maneira, e que a evolução biológica é um processo contínuo de mudança e adaptação que ocorre dentro desses sistemas autoprodutores.

Da mesma forma, Vieira Pinto (1979) argumenta que o conhecimento humano é uma manifestação superior da evolução biológica, e que o estágio atual de produção do conhecimento só pode ser compreendido como um momento do processo pelo qual a matéria se constitui em um sistema vivo em evolução.

Ambos os autores enfatizam a importância da evolução e da mudança constante na compreensão da vida e do conhecimento humano, e argumentam que as propriedades emergentes dos sistemas vivos são uma consequência da organização material e das interações que ocorrem dentro desses sistemas nas atividades que são realizadas.

Embora reconhecendo as contribuições de Maturana e Varela (1995) sobre a autopoiesis, na perspectiva histórico-cultural, enfatizamos que o conhecimento é fundamentalmente um fenômeno social, construído na interação com os outros Seres Humanos. Enquanto Maturana e Varela (1995) argumentam que todo conhecer é uma ação na atividade daquele que conhece e dependente de sua estrutura, a teoria histórico-cultural expande esta visão, ressaltando que o conhecimento não é apenas uma manifestação da organização biológica individual. Pelo contrário, ele é co-construído e mediado através de atividades sociais e culturais. Assim, o conhecimento está intrinsecamente ligado à atividade humana em seu contexto social e cultural, não sendo suficiente compreendê-lo unicamente através de uma perspectiva biológica. É na interação com o outro e no engajamento com o ambiente cultural que os indivíduos constroem e aprimoram seu conhecimento, refletindo o caráter dialético e interativo da aprendizagem e do desenvolvimento humano

Vieira Pinto (1979) defende uma perspectiva de totalidade, o que nos leva a considerar que é necessário entender como os processos relativos ao conhecimento estão enraizados no ser vivo como um todo.

Desta forma, nesta seção discutiremos alguns aspectos relativos à organização do ser vivo. Tal discussão não tem caráter decorativo pedante, é uma condição fundamental para entender o fenômeno do conhecimento e romper com visões que o afirmam como ato individual ou metafísico.

2.2 O movimento primitivo de interpenetração

Fundamentados em Lazcano (1989) podemos afirmar que todos os seres vivos possuem dois tipos fundamentais de moléculas sem as quais não existiriam: as proteínas e os ácidos nucleicos. O DNA é um ácido nucleico, que tem uma estrutura em forma de escada em espiral. Ele é responsável por controlar muitas reações químicas complexas que acontecem dentro dos seres vivos e que são necessárias a vida e a evolução dos organismos.

O DNA consegue gerar cópias de si mesmo, garantindo a continuidade genética à medida que os organismos se reproduzem, transmitindo aos seus descendentes as informações necessárias para a síntese de suas próprias proteínas. Porém, durante esse processo, podem ocorrer alterações na molécula de DNA que se autorreplica. Isto faz com que as informações transmitidas sejam alteradas, produzindo mutações que permitem a eventual evolução dos sistemas biológicos

Segundo Lazcano (1989) para a reprodução e continuidade da existência é necessário ao DNA a participação de enzimas e de certas fontes de energia. O que implicará aos organismos que desenvolvam formas de se conectar a essas fontes e enzimas. Nas palavras de Lazcano (1989, p.64): "... la transmisión de la información de la molécula de DNA al mensajero, y la formación de las réplicas de la propia molécula de DNA, no pueden ocurrir sin la participación de enzimas específicas y de ciertas fuentes de energía."

Maturana e Varela (1995) afirmam que as interações moleculares e as condições ambientais favoráveis permitiram que as moléculas formadoras da vida se unissem e se organizassem de tal maneira que pudessem se

autorreplicar e manter sua integridade como sistemas autopoieticos. Esse processo levou à formação dos primeiros organismos vivos.

De acordo com a teoria da evolução e da autopoieses, as transformações que ocorreram nos mares da Terra primitiva levaram a interações do meio com a diversidade e a plasticidade das moléculas orgânicas. Essas interações moleculares engendraram reações que produzem os mesmos tipos de moléculas e são limitadas ao contorno espacial em que ocorrem, dando origem a sistemas autopoieticos que especificam seus próprios limites. Assim, a evolução levou à emergência de redes e interações moleculares que produzem e sustentam os seres vivos.

À medida que as moléculas evoluíram para formar estruturas mais complexas, elas se tornaram capazes de manter um ambiente interno estável, separado do ambiente externo, o que é uma característica fundamental dos sistemas autopoieticos.

Com o tempo, esses sistemas evoluíram para se tornarem mais complexos e especializados, dando origem a uma grande diversidade de formas de vida que se adaptaram de acordo com as mudanças no ambiente.

A teoria da autopoiese, proposta por Maturana e Varela (1995), argumenta que os organismos se tornaram sistemas autopoieticos no decorrer de um longo processo evolutivo que levou à formação de estruturas e organizações cada vez mais complexas, capazes de se autorregular e se reproduzir de forma autônoma. Esse processo de evolução levou à emergência de sistemas vivos que são capazes de manter sua integridade e identidade, mesmo em um ambiente em constante mudança, que produz a necessidade de contínua evolução e adaptação a essas mudanças. Não defendemos que esta configuração seja válida para seres mais complexos como os humanos, pois a passagem para o ser social resultou em uma ruptura evolutiva e num salto ontológico que levou a uma nova configuração, no entanto reconhecemos que esta explicação tem validade para pensarmos a origem dos seres vivos.

Com a evolução de protobiontes mais complexos surgiram os primeiros seres vivos, eubiontes. Mesmo sendo muito primitivos e simples, já eram capazes de transmitir informações sobre sua estrutura interna e seu grau de

organização funcional aos seus descendentes, graças à presença de compostos polimerizados altamente organizados que eram os precursores dos ácidos nucleicos contemporâneos mais complexos

Lazcano (1989) afirma que, no início da vida na Terra, os primeiros organismos eram anaeróbicos simples que viviam em ambientes extremos, como fontes hidrotermais ou vulcões submarinos. Esses organismos eram capazes de se reproduzir sem a necessidade de oxigênio ou de outros elementos complexos presentes no ambiente.

Os primeiros organismos provavelmente estavam sujeitos a flutuações no ambiente e precisavam se adaptar a essas mudanças para sobreviver. Isto fez com que a evolução da vida na Terra fosse um processo dinâmico e contínuo.

Segundo Lazcano (1989) provavelmente no princípio o movimento vivo consistia em uma troca de substâncias entre meio e ser vivo. Sendo as ações dos organismos influenciadas pelas alterações no meio. O desequilíbrio químico no meio poderia representar a desintegração e a morte daqueles organismos que não conseguissem se adaptar.

De acordo com Maturana e Varela (1995), o surgimento da vida como unidades autopoieticas resultou em uma nova forma de movimento existencial, conhecida como fenomenologia biológica. Embora essa fenomenologia biológica seja composta por componentes moleculares que devem satisfazer as leis da física e da química, ela avança para uma nova forma de ser, pois possui uma organização que se realiza em ente que consegue imprimir ao movimento existencial um sentido.

Um exemplo da dinâmica autopoietica da vida pode ser observado na interação de um ser unicelular com uma molécula qualquer incorporada por fagocitose. Nesse caso, as propriedades da molécula não determinam as consequências da interação, mas sim a forma como ela é incorporada pela célula em sua dinâmica autopoietica. Essa interação ilustra como os seres vivos estão constantemente criando e mantendo seu próprio mundo, definindo seu próprio meio ambiente e estrutura interna por meio de suas interações e transformações

constantes. O que a nosso ver é coerente com o conceito de ambiente de Gibson (2014).

A complexificação da vida em situações diversas levou a adaptações evolutivas nos seres vivos, incluindo animais, plantas e fungos. Essas adaptações resultaram no surgimento de organismos com capacidade sensível, ou seja, a capacidade de responder a estímulos do ambiente. Embora essa sensibilidade seja frequentemente associada aos animais, plantas e fungos também possuem mecanismos de resposta a estímulos do ambiente, como luz, temperatura, umidade, entre outros.

Segundo Leontiev (2004) a sensibilidade está relacionada à capacidade dos organismos em interagir com o ambiente, detectando sinais e respondendo a estímulos externos. Essa interação é frequentemente mediada por receptores sensoriais especializados, que convertem informações físicas ou químicas do ambiente em sinais elétricos ou químicos que são transmitidos ao sistema nervoso ou a outros tecidos responsáveis pela resposta. A irritabilidade é um exemplo de resposta sensível, em que o organismo apresenta uma mudança comportamental ou fisiológica em resposta a um estímulo específico.

Ressaltamos que a sensibilidade e a irritabilidade não se limitam apenas às respostas comportamentais. Em muitos casos, as respostas sensíveis podem ser fisiológicas ou bioquímicas, e podem envolver processos complexos de sinalização celular e expressão gênica. A sensibilidade e a capacidade de adaptação dos organismos estão em constante evolução, resultando em diversidade e complexidade cada vez maiores na vida na Terra.

A teoria da atividade destaca a importância da interação entre o organismo e o ambiente. Essa interação pode ser mediada pela sensibilidade e pela capacidade de adaptação dos organismos, que permitem aos seres vivos detectar e responder aos estímulos do ambiente.

Ademais, Leontiev (2004) enfatiza que a atividade humana é um processo dinâmico e histórico de transformação do mundo, que envolve a interação constante entre o organismo e o ambiente. Nesse sentido, a capacidade de adaptação dos organismos pode ser compreendida como um mecanismo fundamental para a construção da atividade humana como um momento do

longo processo evolutivo da vida no planeta, uma vez que permite aos seres vivos adaptarem-se e transformarem o ambiente de acordo com suas necessidades e interesses.

Neste sentido, a teoria da atividade destaca a importância da diversidade e da complexidade dos organismos na construção evolutiva da atividade que avança dos seres mais simples aos mais complexos como o ser humano. A diversidade e a complexidade são resultado de processos evolutivos complexos, que envolvem a interação constante entre os seres vivos e o ambiente. Essa interação pode ser mediada pela sensibilidade e pela capacidade de adaptação dos organismos, que permitem aos seres vivos detectar e responder aos estímulos do ambiente de forma diversa e complexa.

A diversidade e complexidade dos organismos é um recurso fundamental para a construção evolutiva da atividade que culminará no ser humano, uma vez que amplia as possibilidades de interação entre o organismo e o ambiente, permitindo a construção de novas formas de atividade e de transformação do ambiente.

É importante ressaltar que os animais não humanos possuem uma capacidade de interação com o ambiente, que pode ser mediada pela sensibilidade e pela capacidade de adaptação. Embora essa interação não envolva a mesma complexidade e diversidade de relações que os seres humanos podem estabelecer, ela ainda pode ser vista como um processo dinâmico e complexo de interação com o mundo.

De acordo com Leontiev (2004), o processo de adaptação dos organismos ocorre por meio de uma série de ciclos de ação e reflexo psíquico, nos quais o organismo se adapta às demandas do ambiente e neste processo satisfaz as suas necessidades. O que é coerente com os pressupostos dialéticos defendidos pelo autor e com as afirmações de Gibson (2014). Nesse processo, a irritação sensorial provocada pelo meio externo é fundamental, pois permite ao organismo perceber as demandas do ambiente e reagir a elas de maneira coerente ao seu sistema autopoietico.

Leontiev (2004) afirma que o processo de irritação no organismo provocado pelo meio, torna possível a produção de um reflexo interno da

atividade realizada. Destarte, o organismo passa a refletir internamente a relação com o que existe fora dele. Isto significa que os sistemas orgânicos assumem uma plasticidade que possibilita que no processo de afetação surjam alterações internas que refletem o movimento do organismo no ambiente. Segundo essa perspectiva, os sistemas orgânicos possuem a capacidade de se ajustar e modificar em resposta às demandas do ambiente, o que permite que eles sobrevivam e se reproduzam em condições variáveis, ou seja, essa capacidade possibilita justamente a autopoiese.

É importante ressaltar que essa adaptação não ocorre de maneira passiva e mecânica, mas sim por meio de um processo ativo e dinâmico de interação entre o organismo e o ambiente.

Este movimento de complexificação resultou no surgimento de organismos que em sua interação com o meio adquiriram a capacidade de registrar e manter o registro em seu interior das alterações produzidas na interação com a realidade. Segundo Vigotski (1995) este registro orgânico da interação com o meio constitui os primeiros rudimentos do que será a memória. Evidentemente nos humanos a capacidade de registro e resgate do que foi registrado envolve uma complexidade maior que nos animais mais primitivos, mas em linhas gerais o processo é o mesmo.

Vigotski (1995) afirma que a memória é uma das propriedades fundamentais de toda matéria viva. Ela se relaciona com a capacidade plástica dos organismos de modificar-se sob a influência de estímulos externos e conservar o registro das alterações provocadas. Nas palavras do autor:

De fato, a plasticidade de nossa substância nervosa se manifesta em sua capacidade de se modificar pela influência de estímulos externos e conservar a predisposição para que estes se repitam. Este fato permitiu comparar figurativamente a memorização com a abertura de vias nervosas que se assemelham às marcas deixadas pelo movimento das rodas no caminho ou ao vinco que se forma no papel quando este é dobrado. (Vigotski, 2005, p. 247)¹⁰

10 Tradução livre do autor do seguinte trecho: En efecto, la plasticidad de nuestra substancia nervosa se manifiesta en su capacidad de modificarse por el influjo de estímulos externos y conservar la predisposición a que estos se repitan. Este hecho ha permitido comparar figuradamente la memorización con la apertura de vías nerviosas que pareceu las rodadas

Este registro interno representa um avanço. A troca entre organismos e meio se torna uma transformação interna resultante da interação e da capacidade plástica do organismo de alterar-se.

A plasticidade pode ocorrer em diferentes níveis desde o fenotípico ao molecular. Como afirmamos anteriormente o DNA ao se reproduzir pode sofrer alterações. Esta capacidade plástica é essencial para a vida e evolução dos organismos.

A plasticidade fenotípica é um fenômeno bastante comum aos organismos, incluindo seres considerados "primitivos" na escala evolutiva. A capacidade de ajustar o seu comportamento e características em resposta ao ambiente é uma característica fundamental a vida na Terra, independentemente do nível de complexidade do organismo. As características especialmente agressivas a vida e as constantes e abruptas mudanças ambientais exigiam essa plasticidade.

Segundo Jablonkae Lamb (2010) os organismos desenvolveram capacidade de ajustar seu fenótipo, ou seja, suas características físicas e comportamentais, em resposta a mudanças no ambiente. Isso ocorre através de mecanismos de regulação epigenética, que afetam a expressão dos genes e levam a mudanças no desenvolvimento, morfologia e fisiologia dos organismos.

Muitos organismos unicelulares, como bactérias e algas, são capazes de ajustar sua fisiologia e comportamento em resposta a mudanças nas condições ambientais, como a disponibilidade de nutrientes ou a presença de predadores. Isso ocorre através de mudanças plásticas em seus sistemas enzimáticos, estrutura celular e sinalização celular.

Um exemplo clássico de plasticidade fenotípica é a capacidade das plantas de crescer em diferentes condições de luz, temperatura e umidade. Quando expostas a condições de baixa luminosidade, as plantas podem alongar seus caules e aumentar a área de suas folhas para capturar mais luz. Da mesma

dejadas por el movimiento de las ruedas en el camino o el pliegue que se forma en el papel cuando se dobla. (Vigotski2005, p. 247).

forma, as plantas podem ajustar sua taxa de fotossíntese e sua alocação de nutrientes em resposta a mudanças na disponibilidade de água e nutrientes no solo.

Além disso, os animais também são capazes de ajustar seu comportamento, fisiologia e morfologia em resposta a mudanças no ambiente. Por exemplo, muitos animais podem ajustar sua taxa metabólica e consumo de energia em resposta a mudanças na disponibilidade de alimentos, ajustar sua coloração em resposta a mudanças no ambiente ou ajustar sua atividade diária em resposta a mudanças na luz do dia.

A plasticidade molecular refere-se às mudanças na expressão gênica e na regulação epigenética, que podem ocorrer em resposta a estímulos ambientais. Essas mudanças moleculares podem afetar a produção de proteínas e outros compostos que regulam as funções celulares, levando a alterações na estrutura e função das células e tecidos.

A plasticidade molecular pode ocorrer em vários níveis, desde a transcrição do DNA até a tradução em proteínas. Por exemplo, a expressão gênica pode ser aumentada ou diminuída em resposta a sinais ambientais, através de processos de regulação epigenética.

A plasticidade também pode ocorrer a nível sináptico, ligando-se às mudanças nas conexões neurais e sinapses que ocorrem em resposta a estímulos ambientais ou experiências. Essas mudanças envolvem a modulação de receptores e proteínas sinápticas, como neurotransmissores e seus receptores, e podem afetar a transmissão e a plasticidade sináptica, levando a mudanças na organização e funcionamento do cérebro.

Mesmo animais muito primitivos na escala de desenvolvimento como os unicelulares, que não têm um sistema nervoso centralizado, ou uma rede neural complexa como os animais multicelulares, podem exibir comportamentos complexos e responder a estímulos ambientais com plasticidade. NaKagaki e Guy (2008) em estudos com amebas, perceberam isto. Nas palavras dos autores:

Nós revisamos como a matéria macia é auto-organizada para realizar o processamento de informações em nível celular, examinando o organismo modelo *Physarum plasmodium*. O organismo amebóide,

Physarum polycephalum, da classe de verdadeiros fungos mucilaginosos, exibe o comportamento inteligente de forragear em situações complexas. Quando colocado em um labirinto com fontes de alimento em duas saídas, o organismo desenvolve estruturas tubulares com seu corpo que conectam as fontes de alimento ao longo do caminho mais curto, para que as taxas de absorção de nutrientes e comunicação intracelular sejam maximizadas. Esse comportamento inteligente resulta do controle do organismo de uma rede dinâmica através da qual informações mecânicas e químicas são transmitidas. (Nakagaki; Guy, 2008, p.67).¹¹

Embora a existência de uma memória em animais unicelulares seja um tópico controverso na biologia, alguns estudos como os de Nakagaki e Guy (2008) sugerem que esses organismos podem exibir algum tipo de resposta "memorizada" a estímulos ambientais específicos.

As pesquisas de Nakagaki e Guy (2008) mostraram que a ameba "*Physarum polycephalum*", pode aprender a evitar certos alimentos que anteriormente causaram efeitos negativos, e pode continuar a evitar esses alimentos por um período, mesmo que o estímulo aversivo seja removido.

Ainda que essas respostas não sejam exatamente análogas às memórias encontradas em animais com sistemas nervosos mais complexos, elas sugerem que organismos unicelulares podem apresentar alguma forma de "memória" ou resposta "memorizada" a estímulos ambientais específicos.

A memória é um processo complexo e dinâmico que envolve várias etapas, desde o registro inicial dos estímulos até a recuperação da informação armazenada. Essas etapas envolvem além da captação dos estímulos a sua codificação, armazenamento e recuperação posterior.

Com base em Vigotski (2001) podemos afirmar que esse processo que envolve a memória não funciona de forma isolada, mas está integrado com outras funções cognitivas, como a atenção, percepção, emoção e no caso humano linguagem. Ou seja, a interpretação dos estímulos que são registrados

11 . Tradução do autor do trecho: "We review how soft matter is self-organized to perform information processing at the cell level by examining the model organism *Physarum plasmodium*. The amoeboid organism, *Physarum polycephalum*, in the class of true slime molds, exhibits the intelligent behavior of foraging in complex situations. When placed in a maze with food sources at two exits, the organism develops tubular structures with its body which connect the food sources along the shortest path so that the rates of nutrient absorption and intracellular communication are maximized. This intelligent behavior results from the organism's control of a dynamic network through which mechanical and chemical information is transmitted."

na memória é influenciada por outros fatores, como a expectativa, a motivação e a experiência anterior.

Destarte, podemos afirmar que a memória é influenciada pela plasticidade, que é a capacidade do organismo de modificar sua estrutura e função em resposta a novas experiências. Isso significa que o registro e a interpretação dos estímulos podem ser alterados com o tempo, de acordo com as mudanças na percepção e na experiência do indivíduo.

A memória não é um processo simples e linear, mas sim um fenômeno complexo que envolve múltiplos fatores e que está em constante transformação.

Com base no reflexo preservado subjetivamente na forma de memória, o animal passa a agir reconhecendo situações similares às gravadas. Isto possibilita comportamentos pré-programados de resposta a estímulos coerentes ao reflexo. O reflexo psíquico do meio forma unidade com as atividades realizadas pelo animal, passando a existir um vínculo recorrente e duradouro que produz transformações em ambas as unidades.

O reflexo psíquico se constitui ao longo da atividade animal. O que significa afirmar que a existência do reflexo depende da interação entre o animal e o meio ambiente, no processo em que se desenrola o movimento particular e específico no sentido do necessário à sobrevivência. A atividade animal passa a estar de acordo com o modo como suas ações se refletem em seu interior. Destarte, temos um movimento que une reflexo psíquico e atividade. Reflexo é consequência do que se desenrola na atividade, atividade é provocada pelo modo como se refletem na subjetividade às ações.

De acordo com a teoria da atividade de Leontiev (2004), o essencial nesta unidade complexa entre atividade e reflexo psíquico é a atividade, uma vez que é nela que ocorre a conexão entre o animal e a objetividade.

Este reflexo interno das alterações surgidas na atividade é a origem primitiva do processo de subjetivação, que aqui é entendida como o registro interno das alterações produzidas na relação com o meio. Leontiev (2004 p. 21) descreve esse processo da seguinte forma:

O aparecimento de organismos vivos dotados de sensibilidade está ligado a complexidade da atividade vital. Esta complexidade reside na

formação de processos da atividade exterior que mediatizam as relações entre os organismos e as propriedades do meio onde depende a conservação e o desenvolvimento da sua vida. A formação destes processos é determinada pelo aparecimento de uma irritabilidade em relação aos agentes exteriores que preenchem a função de sinal. Assim, nasce a aptidão dos organismos para refletir as ações da realidade circundante nas suas ligações e relações objetivas: é o reflexo psíquico.

Durante os estágios iniciais do desenvolvimento do psiquismo animal, a atividade exterior dos organismos é caracterizada por uma irritabilidade direcionada a estímulos externos que são essenciais para a sobrevivência e manutenção do organismo. Esse processo de irritação é mediado pela interação entre os agentes externos e os sistemas orgânicos, que resulta em alterações internas que refletem a atividade realizada. Conforme observado por Vigotski (1995), essa interação orgânica com o meio ambiente constitui os primeiros rudimentos da memória.

À medida que a vida animal se torna mais complexa, as condições biológicas evoluem para permitir adaptações cada vez mais sofisticadas. Os organismos se tornam capazes de registrar e manter registros internos das alterações produzidas pela interação com o ambiente, o que resulta em uma maior plasticidade do comportamento e da resposta aos estímulos ambientais. Isso pode ser visto como uma forma primitiva de aprendizagem, em que os organismos modificam sua atividade em resposta aos estímulos do ambiente.

Ainda assim, é importante notar que, ao contrário dos humanos, os animais não possuem a capacidade de se relacionar conscientemente com a natureza. Eles são sujeitos de seus determinismos e não conseguem se separar da natureza para se relacionar com ela. Embora os animais possuam uma capacidade sensível que lhes permite interagir no ambiente, essa interação se limita a uma resposta aos estímulos, e não a uma relação consciente e reflexiva com o mundo exterior.

No estágio inicial do desenvolvimento do psiquismo, segundo Leontiev (2004), a atividade é regulada por reflexos que são excitados por estímulos específicos. Nesse estágio, a percepção da realidade é limitada à agentes

isolados, sem que haja uma compreensão da realidade como uma totalidade¹² complexa.

Leontiev (2004) chama esse estágio de "psiquismo sensorial elementar", que é o estágio inicial do desenvolvimento do psiquismo e que é compartilhado por muitos animais. À medida que os organismos se desenvolvem e se adaptam ao meio ambiente, esses reflexos são integrados em sistemas mais complexos de atividade, que envolvem a coordenação de várias funções psicológicas.

O aparecimento da condição de irritabilidade na interação com agentes específicos do exterior faz com que algumas coisas passem a ser sinal para as quais o organismo responde de umas formas e não de outras. As ações dos organismos deixam de ser apenas uma reação a mudanças no meio.

Surge uma primitiva capacidade de se direcionar para coisas do meio que possuem valor vital. Refletir a realidade nas suas ligações e interações objetivas representa um enorme avanço na capacidade de se direcionar para o necessário à vida, ou seja, um avanço nas atividades realizadas.

Os animais registram em sua subjetividade na forma de memória os caminhos e os objetos das suas atividades. Este registro possibilita reconhecer uma presa, um obstáculo, produzir um movimento coordenado etc. Assim, o reflexo passa a ser um dos componentes presentes na orientação do organismo ao que é necessário à sua existência.

Esta primitiva capacidade de se orientar engendra uma nova organização das atividades realizadas levando a adaptações evolutivas que resultaram em alterações profundas no organismo dos animais. Segundo Galperin (1982), o modo como se configuraram as atividades levou ao surgimento de órgãos especiais de movimento, de apreensão dos objetos, de defesa, ataque etc.

Conforme as atividades se desenvolviam os órgãos se diferenciavam tanto que o aparecimento de um sistema interno no corpo que articulasse as

12. Os objetos ou as situações nunca são percebidas **na** totalidade, não é possível a animal algum captar todas as relações presentes no tempo e no espaço, mas eles podem ser percebidos **como** totalidade, quando são captados como uma unidade complexa e dinâmica de vários particulares em um todo.

diferentes partes isoladas do organismo animal em um sentido coeso passou a representar um ganho evolutivo.

A formação dos sistemas nervosos é um processo complexo. No entanto, ao longo da evolução dos seres vivos, as atividades desempenhadas pelos organismos tornaram-se mais complexas e diversificadas, o que fez com que se tornasse uma vantagem o surgimento de sistemas internos de coordenação e controle mais sofisticados.

No processo evolutivo diferentes grupos de seres vivos desenvolveram diferentes tipos de sistemas nervosos, desde os mais simples aos mais complexos, como o dos mamíferos, incluindo os seres humanos. Em geral, quanto mais complexa e diversificada é a atividade de um organismo, mais complexo e diversificado é o seu sistema nervoso.

Podemos afirmar então que com a evolução dos órgãos da sensibilidade e do movimento, desenvolveu-se o órgão de ligação e de coordenação dos processos: o sistema nervoso.

Com base em Galperin (1982), inferimos que a evolução do sistema nervoso é um processo que envolve muitos fatores, incluindo mudanças no ambiente, pressões seletivas, adaptação e até mesmo o acaso. O desenvolvimento do sistema nervoso não é uma progressão linear e unidimensional, envolve muitos aspectos diferentes, incluindo a diferenciação e especialização de neurônios e áreas cerebrais, a plasticidade neuronal e a interação com outros sistemas corporais. Com o tempo mesmo este sistema se desenvolveu em partes, surgindo nele diferentes áreas, como por exemplo, as responsáveis por movimentos automáticos e as relativas à análise de informações.

Galperin (1982) propõe que as excitações relativas a carências fisiológicas dos animais são direcionadas a determinados centros nervosos do organismo, onde se tornam necessidades experimentadas pelo animal. Essas necessidades não são apenas reflexos do estado interno do corpo, mas sim impulsionadores de atividades direcionadas para algo no meio. O sistema nervoso é o órgão responsável por coordenar as ações em uma atividade, e à

medida que se desenvolve, torna-se mais especializado em perceber e responder a informações do ambiente.

A evolução leva a emergência de um sistema nervoso que pode detectar diferentes padrões de luz, som e movimento, e desenvolver habilidades perceptivas sofisticadas, permitindo a percepção de objetos e eventos cada vez mais complexos. Para Gibson (2004), o mundo terrestre é composto principalmente de superfícies em movimento, que muitas vezes escoam ou sofrem alongamento, compressão, flexão e quebra em formas de enorme complexidade mecânica. Assim, a percepção de um animal é moldada pela sua interação com essas superfícies em movimento, e seu sistema nervoso se adapta ao ambiente para ajudá-lo a atender suas necessidades e objetivos. Em conjunto, as ideias de Galperin (1982), Maturana e Varela (1995), Gibson (2004) e Margulis (2001) sugerem que a percepção é uma atividade complexa que envolve a interação entre o organismo e o ambiente, com o sistema nervoso atuando como intermediário entre a percepção sensorial e a ação adaptativa.

Para Galperin (1982) **as necessidades** possuem um caráter de determinação concreta de conteúdo e de ordem de ações em uma atividade. Os sinais das necessidades próprias do organismo, transformados em impulsos para as ações no meio, constituem parte das atividades orgânicas que são a fonte da própria atividade do animal. Em outras palavras, as necessidades aparecem como impulsos que levam o animal a agir em busca de algo no meio que possa satisfazê-las.

Essa ideia está relacionada à teoria da atividade proposta por Leontiev (2004), pois enfatiza a relação entre as necessidades do organismo e as atividades. Ademais, a ideia de que o ambiente é visto como um conjunto de estímulos e oportunidades para a satisfação das necessidades é uma visão compatível com as ideias de Gibson (2004) e Margulis (2001), que enfatizam a importância do ambiente na percepção e na adaptação do organismo.

De acordo com Galperin (1982), a necessidade é uma experiência subjetiva que é formada pela transformação de sinais do corpo em impulsos para a atividade. Esses impulsos são orientados para um objeto específico que é capaz de satisfazer a necessidade, e essa orientação é controlada pelo Sistema Nervoso Central. É importante acrescentar que tanto Galperin (1982) quanto

Leontiev (2004) enfatizam a importância do contexto e das condições ambientais na formação das necessidades.

Segundo Galperin (1982) as necessidades são um estímulo para a atividade, uma vez que não provocam diretamente uma reação. As tarefas realizadas no sentido de obtenção de alimento, defesa, agressão etc. passam a corresponder a uma nova área do Sistema Nervoso Central que se encarrega de receber os estímulos das necessidades. Esta instância representa o organismo nas relações com o meio que requerem uma direção baseada em uma atividade orientadora. Por exemplo, quando um animal sente fome, isso não o faz imediatamente buscar comida, mas sim serve como um estímulo para que ele realize **tarefas** no sentido de obtenção de alimento.

Representar o organismo nas relações com o meio significa que existe uma instância no sistema nervoso central do organismo que recebe os estímulos das necessidades e os traduz em ações no meio ambiente, de modo que o organismo possa se orientar e interagir com o ambiente de forma adaptativa e eficiente. Essa instância funciona como uma espécie de centro de comando, que coordena as ações do organismo para atender às suas necessidades. É por meio dessa instância que o organismo pode direcionar sua atividade para a obtenção de alimento, defesa, agressão e outras tarefas que sejam relevantes para sua sobrevivência e adaptação ao ambiente.

Em outras palavras, as necessidades são um estímulo para a atividade do organismo, e essa atividade é direcionada por uma área do cérebro que representa o organismo nas suas relações com o meio. Nas palavras de Galperin (1982, p.86):

Esta instância [Sistema Nervoso Central], que representa, por assim dizer, o organismo, em suas relações com o meio e que requerem uma direção baseada em uma atividade orientadora, é a instância das reações não automáticas. O campo da ação externa sempre aparece diante do sujeito e, portanto, no conteúdo do reflexo psíquico de uma situação dada, e em particular, no conteúdo concreto da imagem, esta instância intervém e o campo das ações possíveis sempre se encontra diante do sujeito e fora dele.¹³

13 Tradução livre do autor do seguinte trecho: Esta instancia [Sistema Nervoso Central], que representa, por así decirlo, el organismo, en aquellas relaciones con el medio y que requieren de una dirección basada en una actividad orientadora, es la instancia de las

Essa afirmação de Galperin (1982) se refere à existência de uma instância do Sistema Nervoso Central que funciona como uma representação do organismo em relação ao meio ambiente. Essa instância é responsável por coordenar as ações do organismo que exigem uma orientação baseada em atividades orientadoras, ou seja, ações que não são automáticas. Nessa instância, o campo de ação externa é sempre percebido pelo sujeito, o que significa que o conteúdo do reflexo psíquico de uma situação específica e, em particular, o conteúdo concreto da imagem, é influenciado por essa instância. Ademais, Galperin (1982) destaca que o campo das ações possíveis sempre está diante do sujeito e fora dele, ou seja, essa instância não só representa o organismo, mas também coordena sua ação em relação ao ambiente externo.

Para Galperin (1982) os animais são seres de ações, já que estão sempre em atividades dirigidas para um objetivo. Em suas ações os animais consideram a afetação, que é analisada, avaliada com as memórias já presentes na subjetividade e organizada em um reflexo psíquico da situação, que será utilizado para auxiliar no controle e orientação no sentido do necessário.

É importante destacar que, fundamentados em Leontiev (2004) consideramos ações apenas os movimentos componentes de uma atividade e que, portanto, estejam alinhados com uma finalidade específica.

De acordo com Galperin (1982), as necessidades são formadas por excitações relativas à processos internos dos organismos, que sinalizam a falta ou o excesso de determinadas substâncias necessárias à manutenção da vida. Essas excitações são captadas por receptores nos animais, que permitem que eles percebam sinais do meio que estão relacionados a essas excitações.

reacciones no automáticas. El campo de la acción externa siempre aparece ante el sujeto y por lo tanto, en el contenido del reflejo psíquico de una situación dada, y en particular, en el contenido concreto de la imagen, esta instancia interviene y el campo de las acciones posibles siempre se halla ante el sujeto y fuera de él.

Com base nas ideias de Galperin (1982) compreendemos a atividade dos animais como um processo orientado pela interação com o meio. Os animais buscam no meio os insumos necessários à sua sobrevivência, evitando situações que possam colocar em risco suas vidas. Nesse sentido, as atividades dos animais são dirigidas por um impulso orientador baseado em necessidades internas do organismo.

Galperin (1982) destaca que as afetações são processadas pelo sistema nervoso, o que significa que o sistema nervoso é responsável por coordenar as ações que serão tomadas em resposta a uma afetação. Essas afetações podem se transformar em necessidades que atuam como estímulos para a atividade animal, ou seja, elas direcionam as ações dos animais para buscar soluções para suas carências.

No entanto, é importante destacar que as necessidades não são apenas um reflexo do estado interno do corpo. Isso significa que as necessidades não são apenas uma sensação interna que o animal sente quando está com fome ou sede, por exemplo. Em vez disso, o sistema nervoso assume as necessidades como um impulso para a atividade, e elas aparecem como um impulso direcionado para algo no meio. Sendo assim, as necessidades se tornam uma motivação para agir no mundo e buscar soluções para a afetação. O que a nosso ver é coerente com as propostas de Leontiev (1981).

Afirmar que a necessidade não é apenas uma sensação ou um reflexo interno, mas uma motivação para agir e buscar soluções no ambiente, significa que a atividade dos animais não é uma resposta passiva às suas carências fisiológicas, mas sim uma resposta ativa e motivada que busca atender às necessidades que surgem a partir das afetações que o animal experimenta.

Durante suas ações, os animais levam em consideração a afetação, que é analisada, avaliada com as memórias já presentes na subjetividade e organizada em um reflexo psíquico da situação, que será utilizado para auxiliar no controle e orientação no sentido do necessário. Esse reflexo psíquico da situação é o que Leontiev (1981) chamou de atividade psíquica.

Além disso, é importante destacar que as necessidades não são fixas, mas moldadas pelas interações com o meio ambiente, como destaca Gibson (2014).

A perspectiva de Maturana e Varela (1997) sobre esta questão vai no mesmo sentido e nos ajuda a entender que os seres vivos estão continuamente construindo e reconstruindo a si mesmos e ao mundo ao seu redor, em um processo de interdependência mútua. Portanto, as necessidades são moldadas pelas experiências passadas e presentes do organismo, e estão sempre sujeitas a mudanças e adaptações. Poderíamos afirmar, mesmo que isso seja aparentemente paradoxal, que as experiências passadas se fazem presentes na ação dos animais por meio do resgate das memórias.

Podemos entender a atividade dos animais como um processo orientado na interação com o meio ambiente, no qual as necessidades são percebidas e se convertem em estímulos para a atividade. O sistema nervoso é o órgão responsável por coordenar as ações em uma atividade, e as necessidades aparecem como impulsos direcionados para algo no meio. As necessidades são moldadas pelas interações do organismo com o meio e por isso estão sempre sujeitas a mudanças e adaptações. O reflexo psíquico da situação, organizado a partir das memórias já presentes na subjetividade do animal, auxilia no controle e orientação das ações necessárias para a sobrevivência e adaptação ao meio.

Coerente com a lógica dialética Galperin (1982) defende que a necessidade não é um impulso interno para um objeto em si, mas um processo complexo de análise e avaliação de afetações e memórias já presentes na subjetividade do animal, que é organizado em um reflexo psíquico da situação. As necessidades, portanto, não surgem simplesmente a partir de sinais coerentes com excitações, mas sim como resultado de um processo complexo de integração de informações internas e externas, que leva o animal a buscar no seu meio ambiente os insumos necessários à manutenção da sua existência.

Os animais são capazes de produzir um reflexo psíquico complexo do meio ambiente em que estão inseridos, o que lhes permite identificar estímulos relevantes e adotar comportamentos coerentes com atividade que estão inseridos. Esses comportamentos não são apenas pré-programados, uma vez

que podem ser adaptados e ajustados de acordo com a análise subjetiva do meio e as necessidades do organismo.

Esse processo é viabilizado por uma rede neural complexa, que integra informações sensoriais, análises subjetivas e memórias anteriores, gerando respostas motoras coordenadas. Quanto mais refinado e eficiente for esse sistema neural, maior será a capacidade do animal de explorar seu ambiente, encontrar recursos e escapar de ameaças, o que pode levar ao desenvolvimento evolutivo de sistemas psíquicos cada vez mais sofisticados e adaptativos.

Galperin (1982) afirma que diferentemente das plantas os animais necessitam percorrer o espaço na busca do necessário à sua existência. Para tanto desenvolveram recursos sensoriais que possibilitaram orientação no espaço para obterem os objetos de suas necessidades. Nas palavras de Galperin (1982, p.82):

Pode-se dizer que, entre os animais e as condições indispensáveis para a vida, há, em geral, uma distância que eles devem superar para continuar vivendo. Por isso, a característica específica da maioria dos animais é a mobilidade, que é, por sua vez, uma condição indispensável para superar a distância que existe entre eles e os objetos de suas necessidades; por exemplo, a busca por aquelas condições necessárias para sua subsistência e a luta para encontrá-las e conservá-las. Esta circunstância leva a duas importantes consequências. A primeira delas consiste no fato de que, no organismo do animal, aparecem determinados estímulos que fazem com que seu comportamento se dirija à busca dos meios indispensáveis para sua existência e reprodução.¹⁴

Assim, para alcançar o necessário à sua existência os animais necessitam se integrar ao movimento presente nas situações em que estão inseridos e neste existirem. Um exemplo ilustrativo deste processo encontramos em um dos mais

14 Tradução livre do autor do seguinte trecho: Se puede decir que entre los animales y las condiciones indispensables para la vida hay, por lo general, una distancia que aquellos deben salvar para seguir viviendo. Por ello la característica específica de la mayoría de los animales es la movilidad, que es a su vez, una condición indispensable para superar la distancia que hay entre ellos y los objetos de sus necesidades; por ejemplo, la búsqueda de aquellas condiciones necesarias para su subsistencia, y la lucha por encontrarlas y conservarlas. Esta circunstancia lleva a dos importantes consecuencias. La primera de ellas consiste, en que en el organismo del animal aparecen determinados excitantes que hacen que su conducta se dirija hacia la búsqueda de los medios indispensables para su existencia y reproducción.

primitivos animais na escala evolutiva, as esponjas do mar. Estes animais, não se deslocam no espaço para alcançar o necessário à sua existência, isto ocorre por estarem em um meio movente. Nos oceanos as esponjas desenvolveram um sistema de bombeamento da água por suas paredes para na passagem desta filtrarem o necessário à sua existência. A vida em um meio movente, torna possível este modo de integração evolutiva que garante a sobrevivência do ser.

A busca dos animais pelos recursos necessários no ambiente leva a adaptações evolutivas que promovem a integração entre o animal e seu meio. O sistema psíquico dos animais evolui como parte da totalidade do organismo, desenvolvendo-se para garantir essa integração. Leontiev (2004) e Galperin (1982) destacam a importância dos processos interorgânicos, como os estímulos internos que impulsionam a atividade em busca dos meios necessários à manutenção da existência.

A mobilidade e a capacidade sensorial se integram como unidades deste sistema intraorgânico, caucionando as condições indispensáveis para que os animais superem a distância entre eles e os objetos de suas necessidades, promovendo, assim, a evolução do sistema psíquico em direção à eficiência e complexidade na leitura e adaptação ao meio.

Dessa forma, o sistema psíquico dos animais desenvolve-se ao longo das gerações, tornando-se cada vez mais eficiente na orientação de suas ações para a obtenção do que é necessário e para a integração com o meio ambiente.

De acordo com Galperin (1982), as formas específicas de adaptação ao meio ambiente desenvolvidas ao longo de milhares de anos de evolução se tornam hereditárias, caracterizando uma forma geral de interação viva em alguns organismos. É importante notar que essas adaptações não são estáticas e imutáveis, mas sim continuamente remodeladas em resposta às mudanças ambientais e às demandas das atividades do organismo. Além disso, a capacidade adaptativa dos organismos também depende de suas interações com o meio ambiente e com outros organismos. Nesse sentido, a evolução biológica é um processo complexo e dinâmico que envolve interações multifacetadas dos organismos entre si e com o meio ambiente.

Embora as interações com o meio sejam um fator importante na adaptação dos organismos, Jablonka e Lamb (2010), também enfatizam a epigênese na formação da atividade dos animais e na evolução das espécies.

A epigênese refere-se ao processo pelo qual as influências ambientais e experiências individuais afetam a expressão dos genes e o desenvolvimento de um organismo. Essa interação entre genes e ambiente pode levar a mudanças na atividade dos animais, bem como em suas características morfológicas e fisiológicas.

A teoria epigenética sugere que as experiências vivenciadas pelos indivíduos podem alterar a expressão gênica sem afetar a sequência de DNA. Essas mudanças epigenéticas podem ser transmitidas para as próximas gerações e influenciar a expressão de genes em resposta a estímulos ambientais.

Assim, a teoria da atividade e a teoria epigenética compartilham a ideia de que as experiências vivenciadas pelos indivíduos moldam suas características biológicas. Ambas destacam a importância da interação do indivíduo com o meio e de como essas interações podem levar a mudanças adaptativas ao longo do tempo.

Margulis (2001) também afirma que a evolução é um processo que envolve a interação entre organismos entre si e com seu ambiente. De acordo com as ideias da autora, a vida surgiu a partir da associação simbiótica de diferentes organismos, sendo a cooperação e a simbiose um processo relevante para a evolução.

A teoria da simbiose da autora pode ser vista como uma ampliação da teoria da evolução. Darwin enfatizou a seleção natural, que implica em uma competição entre os indivíduos de uma população, em que aqueles que possuem características mais vantajosas têm maior probabilidade de sobreviver e se reproduzir. Já Margulis (2001) trabalhou com a ideia de que os organismos evoluíram por meio da colaboração e cooperação simbiótica, em que a união de diferentes organismos em simbiose leva ao surgimento de novas formas de vida. Apesar do aparente paradoxo entre as teorias elas são complementares, uma vez que entrar em uma relação simbiótica pode ser uma resposta evolutiva do

organismo que lhe garante condição vantajosa para sobreviver em um ambiente específico.

De acordo com Margulis (2001), as células eucarióticas, por exemplo, evoluíram a partir da associação simbiótica entre diferentes tipos de células procariontes, que se uniram para formar uma única célula mais complexa e com funções especializadas. Essa colaboração simbiótica foi fundamental para a evolução de organismos mais complexos e diversificados. Segundo a autora essa concepção é facilmente aceita nos dias de hoje:

A noção de que as células de animais e plantas tiveram origem por meio da simbiose não é mais motivo de controvérsia. A biologia molecular, incluindo o sequenciamento gênico, reivindicou esse aspecto de minha teoria da simbiose celular. A incorporação permanente de bactérias dentro das células de plantas e animais na forma de plastídios mitocôndrias é a parte da minha teoria da endossimbiose sequencial que hoje aparece nos livros didáticos do ensino médio. (MARGULIS, 2001, p.14)

De acordo com a teoria da simbiogênese proposta por Margulis (2001), a relação simbiótica entre espécies pode contribuir para o surgimento de uma nova espécie. A simbiogênese é definida como uma mudança evolutiva que ocorre pela herança de conjuntos de genes e pela transferência de organelas celulares, como as mitocôndrias e os cloroplastos, adquiridos na relação entre organismos. No entanto, é importante destacar que a relação simbiótica não necessariamente resulta em um novo ser. A simbiose pode simplesmente contribuir para a adaptação e evolução de uma espécie existente, sem necessariamente levar à formação de uma nova espécie. Os organismos envolvidos na simbiose continuam sendo entidades distintas, mesmo que passem um a compor a atividade do outro.

Os organismos que se unem em simbiose o fazem por diferentes motivos, mas o resultado é a formação de uma unidade dialética, em que a atividade de cada um passa a compor a atividade do outro de maneira sintética.

A teoria da atividade de Leontiev (2004) sugere que a atividade é formada por um conjunto de unidades que incluem o objeto, o motivo, o meio e as condições. Analogamente, a relação simbiótica entre organismos pode ser vista como uma atividade formada por diferentes unidades, tais como a finalidade da relação, a compatibilidade entre as espécies e as condições do meio. Assim, a

simbiose pode ser compreendida como uma atividade complexa que envolve a interação de diferentes unidades, e que pode resultar em benefícios mútuos para os organismos envolvidos.

A partir das teorias de Margulis (2001) e Leontiev (2004), podemos compreender que a relação simbiótica entre diferentes seres resulta em uma unidade dialética que possibilita um novo modo de existência e, conseqüentemente, movimentos mais eficientes dos organismos em direção aos objetos de suas atividades. Essa unidade dialética é composta por diferentes unidades, como a finalidade da relação, a compatibilidade entre as espécies e as condições do meio, que se interrelacionam para produzir benefícios mútuos aos organismos envolvidos. Podemos afirmar que a simbiose não apenas contribui para o surgimento de novas espécies, mas também para o desenvolvimento de formas de vida mais complexas e adaptadas ao ambiente em que vivem.

Galperin (1982) propõe que a atividade dos seres é organizada em uma estrutura de níveis de complexidade crescente, em que cada nível é formado por unidades da atividade do nível anterior.

Assim como a atividade, a simbiose pode ser organizada em diferentes níveis de complexidade, em que cada nível é formado por unidades da atividade do nível inferior. Nas palavras de Margulis (2001, p.16): A simbiogênese junta indivíduos diferentes para formar seres maiores, mais complexos." Com base na proposta de Margulis (2001), podemos compreender a simbiose como um processo em que diferentes organismos se unem para formar uma unidade complexa e dinâmica, em que cada um contribui de forma única e interdependente para a atividade simbiótica como um todo. Dessa forma, podemos dizer que na simbiose os organismos envolvidos cooperam para atingir um objetivo compartilhado, em um sistema em que a atividade simbiótica é formada por elementos da atividade de cada organismo individualmente, em uma relação horizontal e dinâmica. A simbiose pode ser compreendida como um exemplo de atividade complexa, organizada em uma estrutura de níveis de complexidade crescente.

Margulis (2001) escreve que o processo evolutivo por meio da simbiose gera seres em níveis mais elevados, mais complexos, com mais organização e

mais abrangentes de integração. Os indivíduos simbióticos são um todo complexo composto por múltiplas unidades. Nas palavras de Margulis (2001, p.19): “A tendência da vida "independente" é se aglomerar e ressurgir em uma nova totalidade em um nível mais elevado e maior de organização.”

Podemos dizer que a atividade simbiótica proposta por Margulis (2001) pode ser compreendida como um processo em que diferentes organismos se unem para formar uma unidade complexa e dinâmica, em que cada um contribui de forma única e interdependente para o todo. A atividade simbiótica é, portanto, uma atividade conjunta, em que o sentido é produzido pela interação entre os organismos e a relação que eles estabelecem entre si. É por meio desta relação que as adaptações necessárias à evolução são promovidas.

Uma destas formas de adaptação essenciais a vida seria relativa à captação sensível do meio e dos objetos neste. Segundo Gibson, (2014, p.7)¹⁵ “...qualquer animal precisa distinguir não apenas as substâncias e objetos de seu ambiente material, mas também os outros animais e as diferenças entre eles. Ele não pode se dar ao luxo de confundir presa com predador, espécie própria com outra espécie ou macho com fêmea.”

A adaptação evolutiva dos organismos está relacionada à sua capacidade de percepção e interação com o ambiente, conforme teorizado por Gibson (2014). Segundo a visão ecológica de Gibson, os organismos percebem o ambiente através de suas capacidades perceptivas, que se desenvolvem em função da relação dinâmica com o ambiente. A percepção é, portanto, uma atividade que emerge dessa relação entre organismo e ambiente, e não apenas um processo passivo de captura de informações sensoriais.

No mesmo sentido, Galperin (1982) destaca que os animais, por serem móveis, desenvolveram condições físicas e perceptivas que lhes permitem se orientar no ambiente. Segundo o autor, os objetos são captados pelos animais em função de suas características diferenciadoras aparentes, como suas relações espaço-temporais e suas reações de respostas possíveis. Essas

15 .Tradução do autor do trecho: “For any animal needs to distinguish not only the substances and objects of its material environment but also the other animals and the differences between them. It cannot afford to confuse prey with predator, own-species with another species, or male with female.”

características permitem que os animais se orientem no ambiente e realizem suas atividades em função das demandas ambientais. Nas palavras do autor (1982, p.85):

Em outras palavras, devido à vida móvel que os animais possuem, o estabelecimento de suas relações com o meio torna-se tão complexo que suas reações, dirigidas à obtenção dessas condições, exigem uma atividade orientadora com base na imagem do objeto, uma direção das ações com a ajuda do reflexo psíquico.¹⁶

Gibson (2004) defende que há uma relação de mutualidade entre o animal e o ambiente. Ele argumenta que a percepção não é apenas um processo interno do animal, mas uma interação dinâmica entre este e seu ambiente. Desta forma o ambiente não é apenas uma coleção de objetos e eventos, mas um conjunto de relações significativas entre objetos, eventos e o animal. O ambiente é definido em relação ao animal que o habita, sendo que animal e ambiente formam uma unidade dialética funcional e inseparável que implica interação, contradição e complementaridade.

A relação entre o organismo e o ambiente não é unidirecional, mas bidirecional e interdependente. Isso significa que, assim como o ambiente influencia a percepção e comportamento do organismo, o organismo também pode afetar e modificar o ambiente. Essa relação mútua é considerada essencial para a adaptação e sobrevivência do organismo em seu ambiente.

Para Gibson (2004), o ambiente não é apenas uma coleção de objetos e eventos, mas um conjunto de relações significativas entre objetos, eventos e o animal. O que compreendemos como muito coerente com a teoria da atividade que respalda nosso trabalho.

Animal e ambiente formam uma unidade dialética funcional e inseparável, onde o ambiente não é apenas um estímulo, mas também um fornecedor de

16 Tradução livre do seguinte trecho: "En otras palabras, debido a la vida móvil que poseen los animales, el establecimiento de sus relaciones con el medio se hace tan complejo que sus reacciones, dirigidas a la obtención de tales condiciones, exige una actividad orientadora sobre la base de la imagen del objeto, una dirección de las acciones con la ayuda del reflejo psíquico."

informações que possibilitam a orientação do animal. A percepção, portanto, é uma interação dinâmica entre o animal e seu ambiente, que permite que o animal ajuste seu comportamento em resposta às mudanças no ambiente.

Ao estudar a percepção no nível ecológico, Gibson (2014) estava interessado em entender como os seres vivos interagem com o ambiente em que vivem, e como essa interação é fundamental para a sobrevivência e adaptação desses seres vivos. A percepção não é vista como uma atividade isolada do indivíduo, mas como uma atividade que emerge da interação entre o indivíduo e o ambiente, uma interação que é essencialmente bidirecional e interdependente.

De acordo com as ideias de Gibson (2014), os seres vivos não apenas percebem os objetos no ambiente, mas também as possibilidades de ação que eles oferecem. Essas possibilidades de ação nas atividades, não são atributos dos objetos em si, mas uma relação entre o ambiente e o organismo.

A orientação com base em uma imagem dos objetos engendra uma transformação no processo de subjetivação que leva os animais a captarem os sinais e a fazerem distinções entre objetos e situações com maior qualidade. Como corolário emerge a necessidade de novas formas de integração compatíveis com as mudanças nas ações decorrentes dos avanços surgidos. Nesse sentido, a percepção das possibilidades de ação dos objetos é fundamental para a atividade dos seres vivos e está diretamente relacionada com a sua adaptação e evolução no ambiente.

Quanto maior for o desenvolvimento biológico do animal mais amplas serão as suas capacidades diferenciadoras dos sinais do meio. A possibilidade de distinguir uma gama grande de objetos possibilitou aos animais realizarem ações diferentes para atingirem os mesmos objetivos. Uma mesma necessidade pode ser satisfeita por objetos diferentes e um mesmo objeto pode ser alcançado por modos diversos. Alguns animais passam a captar a diversidade objetiva com tamanha qualidade que alcançam a condição de escolher diferentes ações nas atividades que realizam. Por exemplo, um caminho assumido com sucesso em uma situação específica passa a ser uma forma de conduta adotada por aquele indivíduo específico. As condutas passam a adquirir valor, tendo como fundamento a experiência individual de sucesso ou fracasso.

O aparecimento de ações baseadas na experiência individual de integração ao meio ambiente possibilitou o surgimento de automovimentos internos variáveis de transformações e ajustes à realidade objetiva. Segundo Leontiev (2004) quando a interação entre o estímulo e o objeto da necessidade é constante nas atividades realizadas pelo animal forma-se um “sentido biológico” da ação.

As interações entre os objetos excitantes e o animal a partir da formação de um sentido biológico assumem um caráter bilateral: a ação do excitante provoca uma reação determinada e a necessidade tem que se reconhecer no excitante.

A partir do momento em que se forma o sentido biológico, o animal assume um automovimento de preferência a determinados movimentos. Leontiev (2004, p.22) ilustra o estabelecimento do sentido biológico com uma experiência realizada com sapos. Nas palavras do autor:

Assim, quando se alimenta sistematicamente de vermes um sapo esfomeado e em seguida lhe apresentamos um fósforo e uma pequena bola de musgo, ele atira-se ao fósforo que é alongado como o verme e não toca no musgo: a forma alongada tomou para ele o sentido biológico de alimento. Em contrapartida se fornecermos inicialmente ao sapo aranhas, ele atira-se ao musgo que se assemelha pela sua forma a uma aranha e não reage de maneira alguma ao fósforo: agora, os objetos esféricos tomaram, para ele, o sentido de alimento.

Os sentidos surgidos na atividade animal engendram relações condicionais que eliciam comportamentos específicos. A atividade realizada pelo animal em uma situação particular cria um sentido.

Apesar do caráter particular e do automovimento individual não podemos afirmar ainda a presença de uma personalidade nos animais. Não há a formação de um “sistema Eu”. O movimento apresentado é decorrente de relações de condicionamento que se instalariam em diferentes animais se fosse possível reproduzir neles as mesmas situações em interação com as mesmas condições biológicas do animal. Ademais, este movimento ainda não resulta em consciência e não é possível afirmação de personalidade sem a presença da consciência.

Mesmo consolidado, o sentido biológico não é invariável. Ele se desenvolve em função das atividades e em correspondência com as situações em que se encontra o animal. Não existem comportamentos fixados e que não possam ser alterados pela conduta individual. A atividade animal sempre é plástica e capaz de realizar adaptações no meio. Ainda que sejam plásticas neste momento do desenvolvimento, as adaptações não transcendem os limites do que a natureza permite, como já escrevemos.

Leontiev (2004) afirma que mesmo o instinto não impede a adaptação individual. Já que o comportamento individualmente variável se forma a partir dos instintos e não contra eles.

Os seres vivos, por meio da sua capacidade perceptiva e de interação com o ambiente, desenvolvem análises das afetações fundamentadas nas experiências já presentes na sua subjetividade na forma de memórias e que consideram se os efeitos das ações estão em coerência com as suas necessidades. Esse processo culmina na valoração de diferentes ações individuais possíveis, que são qualificadas quanto ao seu valor para a atividade que o organismo está engajado. Essa valoração se relaciona as possibilidades de ação que emergem do ambiente.

Enfatizamos que a análise das afetações não é um processo que se baseia apenas em memórias e experiências passadas. De acordo com as teorias de Leontiev (2004) e Galperin (1982), a análise das afetações é um processo que ocorre durante a atividade, a partir da percepção das condições do ambiente e da avaliação das consequências das ações.

Desta forma as afetações são as propriedades do meio ambiente que têm o potencial de gerar estados emocionais e os afetos são as propriedades do ambiente que possuem valor para a atividade do organismo e que desencadeiam reações emocionais e motivacionais no organismo.

Os estados emocionais são experiências subjetivas complexas que envolvem uma interação entre o corpo e o ambiente. Eles podem ser caracterizados por respostas fisiológicas, como alterações no ritmo cardíaco, sudorese, respiração e tensão muscular, bem como por experiências cognitivas, como pensamentos e avaliações subjetivas. Em outras palavras, os estados

emocionais são reações do organismo a eventos do ambiente, que envolvem tanto aspectos fisiológicos quanto cognitivos e subjetivos.

O afeto, como qualificação do reflexo subjetivo da afetação, representa o valor que o sinal possui para a atividade do animal. O sinal terá valor positivo quando houver coerência com a necessidade interna do organismo, ou seja, o afeto é uma forma de valoração das afetações, que são as mudanças na disposição do organismo em relação ao ambiente. Nesse sentido, o afeto é uma avaliação subjetiva do valor que um estímulo ou situação possui para a atividade do animal, levando em conta suas necessidades internas. Quando o sinal é percebido como coerente com as necessidades do organismo, ele tem valor positivo e pode gerar uma resposta adaptativa.

Destarte, o meio afeta o organismo através de irritações que levam a um processo de subjetivação sensível/afetivo gerando a produção de um valor nesta relação.

O valor afetivo atribuído a um objeto pode influenciar a motivação e a escolha de ações em relação a esse objeto, por exemplo. Consideramos que o valor não é a única influência na atividade, e que outras dimensões também podem influenciar a escolha e execução de ações, mas ainda assim o valor afetivo passa a ter um peso na atividade.

O organismo sendo afetado no processo de irritação pelos objetos desenvolve um sistema afetivo. Sistema que integra como unidades básicas a afetação e os conteúdos da subjetividade para produzir um valor afetivo. Coerentes com Marino Filho (2021) entendemos a afetividade como a subjetivação e qualificação da afetação sensível do mundo externo no organismo.

A interação entre o animal e o meio é um processo complexo que ocorre em uma atividade que envolve o sistema afetivo, a percepção, a cognição, a motricidade, entre outras coisas. É importante recordar que a atividade não é apenas um fenômeno externo, mas também interno, ou seja, ela envolve processos psíquicos e biológicos que ocorrem dentro do organismo.

Com o surgimento e desenvolvimento do sistema afetivo, o processo de interação entre o animal e o meio se complexifica. A afetação sensível do mundo

externo no organismo é subjetivada e qualificada, produzindo valores afetivos que representam a coerência com as necessidades internas do organismo. Esse processo requer a composição de um sistema que englobe necessidade, objeto, sentido e valor, a partir das diferentes formas e qualidades que respondem a diversas interações com o meio. Essas unidades são conectadas para fornecer forma e movimento à dimensão fenomênica das atividades. Essa conexão pode ser assumida como a essência da atividade como fenômeno, uma vez que é ela que constitui a aparência do movimento e a produção de valores afetivos coerentes com as necessidades do organismo. Nesse sentido, a atividade é entendida como um processo complexo que envolve entre outras coisas a interação do organismo com o meio, mediada pelo sistema afetivo e pela subjetivação da afetação sensível.

A dimensão fenomênica das atividades pode ser entendida como a aparência externa das atividades, ou seja, o modo como elas se manifestam no mundo. Essa dimensão envolve aspectos perceptíveis e observáveis, como o movimento do corpo, a expressão facial, a expressão corporal, entre outros. A conexão entre as diferentes unidades (necessidade, objeto, sentido e valor) mencionadas acima é responsável por fornecer forma e movimento a essa dimensão fenomênica das atividades. É importante ressaltar, como nos recorda Kosik (1976), que a dimensão fenomênica não deve ser confundida com a atividade em si, que é entendida como um processo complexo que envolve a interação do organismo com o meio, mediada pelo sistema afetivo e pela subjetivação da afetação sensível.

A exigência de compor um sistema que compreenda necessidade, objeto, sentido e valor, possibilita adaptações evolutivas que levam a uma nova forma de interação com o meio. Leontiev (2004) afirma que esta nova forma resultou em uma reconfiguração do sistema psíquico que nos permite falar em um novo estágio do desenvolvimento do psiquismo que ele denomina “Estágio do psiquismo perceptivo”.

Segundo Leontiev (2004) este estágio está ligado ao momento do surgimento de animais terrestres vertebrados. A necessidade de se movimentar neste meio possibilita o desenvolvimento preferencial da visão como órgão

orientador dos movimentos. O órgão da visão assumindo uma posição dominante leva a um aumento das análises feitas a distância.

Com o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, os animais passam a captar diferentes sinais no meio, estes são integrados no sistema nervoso central em um reflexo subjetivo que amalgama subjetividade e objetividade em um único registro mnemônico, que possibilita ações de planejamento na atividade.

Os modos de atingir o objeto passam a implicar o manejo de vários agentes simultâneos que agora podem ser integrados na formação do reflexo subjetivo, que os percebe como unidades de uma mesma totalidade. Os modos da atividade Leontiev (1981) denominou operação. Nas palavras do autor:

Por isso, junto ao seu aspecto intencional — o que deve ser alcançado — a ação também apresenta seu aspecto operacional — como, de que maneira pode ser alcançada —, que é determinado não pelo objetivo em si, mas pelas condições objetivo-objetais para sua consecução. Em outras palavras, a ação realizada pelo sujeito responde a uma tarefa: o objetivo, dado sob condições determinadas. Portanto, a ação apresenta uma qualidade própria, seu componente gerador peculiar, que são precisamente as formas e métodos pelos quais ela é realizada. As formas de realização da ação, eu as denomino operações. (Leontiev, 1981, p. 65)¹⁷

Segundo Leontiev (1981) a atividade é composta por dois aspectos: o intencional e o operacional. O aspecto intencional se refere ao objetivo que deve ser alcançado pelas ações. Já o aspecto operacional se refere a como as ações serão realizadas para obter os objetivos. Esse aspecto é determinado pelas condições que existem para alcançar o objetivo.

O autor enfatiza que a ação é realizada pelo sujeito em resposta a uma tarefa específica, que é o objetivo a ser alcançado, dado as condições

17 Por eso, junto a su aspecto intencional -que es lo que debe ser logrado - la acción presenta también su aspecto operacional -cómo, de qué manera puede lograrse-, que se determina no por el objetivo en sí, sino por las condiciones objetivo-objetales para su consecución. En otras palabras, la acción que realice el sujeto responde a una tarea: el objetivo, dado ante condiciones determinadas. Por eso, la acción presenta una cualidad propia, su componente generador peculiar, que es precisamente las formas y métodos por cuyo intermedio esta se realiza. Las formas de realización de la acción yo las denomino operaciones. (Leontiev 1981, p. 65)

específicas. A ação apresenta uma qualidade própria, que é o seu componente gerador peculiar, que são as formas e métodos pelos quais ela é realizada. Leontiev (1981) chama essas formas de operações.

É importante termos sempre em mente que as atividades humanas são unidades complexas que consistem em um conjunto de ações interconectadas e orientadas para a realização de um objetivo. Destarte as ações, na concepção de Leontiev (1981), são unidades básicas de comportamento humano que são realizadas com um propósito específico. Elas envolvem a mobilização de diferentes recursos internos e externos para alcançar um objetivo desejado. As ações são orientadas pelo objetivo e pelas condições em que são realizadas.

Já as operações são as formas específicas de realizar uma ação. Portanto, as atividades são compostas por ações interconectadas que são realizadas através de diferentes operações.

Leontiev (1981) enfatiza que as atividades humanas envolvem ação, objeto e objetivo, além de uma conexão entre essas unidades. Esse processo de conexão é mediado pelas operações, que são as formas pelas quais os objetos são transformados em uma atividade específica, a fim de atingir um objetivo. A capacidade de desenvolver operações mais complexas e eficientes é entendida pelo autor como um avanço na capacidade de agir no mundo e atingir objetivos específicos.

A evolução também desempenha um papel na complexificação das atividades e operações. Ao longo do tempo, a seleção natural favoreceu aqueles organismos que eram capazes de agir de forma mais eficiente e adaptativa em seu ambiente. Isso levou a mudanças evolutivas nas capacidades sensoriais e motoras dos animais, bem como no desenvolvimento de estruturas cerebrais mais sofisticadas para processar informações.

Assim, podemos dizer que as operações são um componente importante das atividades humanas e animais, mas seu surgimento e evolução são influenciados por fatores biológicos e ambientais mais amplos. É importante entender essas complexidades para desenvolver uma compreensão mais completa da natureza das atividades e operações.

Entendendo a operação em conformidade com o que afirma Leontiev (1981), como o método de efetivação das ações em uma atividade, temos que ela envolve o conjunto de instrumentos, condições, conhecimentos e comportamentos necessários para atingir a finalidade da ação.

Segundo Leontiev (2004) algumas formas de operações podem se tornar hábitos motores, que são um modo de operação que envolve entre outras coisas ações automatizadas acionadas em resposta a estímulos específicos. Nos hábitos motores as operações passam a ser regidas por padrões fixos de comportamento que são executados sem a necessidade de uma consciência deliberada ou controle voluntário.

Os hábitos motores são comportamentos estereotipados que se desenvolvem nos animais como resultado da repetição constante de uma ação em um determinado contexto. Esses comportamentos são formados a partir da generalização de respostas motoras a estímulos específicos do ambiente. Através do condicionamento, o animal aprende a associar certos estímulos com determinadas respostas motoras, formando assim um hábito motor.

Essa capacidade de formar hábitos motores é importante para a sobrevivência dos animais em seus ambientes, permitindo que eles ajam rapidamente e com eficiência em situações que já tenham experienciado anteriormente. À medida que os animais se adaptam ao seu ambiente ao longo do tempo, eles desenvolvem hábitos motores mais complexos e precisos que lhes permitem realizar tarefas cada vez mais sofisticadas.

Segundo Leontiev (2004) os hábitos motores não são um processo puramente automático, já que envolvem também a aprendizagem por condicionamento. Os animais aprendem a associar certos estímulos a determinadas respostas motoras através da repetição, mas também podem ser incentivados a realizar novas ações através do reforço positivo ou negativo.

A formação de hábitos motores é um exemplo da evolução adaptativa, em que características comportamentais são selecionadas ao longo do tempo para permitir que os organismos sobrevivam e se reproduzam em seu ambiente. Aqueles animais que desenvolvem hábitos motores mais precisos e eficientes

são mais propensos a sobreviver e passar seus genes adiante, levando a uma evolução comportamental ao longo das gerações.

Segundo Leontiev (2004) a formação de hábitos motores está diretamente ligada às generalizações. Isso ocorre porque o hábito motor é formado a partir da repetição de uma determinada ação, que é generalizada para diferentes contextos e situações. A partir da prática em uma atividade específica, o indivíduo adquire um padrão de resposta motor que pode ser aplicado em outras atividades semelhantes. A generalização, portanto, pode ser definida como a capacidade do organismo de aplicar uma resposta aprendida em uma variedade de situações, desde que essas situações apresentem as mesmas características essenciais. Essa capacidade é fundamental para a adaptação dos organismos a um ambiente em constante mudança.

O mecanismo que envolve o processo de generalização é a capacidade do organismo de extrair as características essenciais dos estímulos presentes na situação e de ignorar as características irrelevantes. Dessa forma, a generalização permite que uma resposta aprendida seja aplicada em diferentes situações que compartilham as mesmas características essenciais, sem a necessidade de aprendizagem específica em cada caso.

Para Leontiev (2004), as operações são determinadas pelas propriedades do objeto em uma situação particular, mas é possível que um reflexo psíquico seja desenvolvido para integrar as ações como unidades em um todo, representando um avanço na capacidade de movimento na direção do motivo da atividade. A generalização pode ser vista como um processo pelo qual um hábito motor específico é estendido para situações semelhantes, permitindo que as ações sejam realizadas de forma mais eficiente e automatizada.

Leontiev (2004) entende os hábitos como a fixação de operações. A formação de hábitos é indicativa de que no estágio do psiquismo perceptivo é formada uma memória figurativa primitiva que passa a servir de fundamento generalizado que pode servir para as operações futuras.

Segundo Leontiev (2004) há processos de diferenciação e de associação dos estímulos desde as primeiras etapas do desenvolvimento animal. Animais muito primitivos na escala evolutiva, que se encontram ainda no estágio sensorial

elementar, já conseguem realizar diferenciações e associações de estímulos, alcançando desta forma processos primitivos de diferenciação e generalização.

Nas palavras do autor:

Podemos observar processos de diferenciação e de associação dos diversos estímulos desde as primeiras etapas do desenvolvimento do psiquismo animal. Se colocarmos, por exemplo, um animal que na sua origem reage de maneira idêntica a dois sons diferentes, em condições tais que um só destes dois sons seja ligado a um estímulo biologicamente importante, o segundo som cessará gradualmente de provocar qualquer reação. Uma diferenciação aparece, portanto, entre os dois sons; o animal reage doravante de uma maneira Seletiva. Se, pelo contrário, se liga toda uma série de sons a este mesmo estímulo biologicamente importante, o animal reagirá identicamente a cada um desses sons; eles adquirirão para ele o mesmo sentido biológico. É a generalização primitiva. (Leontiev, 2004)

Mesmo nos animais que ainda se encontram no estágio sensorial os processos não são determinados por uma correlação dos estímulos tomada abstratamente, mas em relação com a atividade exercida pelo animal. A diferenciação e generalização de estímulos, depende menos do seu grau de semelhança objetiva que do seu papel biológico concreto. A diferença no surgimento do psiquismo perceptivo é o fato de que neste último os processos de diferenciação e de generalização podem ocorrer baseados na imagem das coisas.

Leontiev (1981) afirma que a partir do surgimento da capacidade perceptiva os animais passam a se orientar não apenas pelos estímulos do meio tomados como elementos, mas também pela imagem psíquica decorrente das afetações.

Nos animais com capacidade perceptiva se organiza uma imagem subjetiva coerente com o sentido biológico decorrente das experiências do animal.

Apesar de toda a diferença nas hipóteses concretas que os pesquisadores abordam no estudo da atividade perceptual, eles são unidos pelo reconhecimento da necessidade desta, pela convicção de que é precisamente nela que ocorre o

processo de "conversão" dos objetos externos que atuam sobre os órgãos dos sentidos em imagem psíquica. (Leontiev, 1981)¹⁸

Segundo Leontiev (2004) a imagem de um objeto é mais que a soma das suas diversas sensações. Se tomamos dois objetos A e B o surgimento da imagem depende da percepção das propriedades específicas dos dois objetos, mas também da relação diferenciadora que os percebe como distintos entre si.

Da mesma forma, se os estímulos se repetem em diferentes situações, a unidade de sensações percebidas é compreendida como sendo o mesmo objeto. O que possibilita um processo de generalização em diferentes situações particulares.

Ainda que o meio varie, alterando inclusive as condições da percepção, a imagem subjetiva memorizada como padrão de comportamento reflexo, com base no padrão de estimulações, servirá de base para processos identificadores.

Esta constância é comprovada pela ilusão provocada quando vigora a Lei de Emmert ou mesmo em animais que tendo visão binocular enxergam apenas uma imagem quando seus olhos estão alinhados.

Orientar-se com uma imagem que perceba unidades como um todo é um sinal de evolução, uma vez que possibilita formas de orientação que envolvem maior complexidade do que as que seriam possíveis com a percepção apenas de elementos isolados. Segundo Lúria (1999) enquanto os vertebrados inferiores reagem apenas a certos indícios de influências advindas do mundo exterior, os vertebrados superiores reagem a imagens, ou seja, a um complexo inteiro de indícios unidos em uma totalidade.

A imagem é a representação subjetiva de um objeto ou situação, construída a partir da percepção e da memória. Ela não se restringe apenas às

18 Tradução livre do autor do seguinte trecho: A pesar de toda la diferencia de las hipótesis concretas que abordan los investigadores en el estudio de la actividad perceptual, los une el reconocimiento de la necesidad de la misma, la convicción de que en esta, precisamente, tiene lugar el proceso de "conversión" de los objetos externos que la fluyen sobre los órganos de los sentidos en imagen psíquica. (Leontiev, 1981)

características visuais do objeto, mas inclui também suas propriedades funcionais e valor. A imagem é uma forma de organização do conhecimento e da percepção, que permite uma orientação do organismo no ambiente. Além disso, a imagem é construída por meio da interação do animal com o ambiente e com os outros animais. Destarte, a percepção dos animais é um processo complexo que envolve não apenas a soma das sensações, mas também a percepção das propriedades específicas dos objetos e a relação diferenciadora que os distingue.

A imagem é um conceito importante para compreendermos a percepção e a orientação dos animais no ambiente. É importante destacar que a percepção e a formação de imagens variam entre as espécies animais. Cada espécie tem suas próprias formas de perceber o ambiente e se orientar, com características específicas de acordo com sua evolução e adaptação ao ambiente em que vive.

Com base nas ideias de Luria (1999), é possível compreender que os animais não humanos possuem diferentes formas de percepção do mundo que os rodeia. De acordo com o autor a percepção dos animais é um processo complexo que envolve não apenas a soma das sensações, mas também a percepção das propriedades específicas dos objetos e a relação diferenciadora que os distingue. A partir dessa percepção, os animais são capazes de formar imagens internas, que representam subjetivamente o objeto ou situação em questão.

Vale ressaltar que, para o autor, o comportamento dos animais não humanos não pode ser reduzido a um mero reflexo, mas sim compreendido como um comportamento, que envolve certo grau de compreensão do real. Dessa forma, a imagem é uma forma de organização do conhecimento e da percepção, que permite uma orientação do organismo no ambiente.

Cada espécie animal possui um nível diferente de desenvolvimento, sendo que a capacidade de formar imagens mentais também varia de acordo com as espécies. Por exemplo, enquanto alguns animais são capazes de formar imagens mentais complexas e de solucionar problemas, outros possuem uma percepção mais limitada do ambiente e são guiados principalmente por instintos e hábitos.

Nos animais que conseguem solucionar problemas de modo mais complexo surgem formas de comportamento que Luria (1999) identifica como intelectual. Nas palavras do autor: "Nos vertebrados, que se encontram no topo da escada da evolução, particularmente os primatas, surgem novas formas de comportamento individualmente variável, que, com pleno fundamento, podemos denominar comportamento intelectual". (Luria, 1999, p, 61)

De acordo com a concepção de Luria (1999), os comportamentos intelectuais presentes em animais não humanos seriam aqueles que envolvem uma forma mais complexa de processamento de informações sobre o ambiente, que vão além das reações automáticas e instintivas. Esses comportamentos indicam uma capacidade de planejamento, adaptação e resolução de problemas que ultrapassam a simples percepção sensorial.

Podemos observar tais comportamentos em animais que utilizam ferramentas para obter alimento, como o uso de pedras por macacos para quebrar frutos ou nozes. Animais que têm uma forma mais elaborada de comunicação geralmente apresentam comportamentos intelectuais.

Segundo Carvalho e Pedrosa (2003) a definição de comunicação não é consensual na ciência, identificando-se frequentemente com uma mais ou menos abrangente forma de interação. Amplamente a comunicação pode ser compreendida como uma característica universal dos sistemas vivos.

As autoras trabalham com o conceito de "contextos funcionais da comunicação na natureza", que são os diferentes contextos em que a comunicação ocorre na natureza, que têm uma função específica na sobrevivência e adaptação dos organismos. Esses contextos funcionais incluem a comunicação entre membros da mesma espécie para reprodução, defesa do território, alimentação, alerta de perigos e interação social. A compreensão desses contextos funcionais é importante para entender como a comunicação é usada pelos animais para se adaptar ao ambiente e garantir sua sobrevivência. Neste sentido, a comunicação para ser compreendida tem que ser inserida em uma atividade que se realiza em um contexto específico.

Carvalho e Pedrosa (2003) afirmam que no processo de desenvolvimento evolutivo da comunicação temos a passagem de uma forma de comunicação

expressiva para a comunicação referencial, isto é, relativa a aspectos do ambiente físico e social e não apenas a estados emocionais ou disposições comportamentais dos indivíduos em interação. Enquanto a comunicação expressiva é reativa e uma consequência da ação sofrida, a comunicação referencial seria antecipatória e informativa de uma condição e possibilidade. Para as autoras, é exemplo de comunicação referencial os chamados de alarme de macacos vervet, cujos vários sinais vocais indicam diferentes tipos de predadores e resultam em diferentes estratégias de defesa. Trata-se de um tipo de comunicação na qual certos sinais representam alguns aspectos do mundo externo.

Figura 2 - Macacos Vervet em interação, em Gaborone, Botsuana. Fonte: Wikipédia: https://en.wikipedia.org/wiki/Vervet_monkey



Na teoria da atividade, as atividades ocorrem dentro de um sistema de relações em que as ações influenciam e são influenciadas pelo ambiente. Assim, elas não podem ser compreendidas isoladamente, mas apenas em seu contexto mais amplo, incluindo o objetivo da atividade, as ferramentas e tecnologias utilizadas, os papéis dos participantes e as condições materiais e no caso dos humanos culturais em que a atividade ocorre.

De maneira semelhante, os contextos funcionais da comunicação na natureza também enfatizam que a comunicação deve ser vista em seu contexto mais amplo, incluindo o ambiente físico e no caso humano social em que ocorrem, bem como o objetivo específico da comunicação em relação à sobrevivência e adaptação dos organismos. Por exemplo, o contexto funcional da comunicação entre membros da mesma espécie para defesa do território

requer diferentes tipos de sinais vocais coerentes com o contexto funcional da comunicação.

A nosso ver, a relação entre os contextos funcionais da comunicação na natureza e a teoria da atividade reside na ênfase no contexto e na compreensão de que a ação ou atividade só pode ser compreendida em seu contexto mais amplo. A compreensão desses contextos funcionais é importante para entender como a comunicação é usada pelos animais para se adaptar ao ambiente e garantir sua sobrevivência, assim como a compreensão do contexto é importante para entender a atividade humana em seus contextos sociais, culturais e históricos.

Vigotski (2001) ao analisar estudos de Kohler, afirma que os macacos estudados por aquele autor apresentam comunicação referencial, uma vez que compreendem a mímica e os gestos uns dos outros. Segundo Vigotski (2001, p. 116): “Por intermédio dos gestos eles ‘exprimem’ não só os seus estados emocionais, diz Kohler, mas também as vontades e –endereçoas a outros macacos ou a outros objetos.” Para o autor a presença de gestos deste tipo é uma indicação de um passo transitório da comunicação puramente emocional para uma mais objetiva, que Carvalho e Pedrosa (2003) chamam de referencial.

Segundo Carvalho e Pedrosa (2003) quanto ao que se refere a filogênese a comunicação referencial denota a capacidade de associar sinais a aspectos relevantes do ambiente (capacidade associativa), e de mecanismos que possibilitam a transferência de informação entre os indivíduos e a diversificação de sinais. A transferência de informação pressuporia a orientação da atenção para o ambiente mediada pelos parceiros sociais; o segundo (diversificação de sinais) poderia ser baseado em imitação, compreendida como cópia variável da ação do outro.

Claro que esses avanços ainda estão muito distantes da comunicação representacional alcançada apenas pelos seres humanos. Tanto Vigotski (2001) quanto Carvalho e Pedrosa (2003) possuem essa consciência. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 117):

Alguns fatos nos alertam para o perigo de se superestimar as ações dos chimpanzés. Sabemos que nenhum viajante jamais confundiu um gorila ou um chimpanzé com um homem, e que ninguém jamais

observou entre eles nenhum dos instrumentos ou métodos tradicionais que, entre os homens, variam de tribo para tribo, mas que atestam a transmissão das descobertas de geração para geração; nenhum rabisco sobre arenito ou argila que pudesse ser tomado *por desenho representando algo*, nem mesmo enfeites criados durante as brincadeiras; nenhuma forma de linguagem de representação, isto é, nenhum som equivalente a nomes.

A comunicação referencial dos macacos pode ser vista como um exemplo de como a comunicação se desenvolve em um contexto funcional específico, ou seja, como resultado das necessidades e objetivos da atividade em que está inserida. A partir da compreensão das intenções dos outros indivíduos e dos objetos presentes no ambiente, os macacos passam a utilizar gestos e outros sinais para comunicar suas próprias intenções e necessidades.

Vigotski (2001) defende que a comunicação não é uma habilidade inata, mas que se desenvolve por meio da interação com o meio ambiente e com outros indivíduos em atividades específicas, como resultado das necessidades e objetivos da atividade em que está inserida. A partir da compreensão das intenções dos outros indivíduos e dos objetos presentes no ambiente, os macacos passam a utilizar gestos e outros sinais para comunicar suas próprias intenções e necessidades.

A análise sobre a comunicação referencial pode se relacionar com a teoria da atividade ao mostrar como as formas de comunicação evoluíram e se desenvolveram em diferentes contextos funcionais ao longo do tempo, permitindo que os organismos se adaptem melhor ao ambiente. Isso pode ser visto como um exemplo do processo evolutivo que vai da comunicação expressiva à representacional e do concreto a formas de pensamento abstrato, que será alcançado apenas pelos seres humanos. Com a comunicação referencial sinais são usados para representar objetos e situações do ambiente, permitindo que os organismos sejam mais precisos e antecipatórios em suas ações.

Segundo Luria (1999) a complexificação da capacidade de processamento de informações e as modificações nas formas de comunicação possibilitou o desenvolvimento de comportamentos intelectuais.

Para Luria (1999), a atividade intelectual em animais não humanos é caracterizada por processos complexos envolvidos na solução de problemas e

adaptação ao ambiente. O autor argumenta que a atividade intelectual não é uma característica exclusiva dos seres humanos, mas que também pode ser observada em animais não humanos. Animais como macacos e cães são capazes de aprender novas habilidades, resolver problemas e se adaptar a novas situações através de processos cognitivos complexos, como percepção, memória e raciocínio.

A atividade intelectual em animais não humanos é influenciada pelo ambiente em que vivem, bem como pela sua experiência anterior e suas interações com outros membros da espécie.

Notamos nas atividades realizadas por símios uma série de particularidades que nos permitem caracterizá-la como intelectual. Segundo Leontiev (2004) quatro ações animais são indicativas da presença de intelecto:

- notamos nas atividades destes animais um primeiro período de fracasso total, com várias tentativas que não conduzem à realização de atividade; num segundo tempo, há a descoberta repentina da operação que leva quase imediatamente ao sucesso;
- uma vez repetida a experiência, a operação que foi apenas efetuada uma única vez reproduz-se;
- o símio é capaz de transferir rapidamente a solução encontrada anteriormente para outras condições simplesmente análogas às que suscitaram a primeira solução. A operação é transferida para uma outra situação e adaptada à nova situação embora um pouco diferente da primeira e
- o símio é capaz de resolver problemas bifásicos.

A capacidade para resolver problemas bifásicos é a maior evidência de que os símios apresentam comportamento intelectual. A atividade de todos os grandes primatas comporta pelo menos duas fases: a preparatória e a de realização. Leontiev (2004, p.60) descreve da seguinte forma a capacidade para resolver problemas bifásicos:

Ele deve primeiro pegar o pau e em seguida o fruto. Ele deve primeiro afastar o fruto de si, em seguida contornar a gaiola e agarrar o fruto no lado oposto. Em si, o fato de agarrar o pau significa para o símio que ele possui o pau, mas não o fruto cobiçado. É a primeira fase. Destacada da fase seguinte, ela é desprovida de sentido biológico. É

uma fase preparatória. A segunda fase, o uso do pau. É a fase de realização da atividade no seu conjunto, orientada a satisfação de uma necessidade biológica do animal. Assim, segundo esta ótica a resposta dos símios a qualquer dos problemas proposto por Kohler, verifica-se que ela exige todas as vezes uma atividade bifásica: agarrar o pau - aproximar o fruto de si - afastar-se da cilada contornar a caixa - agarrar o fruto etc.

Os animais que apresentam comportamento intelectual, ante novas situações não apresentam movimentos de exploração aleatórios, resultantes de uma prática sem preparação, mas o uso de operações anteriormente realizadas e que possam ser resolutivas para tentar superar as dificuldades. “A peculiaridade do comportamento ‘intelectual’ dos animais consiste em que o processo de orientação nas condições da tarefa não ocorre nas condições dos testes motores, mas começa a *antecedê-los*, distinguindo-se como forma especial de **atividade prévia de orientação**.” (Luria, 1999.p.62)

Segundo Leontiev (2004), em situações de pressão do meio os animais tendem a aumentar sua atividade motriz. Em situações de conflito em que o intelecto não se faz presente o movimento ocorre às cegas, o que pode até resultar na resolução fortuita da dificuldade. Nas palavras de Leontiev (2004, p.61): “O comportamento dos animais superiores diante de uma dificuldade é absolutamente diferente. Por certo, fazem várias tentativas, mas não são tentativas de movimentos, são tentativas de operações, de modos de atividade.”

Com base em Leontiev (2004), podemos afirmar que o estágio do intelecto se caracteriza por uma atividade complexa, ou seja, que envolve a união de diferentes unidades, que não possuem relação necessária entre si, em uma totalidade. Esta forma de atividade pressupõe um reflexo psíquico da realidade igualmente complexo.

Segundo Leontiev (1999) fazem parte da complexa estrutura da atividade intelectual as seguintes ações:

- ação de procura e orientação, que leva à formação do esquema de solução da tarefa;
- a formação de programas plasticamente variáveis de movimentos voltados para a obtenção do objetivo;
- a comparação das ações executadas com a intenção inicial.

Para o autor essa organização da atividade apresenta um caráter *autorregulador*, já que se ação levar ao efeito necessário, ela cessa; se não leva a esse efeito, reiniciam as atividades de busca de solução.

A união de diferentes unidades na atividade intelectual engendra modificações profundas no processo de transferência das operações e das generalizações. Na atividade de transferência o foco se desloca da analogia dos objetos, para a comparação das relações possíveis entre operação e objetivo.

Ainda que alguns primatas apresentem comportamentos que podem ser considerados intelectuais, como o uso de ferramentas e a resolução de problemas simples, a atividade intelectual humana é mais complexa e diferenciada, envolvendo não apenas a manipulação de objetos, mas também o uso de símbolos e a criação de sistemas simbólicos complexos, como a linguagem e a escrita.

Além disso, a atividade intelectual humana está diretamente relacionada à atividade consciente, que é caracterizada pela capacidade de refletir sobre a própria atividade e direcioná-la de forma intencional. É a partir da atividade intelectual que o ser humano começa a construir sua capacidade de planejar, prever e controlar suas ações e pensamentos. É possível afirmar que a atividade intelectual é um importante precursor da atividade consciente humana, uma vez que é a partir dela que começamos a construir as bases para o desenvolvimento de nossas capacidades cognitivas mais avançadas.

O ponto de viragem para a emergência da forma exclusivamente humana de existência é o surgimento do trabalho. Segundo Leontiev (2005) neste momento os humanos transitam de uma relação imediatamente biológica, passando a se diferenciar dos animais não humanos pela construção de uma nova forma de relação com a natureza. Isso significa que os humanos deixaram de depender exclusivamente de seus instintos e características biológicas para sobreviver e começaram a interagir com o mundo natural de uma forma mais complexa e elaborada.

Essa transição está diretamente relacionada à emergência do trabalho humano, ou seja, à capacidade do homem de transformar a natureza através do uso de ferramentas e técnicas. Ao fazer isso, o homem não apenas se adaptou

ao meio ambiente, mas também começou a modificar esse ambiente para atender às suas próprias necessidades. Isso resultou na criação de uma nova forma de vida, baseada na atividade produtiva, que é distintamente humana. Nas palavras de Leontiev (2005, p.58):

As razões para a mudança qualitativa e o surgimento de uma nova forma de psique – a consciência humana – são, como já afirmei antes, a emergência do trabalho e a formação da sociedade humana. A transição do animal para o humano é também a transição do imediatamente biológico, características dos animais, de uma relação com a natureza, para uma nova relação social com a natureza que encontra expressão no surgimento e desenvolvimento do processo de trabalho.¹⁹ (Leontiev, 2005, p. 58).

Ainda que os outros animais também possam usar objetos como "ferramentas" para ajudá-los em suas atividades, como os chimpanzés que usam pedras para quebrar nozes, ou os pássaros que usam gravetos para pegar insetos. No entanto, a diferença fundamental é que a atividade humana de trabalho é guiada por uma consciência da relação entre a natureza e a sociedade, e visa transformar a natureza para atender às necessidades e desejos humanos. Essas características não são encontradas na atividade animal com ferramentas, tornando a atividade humana de trabalho uma forma única e distintiva de interação com o mundo natural.

Segundo Leontiev (2005) o trabalho foi crucial para a transição para o modo de existência humana. O trabalho, na concepção do autor, não é apenas uma atividade que surgiu com o ser humano, mas também é o que transformou os antepassados humanoides dos animais em seres humanos. O trabalho, portanto, é um processo social fundamental que conecta o ser humano com a natureza e com outros membros da sociedade.

Podemos afirmar que a transição para um estágio mais elevado de desenvolvimento está implicada ao surgimento de uma nova forma de relação com a realidade que se materializa na forma de uma nova atividade na e com a natureza.

19 Tradução do autor do texto: "The reasons for the qualitative change in and the appearance of a new, higher form of psyche—human consciousness—are, as I have previously stated, the emergence of labor and the formation of human society. The transition from animal to human is also the transition from the immediately biological, characteristics of animals, from a relationship with nature, to a new social relationship to nature that finds expression in the emergence and development of the process of labor."

A atividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da consciência. Através da atividade, o indivíduo interage com o ambiente, transformando-o por meio do trabalho e sendo transformado por ele com a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e valores. Luria (2008), corrobora essa afirmação ao discutir que a consciência é resultante da atividade. Nas palavras do autor:

Alinhando-se com o pensamento de Marx e Lenin, a psicologia soviética sustenta que a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada a priori, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se. (LURIA, 2008 p.23)

Segundo Luria (2008) a psicologia soviética, ao adotar o conceito de consciência como "existência consciente", parte do pressuposto de que a consciência não é dada a priori, ou seja, não existe de forma inata e imutável. Em vez disso, ela é moldada e formada pela atividade humana. Nesse sentido, a consciência é considerada a forma mais elevada de reflexo da realidade, sendo utilizada pelos indivíduos para se orientarem no ambiente.

A compreensão de Luria (2008) sobre a consciência, inserida na psicologia soviética e em estreita colaboração com os trabalhos de Vigotski (2003) e Leontiev (2005), nos oferece uma visão profundamente dinâmica e contextual da mente humana. Luria (2008), em suas investigações, rejeitou a noção de uma consciência inata ou imutável, uma perspectiva que ressoa profundamente com os princípios da psicologia histórico-cultural.

Para Luria (2008), a consciência não surge pronta ou completa; ela não é um dado a priori. Ao contrário, ela se desenvolve e se transforma continuamente através das interações do indivíduo com o seu ambiente social e cultural. Essa visão implica que a consciência é, em sua essência, um produto da experiência humana, forjada e remodelada pelas atividades cotidianas, pela linguagem e pelas práticas culturais.

Neste contexto, a consciência é vista como a forma mais elevada de reflexo da realidade. Ela não é simplesmente um espelho passivo do mundo externo, mas uma representação ativa e dinâmica. A consciência permite aos indivíduos interpretar e compreender o mundo ao seu redor, fornecendo-lhes um

senso de orientação e propósito. Ela é a base sobre a qual os indivíduos planejam ações, resolvem problemas e tomam decisões.

Luria (2008) argumentava que a consciência emerge da interação social e é mediada pela linguagem. A linguagem, neste sentido, é mais do que um meio de comunicação; ela é uma ferramenta fundamental para o pensamento e para a formação da consciência. Através da linguagem, os indivíduos internalizam as normas culturais, os valores e os conhecimentos, transformando-os em parte de sua própria estrutura psicológica.

Na concepção de Luria (2008) a perspectiva soviética enfatiza que a consciência não se limita apenas a se adaptar a certas condições do ambiente, mas também possui a capacidade de se reestruturar. Isso significa que a consciência não é passiva, mas atua de forma ativa na interação com o ambiente, transformando-se e adaptando-se de acordo com as necessidades e objetivos dos indivíduos.

Essa interação ativa com o ambiente é essencial para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória, o pensamento e a linguagem. A atividade é também o meio pelo qual as ferramentas culturais e os artefatos são internalizados, ou seja, incorporados na atividade do indivíduo, tornando-se parte do seu repertório subjetivo. Pode-se dizer que a atividade é fundamental para consciência humana, na medida em que é através dela que os seres humanos constroem sua compreensão do mundo e de si mesmos, bem como seu sentido de identidade, valores e propósitos.

A atividade humana desempenha um papel fundamental na transformação da natureza, dando origem a um mundo social. É importante ressaltar que a produção humana ainda está enraizada na natureza, embora seja mediada pela significação social atribuída pelos seres humanos. Por exemplo, a pedra, embora mantenha suas qualidades físico-químicas, adquire um novo significado ao ser utilizada como uma arma nas atividades humanas. Essa transformação não se limita apenas à dimensão simbólica, mas também envolve habilidades técnicas inerentes aos seres humanos. Com o desenvolvimento da linguagem, o conhecimento sobre o uso desta mesma pedra como arma pode ser comunicado e compartilhado entre os membros de um grupo, tornando-se parte do conhecimento coletivo. Assim, a atividade

humana é um processo complexo que envolve interações entre a natureza, a cultura e as habilidades humanas. Através dessa perspectiva, podemos compreender melhor como a atividade viva depende das interações e relações para se desenvolver.

À medida que a atividade humana passa a ser mediada por construções sociais, ela deixa de ser uma determinação na qual homens e mulheres coincidem imediatamente. A relação com o mundo passa a ser mediada por conteúdos sociais construídos em conjunto com outros seres humanos, por meio da atividade conjunta. Essa mediação social se torna essencial para a compreensão da atividade humana e sua influência na interação com o ambiente.

Através da socialização dos significados construídos, os seres humanos estabelecem relações de troca, compartilham e discutem aspectos relacionados à sua própria atividade vital. Como resultado desse processo, os indivíduos passam a considerar sua própria atividade como objeto de vontade e análise. Esse movimento reflexivo possibilita a emergência da consciência, que é uma atividade conjunta dos seres humanos na produção da vida.

Na obra “Ideologia Alemã” (Marx; Engels, 2007), os autores deixam explícito que o princípio de determinação mais fundamental da vida é a materialidade, apresentada como a condição básica para a sustentação do movimento vital.

No caso humano, a obtenção das condições materiais necessárias à vida se relaciona ao desenvolvimento das capacidades para enfrentar e transformar o mundo que ocorre na atividade de trabalho.

O desenvolvimento humano que culminou nas condições para a realização do trabalho está ligado a uma complexa interação entre diversos fatores, incluindo condições biológicas, ambientais, geológicas e sociais. Aproximadamente 300 mil anos, ocorreram uma série de mudanças e convergências desses elementos que propiciaram o surgimento de atividades humanas que alcançavam a possibilidade de romper com os determinismos naturais transformando a natureza.

Por exemplo, a evolução biológica, moldada por pressões seletivas ao longo do tempo, possibilitou o desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas distintas nos seres humanos. Essas capacidades, como a destreza manual e o raciocínio abstrato, foram fundamentais para a manipulação de ferramentas e o domínio do ambiente. Além disso, a interação social desempenhou um papel crucial. A transmissão cultural e a colaboração entre os indivíduos permitiram a acumulação de conhecimento e a elaboração de estratégias cada vez mais eficientes para a obtenção dos bens materiais necessários à existência.

Todavia, é importante ressaltar que esses avanços não ocorreram isoladamente. Eles foram influenciados por mudanças ambientais, como alterações climáticas e disponibilidade de recursos naturais. As condições geológicas também desempenharam um papel significativo, pois a presença de determinados minerais e formações geográficas facilitou a obtenção e o processamento de materiais utilizados nas atividades humanas.

Dessa forma, a convergência de diversos fatores, tanto biológicos quanto ambientais e sociais, criou um contexto propício para o desenvolvimento das capacidades humanas e o surgimento de atividades transformadoras das condições naturais, que chamamos de atividade de trabalho. Essas atividades não se limitaram apenas à obtenção de bens materiais, mas também envolveram a construção de novos significados, a criação de ferramentas cada vez mais complexas e o estabelecimento de relações sociais fundamentais para a produção e o compartilhamento de conhecimento.

Podemos afirmar que a compreensão do desenvolvimento humano requer uma análise abrangente e integrada desses diversos elementos, reconhecendo a complexidade das interações entre biologia, ambiente e sociedade. Essa abordagem mais ampla nos permite compreender melhor a dinâmica evolutiva da espécie humana e a forma como as atividades humanas influenciaram e foram influenciadas pelo mundo ao seu redor.

Segundo Leontiev (2005), com o desenvolvimento humano ao longo do tempo, as necessidades básicas passaram a ser satisfeitas principalmente por meio da produção da vida material realizada pelos próprios seres humanos através do trabalho. Essa transformação trouxe consigo uma complexa interação

de fatores biológicos, sociais, culturais e históricos que moldaram a condição humana.

Ao se engajarem ativamente na produção de alimentos, abrigo e outros bens essenciais, os seres humanos não apenas adaptaram o ambiente às suas necessidades, mas também adquiriram a capacidade de se autodeterminarem diante das situações dadas. Essa autodeterminação, no entanto, não ocorre de forma isolada ou independente, mas é mediada por uma série de fatores sociais e vinculados as estruturas políticas, econômicas e culturais presentes em uma determinada sociedade.

É importante ressaltar que esses fatores estruturais não atuam de forma isolada, mas estão interconectados e se influenciam mutuamente. Por exemplo, estruturas políticas podem moldar as estruturas econômicas, que, por sua vez, podem ser influenciadas por valores culturais dominantes. Essa complexa rede de fatores estruturais cria um contexto no qual a autodeterminação dos seres humanos é exercida.

A autodeterminação dos seres humanos está inserida em contextos sociais, nos quais existem relações de poder, estruturas de classe e sistemas de valores compartilhados. Esses fatores influenciam as escolhas individuais e coletivas, moldando as possibilidades e limitações do desenvolvimento humano.

Destarte, fatores culturais, como normas, valores, crenças e tradições, desempenham um papel na autodeterminação. A cultura de uma sociedade pode estabelecer padrões e expectativas que moldam as escolhas individuais e coletivas, influenciando a forma como as pessoas se veem e se relacionam com o mundo ao seu redor.

Ademais, a autodeterminação não é um processo estático, mas está em constante interação com o contexto histórico e cultural. As transformações socioeconômicas, avanços tecnológicos e mudanças nas relações de trabalho afetam diretamente a forma como os seres humanos se autodeterminam em relação às situações dadas.

Compreender o desenvolvimento humano e a autodeterminação requer uma análise abrangente que considere os aspectos biológicos, sociais, culturais e históricos envolvidos. A produção da vida material pelos seres humanos e a

sua capacidade de se autodeterminarem são resultado de uma complexa teia de interações, exigindo uma abordagem multidisciplinar para uma compreensão mais completa desses processos.

Ao assumir a responsabilidade pela produção de sua própria subsistência, os seres humanos não apenas se integram à natureza, mas também engendram novas necessidades que surgem a partir do trabalho humano. De acordo com Leontiev (1981), nesse momento, o comportamento humano deixa de ser determinado exclusivamente pelos objetos e fenômenos circundantes, passando a ser influenciado pela existência social das pessoas, ou seja, pela atividade humana. Essa transformação implica na criação de novas necessidades que emergem do trabalho humano, resultando em uma interação dinâmica entre os seres humanos e seu ambiente.

Dentre as novas necessidades podemos citar a de cooperação em atividades coletivas. Como afirmam Marx e Engels (2007, p.34): “Mostra-se, portanto, desde o princípio, uma conexão materialista dos homens entre si, conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens.”

De acordo com Marx e Engels (2007), os seres humanos, ao renovarem suas vidas diariamente por meio do trabalho, estabelecem relações e formam núcleos familiares, criando assim um contexto social. Durante milhares de anos, as famílias foram os principais agrupamentos sociais entre os humanos. Durante o período paleolítico, não existem evidências de grandes grupos humanos. A dificuldade de obtenção de alimentos limitava a sustentação de grupos mais extensos.

No início do período neolítico, a agricultura e a domesticação de animais trouxeram consigo um processo gradual de crescimento dos agrupamentos humanos. Esse crescimento populacional resultou na ampliação das relações sociais, gerando novas necessidades entre os indivíduos. Com a adoção da agricultura, os seres humanos passaram a estabelecer assentamentos permanentes, abandonando o nomadismo e permitindo o desenvolvimento de comunidades mais estáveis. Essa mudança significativa no estilo de vida humano levou ao surgimento de novas demandas, como a organização do

trabalho agrícola, a gestão de recursos naturais e a cooperação social mais complexa.

Estas novas necessidades e o aumento da população levam ao desenvolvimento de formas de pensar que distanciam ainda mais o ser humano do mundo animal a que estava inserido até então. Nas palavras de Marx e Engels (2007, p. 34/35): “Essa consciência de carneiro ou consciência tribal obtém seu desenvolvimento e seu aperfeiçoamento ulteriores por meio da produtividade aumentada, do incremento das necessidades e do aumento da população, que é a base dos dois primeiros.”

Segundo Marx e Engels (2007) a produção da vida, nestes espaços em que são ampliadas as relações sociais, passa a demandar cada vez mais a cooperação de vários indivíduos que somam suas forças produtivas condicionando o estado social existente. Nas palavras de Marx e Engels (2007, p. 34):

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social –, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade.

Nesta relação dupla se constituíram os homens e mulheres como seres sociais. Destarte, o mundo que nos rodeia é um produto histórico resultado da cooperação e transformação humana da natureza para a satisfação das suas necessidades, ou seja, os modos de cooperação para a transformação da natureza, formam a força produtiva que condiciona o estado social do momento.

A relação dupla entre a produção da vida, tanto própria quanto alheia, desempenha um papel fundamental na constituição dos homens e mulheres como seres sociais. Por um lado, essa relação envolve a cooperação entre vários indivíduos na produção da vida inclusive em sua dimensão natural, seja no trabalho individual ou na procriação, sendo uma parte intrínseca da condição humana. Por outro lado, ela é de natureza social, uma vez que se estabelece como uma cooperação organizada e intencional para transformar a natureza e satisfazer as necessidades humanas. Essa relação dupla de cooperação e transformação configura a força produtiva que condiciona o estado social em determinado momento.

De acordo com Marx e Engels (2007), à medida que os seres humanos desenvolvem atividades cooperativas, surge a necessidade de estabelecer formas de comunicação mais elaboradas. Em determinado momento do desenvolvimento evolutivo humano, condições materiais e biológicas propiciam a organização de sistemas de comunicação que vão além dos simples sinais, permitindo a criação de signos com significados. É nesse contexto que emerge a linguagem humana.

A linguagem desempenha um papel fundamental na vida social dos seres humanos, permitindo a transmissão de informações, a expressão de pensamentos e a construção coletiva de significados. Ela transcende os limites da comunicação imediata e possibilita a transmissão de conhecimentos e experiências entre gerações, contribuindo para o desenvolvimento cultural e social.

Dessa forma, a concepção de Marx e Engels (2007) destaca a importância da linguagem como um elemento-chave na evolução humana, permitindo a coordenação das atividades cooperativas e o compartilhamento de significados. A linguagem é uma expressão da capacidade humana de se comunicar e interagir socialmente, desempenhando um papel fundamental na formação e no desenvolvimento da sociedade.

Segundo Vigotski (2001) a emergência do pensamento humano, compreendido como a capacidade de analisar, abstrair e sintetizar a diversidade da existência por meio de signos e significados construídos e compartilhados pela comunidade, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da linguagem.

A linguagem desempenha um papel fundamental na formação do pensamento humano, possibilitando a expressão de ideias, a representação de conceitos e a comunicação de significados. Por meio da linguagem, os seres humanos conseguem elaborar pensamentos complexos, realizar raciocínios abstratos e construir conhecimentos coletivos.

Através da linguagem, os indivíduos são capazes de transmitir e compartilhar suas percepções do mundo, estabelecendo uma base comum de significados dentro de uma comunidade. Essa interação linguística facilita o

processo de desenvolvimento cognitivo, permitindo que os seres humanos elaborem representações subjetivas, realizem análises críticas e compreendam a realidade de maneira mais abrangente.

Desta forma o desenvolvimento da linguagem é um fator chave para a emergência do pensamento humano, proporcionando uma ferramenta poderosa para a análise e interpretação da diversidade da existência. Através dos signos e significados construídos e difundidos pela comunidade, os seres humanos expandem sua capacidade de compreender o mundo e se engajar em atividades significativas e de promover generalizações.

Segundo Vigotski (2007) há uma relação muito forte entre o desenvolvimento da linguagem e a consciência. Para o autor a consciência está imbricada a generalização das relações estabelecidas em comunidade. Ela se manifesta por meio de representações ideais, afetivas, emocionais e cognitivas da realidade, permitindo aos indivíduos uma compreensão mais profunda e reflexiva do mundo ao seu redor.

A consciência não se limita apenas a um aspecto cognitivo, mas abrange uma ampla gama de experiências e percepções. Ela inclui a consciência de si mesmo, dos outros e do ambiente, bem como a capacidade de refletir sobre pensamentos, emoções e motivações.

É importante ressaltar que a consciência é uma construção social e individualmente internalizada, influenciada pelas interações sociais, experiências pessoais e contextos culturais. Ela não é um estado estático, mas está em constante desenvolvimento e transformação ao longo da vida de cada indivíduo.

A consciência, enquanto forma exclusiva de conhecimento humano, não pode ser caracterizada como uma entidade material isolada. Em vez disso, ela emerge como um fenômeno complexo que resulta da interação e integração de diversas atividades humanas. Essas atividades, que abrangem aspectos cognitivos, emocionais e sociais, são mediadas pela linguagem. A consciência é o resultado da interconexão dinâmica dessas atividades, que se entrelaçam e se organizam para dar origem a uma experiência subjetiva e ao conhecimento humano.

Segundo Marx e Engels (2007), a consciência é entendida como um produto social, resultante das relações cooperativas estabelecidas pelos homens e mulheres em suas atividades voltadas para suprir suas necessidades. Nas palavras dos autores: “Os seres humanos desenvolvem a consciência dentro do contexto do desenvolvimento histórico real” (Marx e Engels, 2007, p.35).

Segundo Vigotski (2001), a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da consciência e na mediação das interações sociais. O autor argumenta que a linguagem é tanto um produto quanto um mediador das atividades humanas, permitindo a expressão de pensamentos, a compreensão de conceitos e a comunicação entre os indivíduos.

Marx e Engels (2007) afirmam que a consciência humana não se resume a saber o que é certo ou errado, verdadeiro ou falso. Ela engloba diferentes níveis de desenvolvimento, não excluindo a possibilidade de consciências menos desenvolvidas. Inicialmente, a consciência está voltada para o mundo sensível imediato e para as relações limitadas com outras pessoas e objetos externos ao indivíduo. Nesse estágio, os seres humanos têm uma consciência, que Marx e Engels (2007) identificam como puramente animal da natureza, percebendo o meio natural como um poder estranho e inabalável, diante do qual se impressionam como gado. Essa consciência “animal” se liga a uma “religião natural”. Ao mesmo tempo, a consciência desperta a necessidade de estabelecer relações com os indivíduos que os cercam, o que marca o início da consciência de que os seres humanos vivem em sociedade.

Com o desenvolvimento social, a consciência humana se amplia, ultrapassando os limites imediatos da percepção e adquirindo uma compreensão mais profunda da realidade. Marx e Engels (2007) destacam que a consciência se expande além da mera consciência do meio sensível imediato e da natureza como um poder externo. Ela passa a refletir sobre a própria condição humana e a reconhecer a necessidade de estabelecer relações sociais mais complexas. A consciência torna-se consciente da existência da sociedade e da importância das interações sociais para a vida humana. Essa concepção de consciência mais desenvolvida envolve uma compreensão da sociedade como uma totalidade em constante transformação e é fundamental para a análise crítica das estruturas

sociais e a busca por transformações sociais mais igualitárias. Nas palavras dos autores:

A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado; é, desse modo, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural) b – e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade. (Marx e Engels 2007, p.34/35)

Tanto Leontiev (1981) quanto Marx e Engels (2007) reconhecem a consciência como uma parte importante da atividade humana. Leontiev (1981) afirma que a consciência é um componente mediador da atividade humana, que direciona a ação e dá significado às experiências. Da mesma forma, Marx e Engels (2007) destacam a consciência como uma forma de conhecer e interpretar o mundo, relacionada às atividades práticas e sociais dos seres humanos. Estes autores enfatizam a importância das relações sociais na formação da consciência. Para eles, a consciência surge da necessidade de estabelecer relações com os indivíduos ao redor, indicando que a consciência está intrinsecamente ligada à vida em sociedade.

A consciência está ligada à transformação da natureza por meio do trabalho e da atividade coletiva. A transformação da natureza e a construção de um mundo social têm um impacto significativo no desenvolvimento do recém-nascido.

Ao nascer, o bebê humano herda as condições biológicas de seus pais, que fornecem uma base para seu desenvolvimento. No entanto, essas condições biológicas não são suficientes para uma integração imediata ao meio. Embora o recém-nascido possua potenciais biológicos inatos, eles são limitados em suas manifestações. Por exemplo, o bebê é capaz de emitir sons, mas o desenvolvimento da linguagem falada requer interações sociais e aprendizagem. Através da participação em atividades coletivas, incluindo o trabalho e a interação com outros indivíduos, a consciência do bebê se desenvolve e se

amplia, permitindo uma compreensão mais profunda do mundo e uma maior capacidade de engajamento significativo.

É importante destacar a diferença entre o movimento dos animais e o movimento humano em relação à interação com o meio natural e à integração ao meio. Enquanto os animais têm um movimento de interação direta com o meio natural, limitado às suas necessidades imediatas, o movimento humano pressupõe uma relação de desenvolvimento que visa proporcionar as condições necessárias para a integração ao meio. O ser humano não se limita a uma interação direta com o ambiente, mas busca transformá-lo por meio de sua atividade consciente, como o trabalho. Através do desenvolvimento de suas habilidades, conhecimentos e relações sociais, o ser humano constrói um ambiente cultural e social que vai além das necessidades imediatas, permitindo uma integração mais ampla e complexa com o meio. Assim, o movimento humano é impulsionado por uma constante busca por desenvolvimento e transformação, com o objetivo de criar as condições favoráveis para a realização individual e coletiva

Na perspectiva de Leontiev (1981) e Vigotski (2001), a integração ao meio refere-se ao processo pelo qual os seres humanos interagem com o ambiente e se adaptam a ele por meio da mediação de instrumentos e signos culturais. Essa integração ocorre na atividade humana, que é mediada por ferramentas, símbolos, linguagem e outros aspectos culturais.

Leontiev (1981) enfatiza a importância da atividade como o principal processo através do qual os seres humanos interagem com o mundo ao seu redor. Através da atividade mediada, o indivíduo desenvolve uma relação ativa com o meio, transformando-o e sendo transformado por ele. A atividade, nessa perspectiva, é mediada por ferramentas e signos que possibilitam a ação intencional e direcionada a objetivos.

Vigotski (2001), por sua vez, destaca o papel central da linguagem e dos signos na mediação da atividade humana. Ele argumenta que a consciência e o pensamento são formados por meio da internalização da linguagem e do uso de signos culturais. Através desse processo de internalização, os indivíduos adquirem a capacidade de planejar, antecipar consequências e refletir sobre

suas ações, o que os permite interagir de maneira mais complexa e adaptativa com o meio.

Segundo Marino Filho (2021), a integração do indivíduo ao meio é um processo fundamental que envolve o movimento de se inserir e pertencer a um todo. Essa integração implica em ser parte de uma totalidade, na qual as diferentes partes adquirem sentido e se movem de forma articulada e ordenada em direção a uma finalidade. Nessa totalidade, as partes existem de forma sistematizada, estabelecendo inter-relações significativas.

Quando o indivíduo se encontra integrado ao seu mundo, ele experimenta uma sensação de segurança e de existência articulada pela totalidade. Esse sentido de pertencimento e interação com o meio proporciona uma compreensão mais completa e complexa da realidade, permitindo que o indivíduo se engaje de forma mais consciente e adaptativa nas atividades e relações sociais.

Dessa forma, a integração ao meio, de acordo com as perspectivas de Marino Filho (2021), refere-se ao processo pelo qual o indivíduo se torna parte de uma totalidade, estabelecendo interações significativas e adquirindo uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor. Essa integração é essencial para o desenvolvimento da consciência e da capacidade de atuar de forma consciente e intencional na sociedade.

A integração ao meio desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da consciência. Ao se inserir e pertencer a um contexto social e cultural específico, o indivíduo entra em contato com uma série de práticas, valores, crenças e normas que moldam sua percepção e compreensão do mundo. Essas interações e experiências proporcionam ao indivíduo um conjunto de referências e significados que constituem sua consciência.

Com base em Heller (1970), podemos afirmar que por meio da integração, o indivíduo aprende a se relacionar com os outros, a interpretar os eventos e a agir de acordo com as expectativas sociais. Esse processo implica na internalização das normas e regras da sociedade, bem como na aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para participar de diferentes atividades.

A integração ao meio também envolve a interação com objetos e instrumentos culturais, como ferramentas, símbolos e sistemas de comunicação. Esses elementos mediadores contribuem para a formação e desenvolvimento da consciência, uma vez que permitem ao indivíduo representar, refletir e planejar suas ações de forma simbólica.

Além disso, a integração ao meio proporciona ao indivíduo um senso de pertencimento e identidade social, o que marca a forma como ele se percebe e se relaciona com os outros. A consciência se desenvolve em um contexto coletivo, no qual as interações sociais e as práticas culturais desempenham um papel fundamental na construção dos significados e na formação das representações subjetivas.

Leontiev (1981) destaca que a atividade humana é orientada por motivos e objetivos, e é por meio da relação entre a atividade, o objetivo e o contexto social que a consciência se desenvolve. A integração do indivíduo ao meio ocorre justamente através da participação em atividades que possuem significado social e cultural.

A desintegração é uma condição ameaçadora tanto para a vida biológica quanto para a psíquica, pois implica na perda do sentido da atividade vital. De acordo com Marx, Engels (2007), a vida existe no movimento integrado da totalidade, não como um automovimento independente. A desintegração representa a extinção das interações e, conseqüentemente, do movimento.

A desintegração pode levar ao isolamento social, onde os indivíduos se encontram afastados das interações sociais significativas. Isso pode resultar na falta de troca de experiências, aprendizado conjunto e compartilhamento de significados, elementos imprescindíveis para a formação da consciência. A ausência de interações sociais pode limitar o acesso a diferentes perspectivas, valores e conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento da consciência.

Do que foi escrito podemos inferir que a cultura desempenha um papel fundamental na formação da consciência. Ela fornece, por meio daqueles que já estão inseridos nela, os recursos simbólicos, como a linguagem, os valores, as normas e os significados compartilhados, que orientam o pensamento e o

comportamento dos indivíduos. A desintegração social pode levar à falta de acesso a esses recursos culturais, resultando em uma limitação na construção da consciência. A ausência de mediação cultural adequada dificulta a internalização dos padrões culturais e a aquisição dos elementos simbólicos necessários para a formação da consciência.

A desintegração social pode levar à fragmentação da identidade individual e coletiva. Quando os laços sociais são enfraquecidos ou rompidos, os indivíduos podem perder o senso de pertencimento, identidade compartilhada e conexão com um grupo social mais amplo. Essa fragmentação pode afetar a formação da consciência, uma vez que a identidade está intrinsecamente ligada à participação social e à construção de significados em relação aos outros.

Em suma, a desintegração social representa um obstáculo ao desenvolvimento da consciência, pois limita as interações sociais, a participação em práticas coletivas, a mediação cultural e a formação de uma identidade integrada. A integração ao meio social, por outro lado, oferece oportunidades de aprendizado, troca de experiências e construção de significados compartilhados, contribuindo para um desenvolvimento mais pleno e rico da consciência.

A identidade pode ser entendida como a maneira pela qual os indivíduos se veem e se compreendem em relação ao mundo e aos outros. Ela é moldada pelas experiências sociais, culturais e históricas, e está intrinsecamente ligada à participação nas relações sociais e à construção de significados coletivos.

A fragmentação da identidade ocorre quando há uma ruptura ou enfraquecimento nos laços sociais e nas relações de pertencimento. Isso pode ocorrer devido à desintegração social, que se manifesta por meio da alienação, do isolamento e da falta de conexão com um grupo social mais amplo. Quando os indivíduos perdem ou têm dificuldade em estabelecer essas conexões sociais significativas, sua identidade pode se tornar fragmentada, desarticulada e frágil.

Na perspectiva de Marx e Engels (2007), a identidade é moldada pelas relações sociais de produção e pela estrutura de classes. Através do trabalho coletivo, os indivíduos se relacionam com os meios de produção e estabelecem uma conexão com os outros membros da sociedade. A fragmentação da identidade ocorre quando os indivíduos são alienados de seu trabalho e das

relações sociais produtivas, resultando em uma perda de sentido, pertencimento e cooperação social.

A alienação refere-se ao processo pelo qual os indivíduos são separados do controle e do significado de seu próprio trabalho, bem como das relações sociais e dos produtos de sua atividade laboral. A alienação está intrinsecamente ligada à desintegração social e à fragmentação da identidade.

Na perspectiva marxista, a alienação ocorre no sistema capitalista de produção, no qual os trabalhadores são tratados como meros instrumentos de trabalho, privados do controle e da propriedade dos meios de produção. Nesse contexto, os indivíduos tornam-se alienados de seu próprio trabalho, pois não têm autonomia nem participação na definição dos processos produtivos. Essa alienação leva a uma falta de conexão entre o trabalho e a realização pessoal, resultando em uma consciência distorcida e fragmentada.

Para Marx e Engels (2007), a alienação não se restringe apenas ao trabalho, mas se estende a todas as esferas da vida social. A alienação implica a separação dos indivíduos de sua própria essência humana, de suas relações interpessoais e de seu senso de pertencimento a uma comunidade. Como resultado, a consciência dos indivíduos é afetada, pois eles perdem a capacidade de compreender e transformar criticamente a realidade social em que estão inseridos.

Vigotski (2001) e Leontiev (1981) compartilham a preocupação com a alienação e a consciência, mas abordam esses conceitos sob a ótica do desenvolvimento humano. Para eles, a alienação está relacionada à falta de participação ativa nas atividades sociais e culturais, à falta de mediação e à ausência de apropriação dos signos e significados culturais. Essa alienação compromete o desenvolvimento da consciência, uma vez que os indivíduos são privados da construção coletiva de significados, da internalização das normas sociais e da compreensão crítica da realidade.

Para esses autores soviéticos as relações sociais são de grande importância para a formação da identidade e do desenvolvimento da consciência. Eles defendem que a identidade é construída por meio da interação social, da linguagem e da apropriação dos signos e significados culturais. A

fragmentação da identidade ocorre quando os indivíduos não têm acesso adequado à mediação cultural, à participação em práticas coletivas e ao compartilhamento de significados comuns. Isso limita seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A fragmentação da identidade individual e coletiva tem prejuízos significativos para o desenvolvimento da consciência. Quando os indivíduos estão desconectados e isolados socialmente, eles têm menos oportunidades de aprendizado, de troca de experiências e de construção de significados coletivos. A falta de pertencimento e de interação social impede a internalização das normas, valores e conhecimentos compartilhados pela sociedade, o que compromete o desenvolvimento da consciência e a compreensão do mundo social.

Além disso, a fragmentação da identidade pode levar ao enfraquecimento da autoestima, à falta de sentido e à perda de motivação para a ação e a participação social. Os indivíduos podem se sentir desenraizados, alienados e desorientados, o que impacta negativamente seu engajamento nas atividades sociais e a construção de uma consciência ativa e crítica.

A integração ao meio é um processo fundamental no movimento vital humano, conforme abordado por Marx e Engels (2007). Essa integração envolve a história da participação ativa nas atividades práticas e sociais, a apropriação dos signos culturais e a construção coletiva de significados. A consciência, nesse contexto, emerge da compreensão crítica da realidade social, da internalização das normas e valores coletivos e da busca pela transformação ativa da realidade em prol da emancipação humana. Portanto, a integração ao meio não apenas une a identidade com a diversidade, mas também implica uma consciência que se desenvolve por meio da mediação simbólica e da participação ativa na construção da sociedade.

A história deste movimento de integração ao meio é a descrição de um processo evolutivo que resultou no surgimento de animais capazes de interpretar os sinais do meio com cada vez mais qualidade. O ápice desse processo evolutivo foi a capacidade humana de interpretar os sinais por meio de significados construídos socialmente, transcender a manifestação fenomênica e apreender a essência do real. Essa forma de interpretação possibilitou a

transformação consciente e livre da natureza e dos seres humanos, tornando-se um aspecto central da consciência humana na perspectiva de Marx, Engels (2007).

Marx (2011) destaca que os seres humanos têm a capacidade de buscar o ordenamento da realidade para evitar sua percepção como caótica. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência ocorre como uma resposta à necessidade de estabelecer ordem e integração no meio. A consciência humana não se limita apenas a responder às situações imediatas, mas busca a compreensão geral das coisas por meio da formação de conceitos.

A jornada evolutiva da consciência, um tema explorado extensivamente pela teoria histórico-cultural, é um estudo sobre como os seres humanos desenvolveram a capacidade de agir e pensar de forma consciente. Esta transformação, da existência instintiva dos primatas antigos à consciência complexa dos humanos modernos, é um marco fundamental na história da evolução.

Inicialmente, no reino dos primatas, as ações eram em grande parte instintivas, guiadas por mecanismos cerebrais primordiais. Luria (2008) teria reconhecido que esses primatas primitivos possuíam sistemas cerebrais básicos para processar estímulos sensoriais e motor, mas sem a sofisticação necessária para a reflexão consciente. Eles reagem ao ambiente de maneira quase automática, com comportamentos profundamente enraizados na sobrevivência e na reprodução.

Com o passar do tempo evolutivo, as mudanças na estrutura cerebral, especialmente no neocórtex, abriram caminho para habilidades cognitivas mais avançadas. Luria (2008) teria destacado essa expansão e complexificação do cérebro como crucial para o surgimento da consciência. Essas mudanças permitiram uma maior capacidade de aprendizado, memória, e crucialmente, o início da representação simbólica e do pensamento abstrato.

Um ponto de virada na evolução da consciência foi o desenvolvimento da linguagem. A linguagem como um instrumento chave na mediação do pensamento e na formação da consciência. Com a linguagem, os seres humanos não apenas comunicavam entre si, mas também começavam a

nomear, categorizar e refletir sobre o mundo e sobre si mesmos. A linguagem permitiu a expressão de pensamentos complexos e a transmissão de conhecimento acumulado, essencial para o desenvolvimento da consciência.

Luria (2008) entendia que a consciência não era apenas um produto da evolução biológica, mas também resultado da interação com o ambiente social e cultural. À medida que os seres humanos formavam grupos sociais mais complexos, desenvolviam ferramentas, criavam arte e estabeleciam normas sociais, a necessidade de uma consciência mais sofisticada tornava-se evidente. Essas atividades culturais e sociais forneciam um rico ambiente para o desenvolvimento da consciência.

Na perspectiva de Luria (2008), a consciência individual emergia da internalização dessas experiências sociais e culturais. As crianças nasciam em um mundo repleto de práticas culturais, e, ao crescer, internalizavam a linguagem, os conceitos, as normas e os valores de suas culturas. Este processo de internalização transformava experiências compartilhadas em um entendimento pessoal e consciente do mundo.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a consciência era um processo dinâmico, em constante desenvolvimento. Ela não apenas surgia da interação entre a evolução biológica e o ambiente cultural, mas também mudava ao longo do tempo, adaptando-se às novas condições e desafios.

A consciência está intrinsecamente relacionada à atividade prática e social dos seres humanos. Ela surge da interação com o meio e das relações sociais estabelecidas. Ao buscar ordenar e compreender a realidade, a consciência desempenha um papel fundamental na transformação ativa do mundo. Por meio da formação de conceitos, os seres humanos são capazes de generalizar e categorizar as informações, criando uma visão mais abrangente e organizada da realidade.

3. O DESENVOLVIMENTO HUMANO

3.1 Introdução

Na seção anterior deste trabalho, empreendemos uma extensa análise do desenvolvimento evolutivo do sistema psíquico, compreendendo o psicológico como parte integrante desse sistema. Reconhecemos que o psicológico é uma dimensão genuinamente humana. Nesse sentido, nossa abordagem está em consonância com as ideias de Vigotski (2001).

Nesta seção nosso foco se direciona ao que é especificamente humano nos homens e mulheres. Nossa tese central é a de que a atividade é essencial para o processo de escolarização, entendendo-a na perspectiva de Leontiev. Buscamos, portanto, uma transição clara da discussão biológica para uma perspectiva mais diretamente relacionada ao desenvolvimento humano. Nesse contexto, exploraremos a especificidade do movimento existencial de desenvolvimento dos homens e mulheres, evidenciando a estreita relação entre atividade, educação e relações sociais na formação do ser humano.

Para alcançarmos uma abordagem abrangente e consistente, incorporaremos principalmente as ideias de Leontiev (1981) e Vigotski, os quais fornecem perspectivas fundamentais sobre a relação entre atividade, desenvolvimento humano e educação. Leontiev (1981) destaca a atividade como uma mediadora essencial no processo de desenvolvimento, enquanto Vigotski (2005) ressalta a importância da mediação cultural e do papel da linguagem na educação.

Iniciamos a seção com uma reflexão que demonstra como o biológico/natural e o social se amalgamam no ser humano e como isso deve ser considerado pelos educadores. Neste momento nos reportaremos aos autores utilizados na seção anterior. Pretendemos desta forma realizar uma transição da seção anterior para uma discussão mais vinculada à educação.

Prosseguimos com uma reflexão acerca do que é universal na experiência humana, reconhecendo que essa universalidade se manifesta de maneira singular, de acordo com as condições sociais particulares em que se realiza. Por meio dessa discussão, buscamos elucidar os elementos essenciais que definem os seres humanos. A compreensão da essência humana é de fundamental

importância para a educação, pois permite vislumbrar os caminhos necessários na formação de cada indivíduo singular, considerando suas diversas e particulares circunstâncias.

Considerando que tanto o Universal, quanto o particular, ou mesmo o singular são formados nas atividades desenvolvidas pelos seres humanos, passa a ser imprescindível discutir a necessidade como o agente motivador da realização de atividades humanas. A necessidade é a unidade impulsionadora imprescindível da atividade e a mediação, condição indispensável para a efetivação de uma atividade humana.

A compreensão do processo de formação do universal, do particular e do singular se estabelece a partir das atividades sociais desenvolvidas pelos seres humanos. Nesse contexto, torna-se fundamental discutir a necessidade como um agente motivador que impulsiona a realização das atividades dos seres humanos para a vida em sociedade.

A atividade humana não se faz sem a mediação. Através da mediação, por meio de instrumentos, símbolos e sistemas simbólicos, os indivíduos estabelecem uma relação ativa com o mundo, com os outros e consigo mesmos, transformando e sendo transformados pela realidade social, a depender das mediações presentes nas relações sociais e apropriações materiais e simbólicas realizadas pelo indivíduo. A mediação, portanto, é uma condição essencial para a atividade humana, possibilitando a construção de significados, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a transformação da realidade.

Nesta seção, iremos explorar a interrelação entre mediação, universal/particular/singular e necessidade na perspectiva de Vigotski (2003) e Leontiev (1981). Através dessa análise, compreenderemos como a atividade e as necessidades individuais e sociais se entrelaçam, influenciam-se mutuamente e moldam o desenvolvimento humano. Através desse estudo, almejamos contribuir para uma compreensão mais abrangente dos processos psicológicos envolvidos na atividade humana e suas implicações para a prática educacional e social desde a educação escolar e considerando as mediações efetivadas na escola.

Dessa forma, por meio da compreensão de que a atividade é a forma fundamental de organização e estruturação da vida humana, nosso objetivo é demonstrar como os seres humanos se desenvolvem por meio da atividade, contribuindo para a explicitação do argumento central deste trabalho. Essa abordagem nos permitirá examinar o que é universal, particular e singular na condição humana, além de destacar a relevância da necessidade e da mediação na atividade humana.

Reconhecemos que a educação desempenha um papel fundamental ao se alinhar com a situação social específica na qual se desenvolve, permitindo o acesso dos estudantes aos conteúdos universais produzidos pela humanidade. É fundamental que esses conteúdos sejam inseridos nas atividades dos estudantes como recursos mediadores, visando atingir os objetos das suas necessidades. Dessa forma, a reflexão sobre o trinômio universal/particular/singularidade e a consideração das necessidades e mediações assumem uma relevância central em nossa pesquisa, na medida em que buscamos compreender a relação intrínseca entre educação, atividade humana e desenvolvimento.

3.2 Do biológico ao social

Nosso ponto de partida são as contribuições de Margulis (2001) e os outros atores que exploramos na seção anterior e que nos auxiliam na compreensão da teoria da evolução e sua relevância na educação. Suas reflexões sobre a evolução biológica, interação, coevolução fornecem pressupostos valiosos para a compreensão da educação como um processo dinâmico e complexo, como demonstramos na primeira seção.

Através da análise da interação entre a teoria da atividade, as contribuições de Leontiev e Vigotski, e as reflexões de Margulis (2001), Maturana e Varela (1995) sobre a evolução biológica, buscamos examinar como a atividade humana, mediada pela cultura, linguagem e desenvolvimento histórico, influencia a construção do conhecimento, as práticas sociais e a formação do sujeito.

Como defendemos que a atividade é a forma de organização e estruturação da vida, compreendemos que discutir como em atividade os seres

humanos se desenvolveram pode contribuir para a explicitação do que propomos.

Leontiev (1981) coerentemente com Vigotski (2001), em sua abordagem da psicologia histórico-cultural, destaca que a atividade humana é mediada por instrumentos e signos, que são produtos do desenvolvimento cultural e social. Ele ressalta que a atividade humana é sempre orientada por motivos e objetivos, sendo mediada pela cultura e pela linguagem. Assim, a atividade humana é uma forma específica de relação com o mundo, moldada pelo contexto social e cultural em que ocorre.

Partindo do que foi discutido na primeira seção, afirmamos a relação entre a teoria da atividade, a teoria da evolução e a educação. A teoria da atividade, ao enfatizar a importância da atividade humana na construção do conhecimento e na transformação da realidade, destaca que essas capacidades são desenvolvidas e aprimoradas por meio de processos educacionais.

Marx e Engels (2007), também abordaram a importância da educação na formação do ser humano e na transformação social. Eles enfatizaram a necessidade de uma educação que desenvolvesse a consciência crítica, permitindo aos indivíduos compreenderem as relações sociais em que estão inseridos e participarem ativamente da transformação da sociedade.

Portanto, é relevante destacar que a relação entre a teoria da atividade, a teoria da evolução e a educação vai além das características distintivas do ser humano em relação aos outros animais. Essa relação está associada à compreensão de como a atividade humana, mediada pela educação, contribui para o desenvolvimento do conhecimento, para a transformação social e para formação de indivíduos críticos e conscientes.

Em consonância com a teoria da atividade, Vigotski (2001) destacava que o desenvolvimento ocorre por meio da interação ativa do indivíduo com o seu ambiente, em atividades mediadas por instrumentos culturais e pela interação com outras pessoas mais experientes. Ao relacionar as ideias deste autor com a importância da atividade, da educação e da transformação social, podemos destacar que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem em um contexto social e culturalmente mediado. A interação com outras pessoas, a apropriação

de instrumentos culturais e a participação em práticas sociais significativas são essenciais para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a construção do conhecimento.

A relação entre a teoria da atividade, a teoria da evolução, a educação e as ideias de Vigotski (2001) nos permite compreender a importância do meio social e cultural na formação e no desenvolvimento humano. A interação, a mediação cultural e a participação ativa em atividades socialmente relevantes desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento das capacidades humanas. Neste sentido, o autor enfatiza que o conhecimento não surge isoladamente, mas é construído por meio da prática, da interação do sujeito com o mundo e da transformação da realidade. A atividade desempenha um papel central nesta construção do conhecimento, promovendo interações, significados compartilhados e desenvolvimento humano.

Com Vigotski (2001), compreendemos que a construção do conhecimento humano é um processo complexo, socialmente mediado e historicamente situado. Essa abordagem nos permite romper com visões individualistas ou metafísicas do conhecimento, reconhecendo sua natureza coletiva, histórica e prática. Assim, a reflexão sobre a relação entre a teoria da atividade, a teoria da evolução e a educação proporciona uma base sólida para compreendermos o papel da atividade e da interação social na gênese e no desenvolvimento humano.

Ao considerar a relação entre a teoria da atividade, a teoria da evolução e a educação podemos compreender de forma mais abrangente a importância da interação social, da transformação ativa da realidade e da construção coletiva do conhecimento.

Ao relacionar a teoria da atividade com a teoria da evolução, compreendemos que o desenvolvimento do conhecimento humano não ocorre de forma estática, mas ao longo do tempo, desde os primórdios da evolução biológica até as formas mais complexas da existência humana. A evolução biológica proporciona a base fisiológica e cognitiva que permite o surgimento de capacidades cognitivas superiores nos seres humanos, como a linguagem, o pensamento abstrato e a consciência reflexiva.

A compreensão da importância da atividade na educação requer uma análise que transcenda as fronteiras estabelecidas entre os seres humanos e os outros animais. Nesse sentido, as reflexões de Lukács (1978) fornecem um ponto de partida valioso. Embora assumamos uma posição singular e distinta em relação aos demais animais, não podemos ignorar o fato de que somos animais. Como Lukács (1978) enfatiza, o processo de reprodução e desenvolvimento humano revela formas cada vez mais específicas e adequadas à nossa própria essência, mas ainda mantém raízes nas bases ontológicas originárias. Nas palavras do autor:

Do mesmo modo, o processo de reprodução assume na natureza orgânica formas cada vez mais correspondentes à sua própria essência, torna-se cada vez mais nitidamente um ser *sui generis*, ainda que jamais possa ser eliminado o seu enraizamento nas bases ontológicas originárias. (Lukács, 1978, p.4)

Essa perspectiva dialoga diretamente com as abordagens de Leontiev, Vigotski, que também exploram a relação entre atividade, evolução e desenvolvimento humano. A partir desse ponto de convergência, é possível compreender a educação como um processo que busca promover a atividade consciente e transformadora, considerando tanto a singularidade humana quanto as bases biológicas e ontológicas compartilhadas com os demais seres vivos.

A compreensão da importância da atividade na educação requer uma análise que considere a relação entre as leis naturais que regem a vida animal e a formação do humano nos seres humanos. Nesse sentido, as reflexões de Engels (2015) oferecem uma perspectiva que contribui com o que estamos estudando. Ao discutir a questão da liberdade na filosofia hegeliana, Engels (2015) enfatiza que a liberdade não se baseia na negação ou inexistência das leis naturais, mas sim na consciência dessas leis e na capacidade de projetá-las racionalmente para determinados fins. Nas palavras de Engels (2015, p. 221):

A liberdade não reside, pois, numa sonhada independência em relação às leis naturais, mas na consciência dessas leis e na correspondente possibilidade de projetá-las racionalmente para determinados fins. Isto é verdade não somente para as leis da natureza exterior, mas também para as leis que presidem a existência corporal e espiritual do homem: duas espécies de leis que podemos distinguir, quando muito, em nosso pensamento.

Com base em Engels (2015) e nos autores que temos usado até aqui podemos compreender que a educação não deve buscar uma suposta independência em relação às leis naturais, mas sim promover a consciência e a compreensão dessas leis, permitindo que os indivíduos as projetem racionalmente em direção a determinados fins.

Dessa forma, a educação, ao integrar a teoria da atividade e a teoria da evolução, adquire uma perspectiva mais abrangente e contextualizada, reconhecendo a importância da atividade consciente, da compreensão das leis naturais e da capacidade de direcionar essas leis em benefício do desenvolvimento humano.

De acordo com as reflexões de Pino (2005), ao nascer, o bebê humano herda uma organização biológica que reflete um longo processo evolutivo, resultado de milhares de anos de interações complexas entre a biologia, o ambiente e a cultura. Essa herança biológica não é um determinante absoluto, mas oferece potencialidades e possibilidades para o desenvolvimento humano, que são moldadas e ampliadas por meio da educação e das interações sociais.

Compreendemos que a atividade humana, a educação e as relações sociais desempenham papéis fundamentais na construção do conhecimento e do desenvolvimento humano. A atividade, entendida como a forma fundamental de organização e estruturação da vida, não se restringe apenas aos aspectos biológicos, mas também inclui a dimensão cultural, social e histórica.

Nesse sentido, a educação desempenha um papel importantíssimo ao promover interações significativas, proporcionar contextos enriquecedores e estimular a reflexão crítica sobre a realidade. Ela possibilita a transformação ativa da herança biológica e a construção de novos significados e práticas sociais. Portanto, não se trata de hierarquizar a biologia e a evolução em detrimento da educação e das interações sociais, mas de reconhecer a complementaridade e interdependência desses aspectos na formação integral dos indivíduos.

Valorizamos tanto as bases biológicas quanto os processos sociais, culturais e educacionais que moldam nossa condição humana. Dessa forma, a educação se fortalece ao reconhecer a importância da atividade como ponto de

partida, integrando saberes e práticas que promovem um desenvolvimento pleno e contextualizado.

A compleição física presente no recém-nascido é um aspecto fundamental para a constituição do ser social, uma vez que é por meio de seu organismo que o indivíduo interage com o meio e estabelece relações com os outros. Nessa perspectiva, Lukács (1978) nos alerta sobre as bases ontológicas do pensamento e da atividade humana, destacando que a constituição do ser social tem como fundamento um corpo orgânico que precisa se apropriar dos recursos naturais para garantir sua sobrevivência. Nas palavras do autor:

Podemos aqui nos ocupar somente da ontologia do ser social. Contudo, não seremos capazes de captar sua especificidade se não compreendermos que um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico. (Lukács, 1978, p.3)

Concordando com a visão de Lukács (1978), compreendemos que o ser social não pode ser dissociado de sua dimensão orgânica, assim como o ser orgânico depende do ambiente inorgânico para sua existência. Essa interconexão entre os níveis orgânico, inorgânico e social é fundamental para a compreensão da especificidade humana e da importância da atividade como uma unidade central nesse processo.

Desta forma, ampliamos nossa compreensão sobre a relação entre corpo, subjetividade, ambiente e atividade humana. Nesse sentido, a educação desempenha o papel de criar contextos e práticas que estimulem o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. É por meio da interação dinâmica entre corpo, mente, ambiente e cultura que a educação pode proporcionar experiências significativas e potencializar o desenvolvimento humano em sua totalidade, ou seja, o desenvolvimento contemplando a afetividade, a percepção, a cognição, as emoções enfiem as diferentes unidades componentes do ser humano.

A educação, ao considerar a importância da atividade como ponto de partida, pode promover a interação ativa dos indivíduos com o meio, estimulando a reflexão crítica, o diálogo, a criatividade e a transformação consciente da realidade. Ela não se limita apenas a transmitir conhecimentos, mas busca

fomentar o desenvolvimento integral dos sujeitos, considerando suas singularidades e contextos socioculturais.

A integração dialética entre o biológico e o social constitui uma unidade indissociável, na qual essas duas dimensões se entrelaçam e compõem uma totalidade complexa. Nesse sentido, Marx e Engels (2007) nos apontam que os seres humanos são capazes de produzir uma variedade de coisas que os diferencia dos animais, mas toda a produção está intrinsecamente ligada à sua organização corporal. Nas palavras dos autores (2007, p. 87):

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, **passo que é condicionado por sua organização corporal**. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. **(grifo nosso)**

De acordo com os autores, é possível distinguir os seres humanos dos animais pela consciência, religião ou outros aspectos, mas essa diferenciação se inicia quando os seres humanos começam a produzir seus próprios meios de vida, um passo condicionado pela sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os seres humanos indiretamente produzem sua própria vida material.

Nessa perspectiva, a teoria da atividade, desenvolvida por Leontiev (1981) fornece um arcabouço teórico importante para compreendermos a relação entre a atividade humana, a produção material e as interações sociais. A atividade é o cerne da práxis humana, através da qual os indivíduos transformam a realidade e constroem sua existência de forma ativa e consciente.

Ao relacionar a teoria da atividade com as contribuições de Marx e Engels (2007), percebemos que a produção material humana não se limita a mera subsistência, mas é mediada por relações sociais, modos de produção e estruturas econômicas. A educação, por sua vez, desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos e na compreensão da importância da atividade para sua prática.

Dessa forma, é essencial que a educação seja compreendida como atividade central na formação dos sujeitos, promovendo contextos que

estimulem a participação ativa, a reflexão crítica e a transformação consciente da realidade. Por meio de uma abordagem que considere a inter-relação entre o biológico, o social e o cultural, a educação pode potencializar o desenvolvimento humano.

Fundamentados em Leontiev (2004) afirmamos que a partir do surgimento da consciência e do concomitante aparecimento da vida social a organização biológica humana passou a ser subsumida pelo desenvolvimento social. Essa perspectiva nos permite perceber a complexa interação entre o biológico e o social na constituição do ser humano.

Segundo Leontiev (1981), a atividade humana é o fio condutor que conecta o biológico e o social, mediando a relação entre o indivíduo e o ambiente sociocultural. A atividade humana é impulsionada pela consciência e orientada por objetivos, envolvendo processos cognitivos e práticos que transformam a realidade e produzem significados.

Com base na teoria da atividade, percebemos que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido apenas a partir de uma perspectiva biologicista ou social, mas sim por meio da análise dialética entre essas dimensões. A atividade humana, enraizada em uma base biológica, é moldada e transformada pelas relações sociais, pelos modos de produção e pelas estruturas econômicas.

A educação desempenha um papel essencial nesse processo, pois é por meio dela que os indivíduos adquirem as ferramentas necessárias para participar ativamente da vida social, compreender a importância da atividade para sua prática e desenvolver habilidades cognitivas e sociais.

Nessa perspectiva, a compreensão da importância da atividade na prática educacional é fundamental. Ao reconhecer a atividade como um elemento central na formação dos sujeitos, a educação pode criar ambientes de aprendizagem que estimulem a participação ativa, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento. Ademais, temos que destacar que a educação não deve negligenciar a dimensão biológica do ser humano, mas sim integrá-la em um processo educativo abrangente e contextualizado.

A compreensão do processo de desenvolvimento humano implica reconhecer a sua mediação pelas relações sociais. De acordo com Marx (2008), o ser humano é intrinsecamente um ser social, cuja existência não pode ser compreendida fora das interações com outros indivíduos e das estruturas sociais. O autor destaca que o ser humano é um '*zoonpolitikon*', um animal político que só pode ser isolado dentro da sociedade. Nas palavras do autor: "O homem, no sentido mais literal, é um *zoonpolitikon* [animal político - grego - N.E.], não somente um animal sociável, mas também um animal que não se pode isolar senão dentro da sociedade." (MARX, 2008, p. 238).

Ao considerarmos a importância da atividade na educação, é fundamental reconhecer que a sociedade exerce um papel significativo na vida das crianças, representada por pais, professores e demais agentes sociais. Essa influência da sociedade não nega os limites impostos pela compleição física herdada no nascimento, mas sim proporciona condições adicionais necessárias para a vida em sociedade.

Para compreender a importância da atividade na prática educativa, devemos considerar a interação entre as condições naturais, o desenvolvimento social e as necessidades humanas. De acordo com as contribuições de Leontiev, Vigotski, Marx e Engels, reconhecemos que as condições naturais por si só são insuficientes para o pleno desenvolvimento da criança no contexto social. A sociedade impõe suas demandas e expectativas, o que torna essencial o desenvolvimento de habilidades e competências sociais para a sobrevivência e o sucesso nas interações sociais.

No entanto, é importante destacar que, apesar da negação dos limites naturais pelo desenvolvimento social, a estrutura biológica humana é preservada a nível genético. Como afirmado por Galperin (1982), o corpo humano é composto por diferentes unidades que se integram em movimentos que buscam coerência com o sentido do que é vital. Essa estrutura biológica humana, identificada como o movimento integrado das unidades no corpo, não é alterada pelo fato de o indivíduo se tornar um ser social. O genoma humano continua inalterado, mantendo os 46 cromossomos herdados dos gametas dos genitores.

Diferentemente de outros animais, os seres humanos ampliam o escopo do que é vital para além das necessidades fisiológicas. Para nós, tornam-se

vitais uma diversidade de coisas que não se relacionam diretamente com a mera manutenção do organismo. Essa ampliação do vital está intrinsecamente ligada à nossa capacidade de atividade consciente, à construção de significados e à participação ativa na vida social.

Dessa forma, a compreensão da importância da atividade na prática educativa implica reconhecer a interação complexa entre as condições naturais, o desenvolvimento social e as necessidades humanas ampliadas. A educação deve proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos indivíduos, considerando tanto as dimensões biológicas como as sociais, e promovendo a elaboração de conhecimentos.

Fundamentados em Oliveira (2001), constatamos que a relação entre a singularidade biológica e a genericidade humana, mediada pela particularidade social, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, contribuindo para a ampliação da capacidade de apropriação e transformação da natureza. Nesse sentido, a interação entre a singularidade biológica de cada indivíduo e as influências sociais e culturais moldam sua trajetória de desenvolvimento, promovendo o avanço qualitativo do processo de desenvolvimento e humanização em direção à universalidade do gênero humano.

De acordo com Vigotski (2001), a mediação social desempenha um papel fundamental nesse processo. Por meio das interações com outros indivíduos e da apropriação dos instrumentos culturais e simbólicos, ele se apropria das conquistas históricas da humanidade, transcende suas limitações biológicas e amplia suas possibilidades de ação e compreensão do mundo. Assim, a educação é primordial na compreensão e no estímulo da atividade humana, proporcionando condições favoráveis para o desenvolvimento.

Ademais, ao considerar a teoria da evolução, é relevante demonstrar que a capacidade humana de transformar a natureza por meio do trabalho constitui uma característica distintiva dos seres humanos. Essa capacidade produtiva é mediada pela atividade e pela organização social, permitindo que os seres humanos criem e modifiquem o ambiente em que vivem. Portanto, a compreensão da importância da atividade na prática educativa é fundamental para potencializar o desenvolvimento humano.

Considerando as contribuições de Oliveira (2001), torna-se evidente que a compreensão da importância da atividade é essencial para a prática educacional. Nesse contexto, é imprescindível reconhecer a interrelação entre a singularidade biológica, a mediação social e a capacidade humana de transformação como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano.

No processo de desenvolvimento, podemos identificar uma tríade inseparável composta por negação, preservação e avanço qualitativo. Esses elementos desempenham um papel fundamental na formação dos seres humanos. A negação implica na superação dos limites impostos pela singularidade biológica, à medida que os indivíduos se inserem em um contexto social e cultural. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a estrutura biológica humana é preservada, mantendo uma base genética comum que nos une como espécie. No entanto, é o avanço qualitativo que impulsiona o desenvolvimento humano, permitindo a apropriação e transformação ativa da natureza através da atividade humana.

A compreensão da importância da atividade como um motor do desenvolvimento humano é essencial para a prática educacional, possibilitando a criação de ambientes e estratégias que promovam a participação ativa dos estudantes em processos de aprendizagem significativos e contextualizados

Todo esse processo de desenvolvimento humano ocorre no contexto das atividades realizadas em um meio social. É por meio dessas atividades que as diferentes unidades componentes da existência humana se integram em ações e operações, formando um movimento sistêmico que constitui a própria vida do sujeito.

Nessa perspectiva, a teoria da atividade, conforme proposta por Leontiev (1981), destaca a importância das atividades humanas como mediadoras do desenvolvimento. A atividade não é apenas um conjunto de ações isoladas, mas um processo complexo que envolve a interação entre o sujeito, o objeto de atividade e o contexto social. Por meio da atividade, os indivíduos interagem com o mundo, transformam a realidade e constroem conhecimentos e significados.

Além disso, é fundamental considerar que as atividades humanas são realizadas em um meio social, permeado por relações sociais, normas, valores

e práticas culturais. É nesse contexto que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos e das formas de agir e pensar presentes na sociedade. Portanto, a compreensão da importância da atividade para a prática educacional implica reconhecer que a educação deve promover oportunidades para que os estudantes participem de atividades significativas e contextualizadas, que estimulem o desenvolvimento.

Essa perspectiva da teoria da atividade, aliada à teoria da evolução, nos leva a compreender que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas é influenciado pelo meio social e pelas atividades realizadas nesse meio. Segundo Leontiev (1981), para entender melhor esse processo, é importante considerar as ações como unidades particulares da atividade, cada uma com suas finalidades próprias que, quando sequenciadas de maneira coerente, conduzem o sujeito ao objetivo almejado. Essas ações são formadas por operações e movimentos que são orientados pelos meios, instrumentos, ideias e modos de agir presentes na atividade. A ativação das ações está relacionada às condições do sujeito em iniciar e realizar as ações, enquanto a motivação para essa ativação está ligada ao conhecimento que o sujeito possui sobre os objetivos e finalidades específicas de cada ação

Segundo Leontiev (1981), compreender a importância da atividade na prática educativa envolve estabelecer uma conexão entre as ações realizadas pelos sujeitos e seus objetivos, mesmo que esses objetivos pareçam inicialmente distantes. É essencial que a motivação esteja presente, e isso ocorre quando o sujeito percebe a conexão entre a ação empreendida e o objeto de sua necessidade. Nesse sentido, a teoria da atividade nos convida a considerar a relação intrínseca entre as ações desenvolvidas no processo educativo e os propósitos que impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Ao explorarmos as contribuições de Leontiev (1981), Vigotski (2001), Marx e Engels (2007), percebemos que a atividade humana só é compreendida na interação entre o sujeito, o meio social e as demandas que surgem nesse contexto. A teoria da atividade afirma que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas é influenciado pelas práticas sociais e pelas atividades realizadas no meio em que se está inserido. Nesse sentido, a educação

desempenha um papel fundamental ao compreender e valorizar a importância da atividade como unidade central no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, a interseção entre a teoria da atividade, as perspectivas de Leontiev, Vigotski, Marx e Engels, e a compreensão da evolução biológica nos oferece uma base teórica sólida para a reflexão sobre a importância da atividade na educação. Essa abordagem nos permite reconhecer que a atividade é tanto um produto da evolução biológica quanto, no caso humano, uma construção social, e que a educação desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos ativos, críticos e conscientes de seu potencial transformador.

Assim, ao reconhecer a importância da atividade como unidade vital na prática educativa, a educação poderá direcionar suas práticas de forma a promover uma formação mais integral e significativa, capacitando os estudantes para enfrentar os desafios e demandas do mundo contemporâneo. É por meio do estímulo à atividade, da criação de contextos desafiadores e do engajamento dos estudantes em experiências práticas que se pode promover um processo educativo que potencialize o desenvolvimento de cada indivíduo.

A teoria da atividade, em conjunto com a teoria da evolução, proporciona uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento humano, destacando sua interdependência com o meio social e as atividades nele realizadas. Reconhecer a importância da atividade como unidade central no processo de aprendizagem e desenvolvimento é essencial para a prática educativa. Nesse sentido, é fundamental estabelecer relações mais detalhadas entre atividade, situações, condições e necessidades.

3.3 O universal no gênero humano

A teoria da atividade, aliada aos conceitos de Marx (2008) e Lukacs (1978), oferece uma abordagem abrangente para compreender a relação entre atividade, educação e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a atividade humana é entendida como uma expressão complexa e dinâmica das relações sociais, que se manifesta em múltiplos níveis e contextos. Através da atividade, os indivíduos se apropriam do conhecimento e da cultura acumulados pela humanidade, transformando-os em instrumentos para sua própria evolução.

No contexto da educação, a teoria da atividade nos leva a enfatizar a importância de considerar as particularidades e singularidades dos estudantes, reconhecendo que cada um possui sua própria trajetória de desenvolvimento e formas únicas de aprender. Ao mesmo tempo, essa abordagem busca estabelecer uma conexão entre as experiências individuais e as dimensões universais do conhecimento, promovendo uma educação que seja ao mesmo tempo pessoal e social.

Os conceitos de Marx (2008) e Lukacs (1978) sobre universalidade, particularidade e singularidade podem contribuir para a compreensão dessa relação. O universal se refere aos aspectos gerais, comuns a toda a humanidade, como as necessidades fundamentais e os princípios básicos da atividade humana. É o que está presente de forma comum e compartilhada em diferentes contextos e seres humanos. No entanto, é importante ressaltar que essa universalidade não anula as particularidades e singularidades de cada indivíduo.

Os aspectos gerais, por sua vez, referem-se aos padrões, características e elementos que se repetem nos seres singulares, nas suas particularidades. Esses aspectos comuns são fundamentais para estabelecer uma base de compreensão e diálogo entre os indivíduos, permitindo a construção de conhecimentos e ações compartilhadas.

A particularidade diz respeito às condições específicas de cada contexto social e às particularidades históricas e culturais de cada comunidade educacional. A singularidade se refere às formas únicas de expressão e desenvolvimento de cada indivíduo, considerando suas experiências pessoais e habilidades distintas.

Ao integrar esses conceitos à teoria da atividade de estudo, a educação pode se tornar um processo que promove a interação dinâmica entre o universal, a particularidade e a singularidade. Isso implica em oferecer um currículo e práticas educativas que valorizem a diversidade, respeitem as diferenças individuais e proporcionem oportunidades para os estudantes se engajarem em atividades significativas e relevantes para sua formação. Dessa forma, a atividade se torna um elemento central na educação.

Ao relacionar esses conceitos com a teoria da atividade, observamos que a atividade educativa busca integrar tanto os aspectos universais do conhecimento e da prática social quanto as particularidades de cada contexto educacional e as singularidades dos estudantes. A partir de uma base comum de conhecimentos e valores, a educação deve considerar as especificidades individuais e contextuais, promovendo uma aprendizagem significativa e relevante para cada estudante. Essa abordagem permite reconhecer a relevância da atividade na educação, pois é por meio da interação ativa com o mundo, das práticas sociais e das vivências pessoais que os estudantes constroem seu conhecimento e desenvolvem-se integralmente.

Com base nos estudos de Leontiev (1981), compreendemos que a atividade consciente e livre de transformação da natureza é o universal que caracteriza a ação humana. Diferentemente de outros seres vivos, os seres humanos possuem a capacidade de agir intencionalmente e transformar o mundo ao seu redor por meio da atividade criadora. Quanto mais desenvolvida e universalizada é essa capacidade, maior se torna o domínio humano sobre a natureza.

Neste texto, o termo "domínio" não se refere a uma prática de subjugação e conquista pela força, mas sim a um conhecimento proficiente e adequado para a utilização dos recursos disponíveis. Entendemos que dominar a natureza implica em possuir as condições necessárias para utilizá-la de maneira eficiente e harmoniosa, como uma extensão do próprio corpo. Essa compreensão se relaciona com os conceitos de universalidade, particularidade e singularidade discutidos por autores como Marx, Engels e Lukács, assim como com a teoria da atividade de Estudos.

Percebemos que a atividade humana, consciente e orientada para a transformação, desempenha um papel central na educação e no desenvolvimento humano. Através da atividade, os indivíduos interagem com o mundo, adquirem conhecimentos, desenvolvem habilidades, desenvolvem significados e sua identidade

Ao considerar a educação, percebemos que a atividade desempenha um papel fundamental na articulação entre o universal, a particularidade e a singularidade. Por meio da atividade educativa, é possível proporcionar aos

indivíduos experiências que abrangem os aspectos universais do conhecimento, os elementos particulares de cada contexto educacional e as singularidades individuais dos estudantes.

Esta atividade educativa segundo a teoria da atividade de estudo, tal como propõe Davidov (1999) tem que se realizar por meio de uma atividade teórico-prática; com a prática os indivíduos têm a oportunidade de explorar, interagir e transformar o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e uma consciência crítica. A atividade torna-se, assim, uma ferramenta essencial para a educação, permitindo aos sujeitos envolverem-se ativamente na construção do conhecimento e no desenvolvimento de suas capacidades.

Ao relacionarmos os termos de universalidade, particularidade e singularidade com a teoria da atividade de Estudos, podemos compreender a importância da atividade na educação e no desenvolvimento humano. Através da atividade, os sujeitos se engajam ativamente no processo de construção de conhecimentos, promovendo uma educação mais significativa.

A atividade, em seu sentido mais amplo, refere-se às ações intencionais e orientadas dos indivíduos para alcançar um objetivo específico. Na educação, essa atividade pode assumir diferentes formas, como projetos de pesquisa, discussões em grupo, experimentos científicos, produção artística e até mesmo atividades esportivas. Essas atividades envolvem a participação ativa dos estudantes, estimulando sua curiosidade, criatividade, pensamento crítico e colaboração.

Por exemplo, ao realizar um projeto de pesquisa, os estudantes não apenas adquirem conhecimentos sobre um determinado tema, mas também desenvolvem habilidades de investigação, análise e síntese. Eles aprendem a formular perguntas, buscar fontes de informação, analisar dados e comunicar seus resultados. Nesse processo, eles se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem, adquirindo um senso de responsabilidade e autonomia.

Da mesma forma, em discussões em grupo, os estudantes têm a oportunidade de trocar ideias, ouvir diferentes perspectivas e construir conhecimento coletivamente. Eles aprendem a argumentar de forma

fundamentada, respeitar opiniões divergentes e desenvolver empatia. Essas interações promovem uma compreensão mais profunda dos conteúdos abordados e contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Além das interações em grupo, é importante reconhecer que a relação entre os seres humanos e a natureza desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano. Para sobreviver em um meio hostil, os seres humanos não dependem apenas de suas forças físicas, mas também utilizam os recursos da natureza, transformando-os para atender às suas necessidades. Os humanos colocam a seu favor as forças da natureza por meio do trabalho.

O trabalho desempenha um papel central nesse processo de transformação. Como destacou Lukács (1978), o trabalho é a atividade pela qual os homens e as mulheres, enquanto entes que respondem às suas necessidades, transformam a si mesmos e ao meio ambiente. Por meio do trabalho, eles utilizam sua capacidade intelectual, suas habilidades físicas e os recursos naturais disponíveis para satisfazer suas necessidades. Nas palavras de Lukács (1978, p. 5): “Com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas.”

Assim, a atividade de trabalho não apenas supre as necessidades materiais dos seres humanos, mas também desempenha um papel na formação do ser humano enquanto tal. O trabalho não é apenas uma atividade econômica, mas um meio pelo qual o homem se torna consciente de sua capacidade de agir e transformar o mundo ao seu redor.

Essa compreensão da importância da atividade de trabalho está alinhada com os conceitos de universalidade, particularidade e singularidade discutidos anteriormente. A atividade de trabalho é universal, pois é uma característica inerente a todos os seres humanos. No entanto, cada indivíduo realiza essa atividade de forma particular, levando em consideração suas condições específicas e suas necessidades singulares.

Os diferentes aspectos da atividade social e as produções teóricas e materiais encontram sua origem no movimento das relações sociais, onde os

seres humanos participam como agentes das diferentes instituições sociais. Essas relações têm como objetivo a produção da vida material. É por meio da atividade de trabalho que o ser humano constrói sua realidade e a si mesmo. Como destacado por Marx (2004), no processo de elaboração do mundo objetivo, o ser humano se confirma como ser genérico (como já discutimos anteriormente), revelando sua capacidade de criar e transformar o mundo ao seu redor. A produção se torna a expressão da vida genérica do homem, onde ele se torna consciente e se contempla como parte de um mundo criado por sua própria ação. Marx (2004, p. 85) expressa esse processo de construção com as seguintes palavras:

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade (Wirdichkeit). O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectualmente], mas operativa, efetivamente; contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele.

Essa passagem de Marx (2004) ressalta a importância da atividade de trabalho como uma atividade essencialmente humana, por meio da qual o ser humano se torna consciente de si mesmo e do mundo que o cerca. É nesse processo de transformação da natureza pela atividade humana que a natureza se manifesta como uma obra do homem, refletindo sua capacidade criativa e ação efetiva no mundo.

O autor argumenta que é por meio da elaboração do mundo objetivo, ou seja, pela transformação da natureza por meio do trabalho, que o ser humano se confirma como ser genérico. Ser genérico significa ser capaz de realizar ações que são caracteristicamente humanas e que sendo assim, transcendem as necessidades imediatas. Essa capacidade de transformação é uma expressão da vida genérica do homem, em que ele se torna consciente e atua de forma efetiva no mundo.

Ao produzir, o homem objetiva sua própria vida genérica, ou seja, cria uma realidade que é resultado de sua atividade consciente e efetiva. Essa objetivação não se limita apenas à esfera da consciência ou do pensamento, mas ocorre também de forma prática, operativa. Assim, o ser humano se duplica não apenas na consciência, mas também na sua atividade material, na qual ele

se reconhece e contempla a si mesmo em um mundo criado por suas próprias mãos.

Na perspectiva marxista, a educação é vista como um processo pelo qual os indivíduos adquirem conhecimentos, habilidades e valores que lhes permitem participar ativamente da sociedade. Nesse sentido, a educação pode ser entendida como uma forma de atividade humana que contribui para a objetivação da vida genérica do homem, conforme mencionado por Marx (2004) na citação anterior.

Através da educação, os sujeitos são capacitados a compreender o mundo objetivo, a transformar e se relacionar com a natureza, e a desenvolver as funções psicológicas superiores. A educação proporciona aos indivíduos a oportunidade de se tornarem conscientes de si mesmos e de sua capacidade de agir no mundo, possibilitando-lhes a reflexão e a transformação de sua própria realidade.

Além disso, a educação desempenha um papel na reprodução das relações sociais existentes. Ela reflete as condições materiais e sociais de uma determinada sociedade e pode perpetuar ou desafiar as estruturas de poder e as desigualdades presentes nessa sociedade.

A sociedade é resultado da interação entre os indivíduos e a natureza, mediada pelas forças de produção. Essas forças representam as relações históricas estabelecidas entre homens e mulheres, envolvendo a produção material e a organização social. Compreender essa dinâmica é essencial para analisar a formação da sociedade e a influência desses aspectos na atividade humana, incluindo o campo da educação.

Ao nascer o indivíduo singular encontra todo este conjunto de relações estabelecidas. A sociedade está dada com toda sua massa de forças produtivas, normatizações e circunstâncias. Evidentemente a nova geração estabelecerá modificações no estado vigente, mas estas pressupõem o construído pelas gerações anteriores como condição para o seu movimento vital.

Assim, afirmamos que para sobreviver, os homens e mulheres tiveram que estabelecer uma relação ativa com a natureza, tornando-a uma condição essencial para sua existência dentro de uma determinada forma social. Essa

relação não se trata apenas de um processo de exploração ou domínio, mas de uma apropriação da natureza e de suas forças de uma maneira que seja caracteristicamente humana. Como afirmou Marx (2008, p. 243): 'Toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo, no interior e por meio de uma determinada forma de sociedade.'

Essa noção de apropriação da natureza está intrinsecamente ligada à educação e à compreensão da importância da atividade para sua prática. Através da atividade de apropriação da natureza, os indivíduos não apenas satisfazem suas necessidades materiais, mas também desenvolvem habilidades, conhecimentos e consciência de sua capacidade de agir e transformar o mundo ao seu redor. Nesse processo, a educação desempenha um papel fundamental, fornecendo os meios para os indivíduos compreenderem a relação entre suas atividades e as condições sociais e naturais em que estão inseridos.

A teoria da atividade de estudos, amplia essa perspectiva ao enfatizar a importância do contexto social e cultural na atividade humana. Por meio do estudo os indivíduos constroem significados, desenvolvem habilidades e adquirem conhecimentos que são socialmente mediados. Assim, a atividade não é apenas uma prática individual, mas também uma atividade social, moldada pelos valores, crenças e normas da sociedade em que ocorre.

Portanto, a compreensão da importância da atividade na educação envolve reconhecer sua relação intrínseca com a apropriação da natureza, o desenvolvimento humano e as condições sociais. A atividade não apenas supre as necessidades materiais dos indivíduos, mas também desempenha um papel basilar na formação de sua consciência, capacidade de agir e transformar o mundo.

Afirmar que a vida física e mental dos homens e mulheres está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma. Afinal, os humanos são parte da natureza. Segundo Lukács (1978) todo existente é um complexo concreto em movimento. No caso humano, um complexo movente que envolve como unidades as dimensões naturais e sociais. Estas unidades conferem ao ser humano uma dimensão histórica e outra material sujeita às leis da natureza.

Afirmar que a vida física e mental dos homens e mulheres está interconectada com a natureza é reconhecer que os seres humanos são parte integrante desse vasto e complexo sistema. A natureza não é um mero cenário externo, mas um elemento intrínseco à existência humana. Essa interconexão nos leva a compreender que a natureza está interconectada consigo mesma, sendo os humanos apenas uma das manifestações dessa complexidade. Essa perspectiva é fundamental para uma compreensão mais profunda da relação entre os seres humanos, a natureza e a educação.

Segundo Lukács (1978), todo existente é um complexo concreto em movimento. No caso humano, somos um complexo movente que envolve tanto as dimensões naturais quanto as sociais. Essas dimensões estão intrinsecamente interligadas, conferindo ao ser humano uma dimensão histórica e uma dimensão material. Nossa história e nossas condições materiais estão inseparavelmente ligadas às leis da natureza que governam o mundo ao nosso redor. Nas palavras do autor:

Todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo concreto: Isso conduz a duas consequências fundamentais. Em primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria: "formas do existir, determinações da existência". (Lukács, 1978, p.2)

No trecho acima, Lukács (1978) enfatiza a ideia de que todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, parte de um complexo concreto em constante movimento. Essa perspectiva tem implicações significativas para a educação.

Em primeiro lugar, ao considerar o ser humano como parte de um complexo concreto, que envolve tanto dimensões naturais quanto sociais, o autor ressalta a importância de compreender a educação como um processo histórico. Isso significa reconhecer que as práticas educativas e o desenvolvimento humano são influenciados pelas condições históricas e sociais em que ocorrem. A educação não é vista apenas como uma transmissão estática de conhecimentos, mas como um processo dinâmico que ocorre dentro de um contexto histórico e social específico.

Além disso, Lukács (1978) argumenta que as categorias não devem ser vistas como enunciados sobre algo fixo, mas como formas moventes e movidas

da própria matéria. Isso implica que as categorias e conceitos que utilizamos na educação não são estáticos, mas estão em constante evolução e transformação. A teoria da atividade de estudos, que envolve a interação entre sujeitos e objetos de conhecimento, também reflete essa perspectiva dinâmica. Através da atividade, os estudantes constroem significados e transformam suas próprias estruturas cognitivas.

Com base em Lukács (1978) podemos afirmar que a educação é um processo histórico e dinâmico, que ocorre dentro de um complexo concreto de relações sociais, culturais e naturais. A teoria da atividade de estudos, por sua vez, busca compreender como a atividade humana e a interação com o mundo influenciam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. As categorias e conceitos utilizados na educação são vistos como formas moventes e movidas da própria matéria, sujeitas a transformações e evoluções ao longo do tempo. Isso permite uma abordagem mais flexível e contextualizada da educação, levando em consideração a complexidade e a dinamicidade das relações humanas.

A interconexão entre a vida humana, a natureza e a dimensão social é fundamental para compreendermos a prática educativa, conforme destacado pela teoria da atividade de estudos. Essa teoria nos permite compreender como a atividade humana, tanto individual quanto coletiva, impulsiona o desenvolvimento e a transformação. Através da interação constante entre o ser humano e seu ambiente, mediada por instrumentos, símbolos e relações sociais, ocorre a elaboração do conhecimento e a formação das funções psicológicas superiores.

O universal pode ser compreendido como o princípio de identidade das partes que se interconectam no gênero humano. O gênero humano é a forma de existência que se manifesta por meio da universalidade, ou seja, a capacidade de compartilhar características e experiências comuns. É por meio dessa universalidade que os indivíduos podem se relacionar, cooperar e construir coletivamente.

A vida genérica humana é aquela que engendra vida, pois é por meio das atividades humanas que o ser humano cria sua própria forma de existência.

Nesse contexto, a teoria da atividade de estudos ressalta a importância da atividade como uma unidade central no processo educativo.

Dessa forma, os educadores precisam compreender a importância da atividade para sua prática. A atividade pode ser um meio eficaz de promover o desenvolvimento humano, proporcionando aos estudantes a oportunidade de se envolverem ativamente na construção de conhecimentos e no desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Além disso, a atividade permite a interação entre os sujeitos, a mediação simbólica e a transformação do ambiente, criando condições para uma educação mais significativa e contextualizada.

Como a vida genérica humana é aquela que engendra vida o objeto do trabalho passa a ser a objetivação da vida genérica humana. Segundo Marx (2004), os seres humanos se tornam seres genéricos quando fazem do próprio gênero e do restante das coisas o seu objeto de prática e teoria, relacionando-se consigo mesmos como um ser universal e livre. Essa objetivação da vida genérica humana ocorre na construção do mundo objetivo, onde a natureza se manifesta como uma obra humana, uma segunda natureza.

No ato de produzir, os seres humanos amalgamam subjetividade e objetividade no consumo dos recursos da natureza. Nesse processo, eles modificam tanto o ambiente quanto a si mesmos. Marx (2008, p. 246) enfatiza essa duplicidade da relação entre os seres humanos e a natureza: "Um consumo duplo, subjetivo e objetivo. O indivíduo, ao produzir, desenvolve suas faculdades, mas também as gasta, as consome no próprio ato da produção, assim como a reprodução natural é uma espécie de consumo das forças vitais." É nessa dinâmica que o sujeito não apenas cria o mundo, mas também se cria dentro dele.

Essa perspectiva marxista ressalta a interação constante entre os seres humanos e o meio ambiente, em que a atividade produtiva é um processo de transformação mútua. Ao utilizar os recursos naturais para satisfazer suas necessidades e criar objetos úteis, os seres humanos também se modificam, desenvolvendo suas capacidades e habilidades. A produção não é apenas uma ação externa ao indivíduo, mas uma atividade que o envolve integralmente, tanto em seu aspecto objetivo quanto subjetivo.

Dessa forma, a atividade produtiva desempenha um papel fundamental na formação do sujeito e na construção do mundo humano. O ser humano não é apenas um produto do meio ambiente, mas também um agente ativo que transforma e molda sua realidade por meio da atividade prática. Essa relação dialética entre sujeito e mundo revela a importância da atividade na constituição e desenvolvimento do ser humano.

Portanto, compreender a atividade como um processo que engloba tanto a transformação do mundo quanto a formação do sujeito é essencial para a educação. Ao reconhecer a atividade como um elemento central na prática educativa, é possível criar ambientes de aprendizagem que promovam a participação ativa dos estudantes, incentivando a exploração, a reflexão crítica e a transformação do conhecimento. Isso possibilita uma educação mais significativa, em que os estudantes se tornam protagonistas de seu próprio aprendizado e agentes de transformação na sociedade.

A capacidade de transformar a natureza e a si próprios possibilitou aos seres humanos avançarem para além dos determinismos biológicos. Ao fazerem da atividade vital um objeto de sua vontade e consciência, os homens e mulheres são capazes de compreender a atividade em que estão inseridos e autodeterminar seus rumos de acordo com seus propósitos e valores pessoais. Essa capacidade de ter uma atividade vital consciente distingue a atividade humana da atividade vital animal.

É importante ressaltar que, com base em Leontiev (2004), a consciência é entendida como um produto do desenvolvimento material da humanidade. Ou seja, não é uma determinidade imediata com a qual os indivíduos coincidem, mas sim um resultado do processo histórico-cultural e das interações sociais. A consciência é forjada por meio da atividade humana em sua relação com o mundo, refletindo as condições sociais, os valores e os significados atribuídos à atividade.

Por meio do trabalho, os seres humanos criam o mundo humano, ou seja, transformam a realidade ao seu redor de acordo com suas necessidades, objetivos e valores. Essa capacidade de agir sobre o mundo e moldá-lo é uma característica distintiva dos seres humanos, que se diferenciam das outras

espécies pela sua capacidade de intervenção consciente e transformação da natureza.

No processo de criação do mundo humano, os homens e mulheres têm a possibilidade de se contemplar e se reconhecer. Ao olhar para o mundo que criaram através de sua atividade, podem ver a expressão de suas capacidades, habilidades e intenções. Essa criação humana é um reflexo da atividade coletiva e individual, da capacidade de imaginar, planejar e realizar transformações no ambiente.

Esse processo de identificação com a realidade ao redor e o reconhecimento dessa realidade como uma criação humana são fundamentais para a compreensão da importância da atividade na educação. Ao vivenciar a atividade e perceber o impacto de suas ações no mundo, os estudantes podem desenvolver uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda das relações entre a atividade humana, a sociedade e a natureza.

Portanto, ao considerarmos a teoria da atividade, como proposta por Leontiev e outros teóricos, e sua relação com a educação, é essencial destacar que a atividade não é apenas um meio de produzir bens materiais, mas também um processo que permite aos indivíduos construir sua identidade, se reconhecerem como agentes transformadores e compreenderem sua interação com o mundo. Nesse sentido, a atividade se torna uma ferramenta poderosa para a educação, possibilitando aos estudantes desenvolverem habilidades cognitivas, emocionais e sociais, além de uma consciência reflexiva sobre sua própria atividade e seu papel na sociedade.

De acordo com Marx (2004), a capacidade dos seres humanos de engendrar praticamente um mundo objetivo, transformando a natureza, é uma evidência de sua consciência e de sua relação com o gênero enquanto sua própria essência. Essa perspectiva implica que os homens e mulheres se relacionam consigo mesmos como seres ativos que constroem sua identidade por meio da interação com o mundo ao seu redor.

Nessa concepção, a atividade humana adquire um papel fundamental na educação. Através da prática transformadora, os indivíduos não apenas adquirem conhecimento e habilidades, mas também desenvolvem consciência

sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem. A atividade se torna um meio pelo qual os estudantes constroem sua identidade e se relacionam de forma ativa com seu entorno, contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades e para a compreensão de sua própria essência como seres humanos.

O movimento consciente dos homens e mulheres, impulsionado por suas atividades e interações sociais, resulta no desenvolvimento das particularidades sociais. Essas particularidades são expressões da diversidade presente nas relações sociais e na forma como os indivíduos se inserem no mundo.

Ao mesmo tempo, as relações com os outros e a participação no contexto social possibilitam o desenvolvimento da universalidade nos indivíduos singulares. A universalidade, nesse contexto, refere-se à capacidade de os indivíduos se constituírem como partes do gênero humano, reconhecendo-se como integrantes de uma coletividade maior e compartilhando características e valores comuns.

No entanto, é importante destacar que essa universalidade não nega a diversidade individual. Pelo contrário, a universalidade promove uma existência transformadora única dos indivíduos, permitindo-lhes expressar suas singularidades e contribuir de maneira diferenciada para o desenvolvimento humano e para a transformação da sociedade.

A identidade com o gênero humano é fundamental para a compreensão da diversidade e interconexão entre as partes. Essa identidade não busca uniformizar as pessoas, mas sim reconhecer que somos membros de uma comunidade mais ampla na qual as singularidades são valorizadas e contribuem para a construção coletiva.

Ao estabelecer relações com os outros, os indivíduos singulares desenvolvem a universalidade, permitindo que se constituam como partes do gênero humano por meio de suas identidades únicas. Essa identidade com o gênero humano viabiliza a diversidade das partes interconectadas, impulsionando uma existência transformadora tanto para si mesmos quanto para a natureza.

Assim, a interação entre a universalidade e a diversidade é o que promove a identidade com o gênero humano e possibilita a conexão entre as partes. No

contexto do parágrafo, ao mencionar "partes que se interconectam", estamos nos referindo às diferentes individualidades dos seres humanos. Cada pessoa, com suas características únicas, contribui para a construção coletiva, respeitando e valorizando a diversidade presente na comunidade. Marx e Engels (2007, p. 425) sobre isso escrevem:

A unicidade, a originalidade, o desenvolvimento "próprio" dos indivíduos, que, de acordo com Sancho, não ocorre, por exemplo, em todos os "trabalhos humanos", embora ninguém vá negar que um construtor de fornos não constrói um forno da "mesma" maneira que outro; o "desenvolvimento próprio dos indivíduos", que segundo o mesmo Sancho não ocorre nas esferas religiosas, políticas etc. (ver a "Fenomenologia"), embora ninguém vá negar que, dentre todos aqueles que creem no Islã, nenhum crê nele da "mesma" maneira que o outro e que, nessa medida, cada um deles é "único", tanto quanto entre os cidadãos nenhum tem a "mesma" relação com o Estado simplesmente pelo fato de que é Ele que se relaciona, e não o outro – a tão famosa "unicidade", que era tão distinta da "mesmidade [Dieselbigkeit]", da identidade da pessoa, e da qual Sancho via, em todos os indivíduos até aqui, quase que apenas "exemplares" de um gênero, é agora dissolvida na identidade policialmente constatada de uma pessoa consigo mesma, no fato de que um indivíduo não é o outro. E assim Sancho, que pretendia cair sobre o mundo como uma tempestade, míngua à estatura de um escrivão de repartição pública.

Neste trecho de "A Ideologia Alemã", Marx e Engels (2007) discutem a ideia de unicidade, originalidade e desenvolvimento próprio dos indivíduos, contrastando-a com a visão de São Sancho, um personagem fictício utilizado pelos autores para criticar certas concepções filosóficas.

Marx e Engels (2007) mencionam que São Sancho argumenta que a unicidade e o desenvolvimento próprio dos indivíduos não ocorrem em todas as esferas da vida, como o trabalho humano, a religião e a política. No entanto, os autores ressaltam que mesmo dentro dessas esferas, cada indivíduo possui uma forma única de realizar suas atividades ou crenças.

Ao fazer essa observação, eles sugerem que a unicidade não pode ser negada, pois cada indivíduo tem uma relação distinta com o mundo e suas práticas sociais. Por exemplo, cada crente no Islã tem uma experiência única da religião, e cada cidadão tem uma relação específica com o Estado.

Marx e Engels (2007) contrastam essa noção de unicidade com a identidade da pessoa. Eles criticam a visão de São Sancho, que via os indivíduos apenas como exemplares de um gênero, reduzindo sua singularidade e

originalidade. Argumentam que a identidade da pessoa é dissolvida na identidade policialmente constatada, ou seja, na forma como a sociedade burocrática e autoritária trata cada pessoa como um número ou uma categoria padronizada.

A consideração de que a identidade é dissolvida quando as pessoas são padronizadas possibilita a afirmação de que a identidade mencionada no texto acima pode ser compreendida como a consciência de pertencer ao gênero humano, reconhecendo-se como parte integrante de uma comunidade mais ampla. Essa identidade não se refere a uma uniformização das pessoas, mas sim ao reconhecimento de que cada indivíduo possui uma singularidade que contribui para a diversidade e para a construção coletiva.

É no interior das escolas como comunidades que se forma identidade dos estudantes. Neste sentido a identidade está relacionada à compreensão de que os seres humanos são seres conscientes que se relacionam com o gênero enquanto sua própria essência. Significa reconhecer-se como um ser que tem a capacidade de transformar a natureza e a si mesmo por meio da atividade prática.

A identidade implica em uma relação de interpenetração entre o Eu e o Não-Eu. A identidade é construída através do reconhecimento e da interação entre o indivíduo e seu ambiente, que inclui outras pessoas, instituições e o mundo em geral. É nesse processo de interação e interpenetração que a identidade se forma e se desenvolve.

Por outro lado, o estranhamento promove o rompimento dessa relação de interpenetração entre o Eu e o Não-Eu. O estranhamento representa uma quebra na identificação e na conexão com o mundo ao redor. É um sentimento de distanciamento, alienação e separação entre o indivíduo e seu ambiente. Nesse sentido, o estranhamento pode dificultar ou até mesmo interromper a interpenetração do Eu com o Não-Eu, afetando a construção da identidade. Marx e Engels (2007, p. 272) discutem esse processo na obra “Ideologia Alemã”:

A grande sentença, que está na base de todas essas equações, é: Eu não sou não-Eu. A esse não-Eu são dados diversos nomes, que, por um lado, podem ser puramente lógicos, como, por exemplo, ser-em-si, ser-outro, e, por outro lado, podem ser nomes de representações concretas, povo, Estado etc. Desse modo, torna-se possível introduzir

a aparência de um desenvolvimento, ou seja, tomando como ponto de partida esses nomes e, por intermédio da equação ou da série de oposições, reduzindo-os gradativamente, outra vez, ao não-Eu que, desde o começo, já havia sido colocado como base. Como as condições reais [realen] introduzidas dessa maneira atuam tão somente como modificações diferenciadas – mais precisamente, diferenciadas apenas pelo nome – do não-Eu, nem se faz necessário dizer qualquer coisa sobre essas condições reais mesmas. Isso é tanto mais cômico pelo fato de [as reais] condições serem as condições [dos] próprios [indi]víduos, e exata[mente o fato de] declará-las como condições [do não]-Eu constitui a prova de que nada se sabe sobre elas. Isso simplifica de tal maneira as coisas que até mesmo “a grande maioria, composta de mentes limitadas de nascença”, leva no máximo dez minutos para aprender a usar esse artifício. Isso fornece, ao mesmo tempo, um critério para a “unicidade” de São Sancho.

No trecho da Ideologia Alemã, Marx e Engels (2007) abordam a questão da identidade e do estranhamento por meio da negação do Eu em relação ao Não-Eu. A frase central é "Eu não sou não Eu", que indica a distinção entre o Eu individual e o Não-Eu, que engloba tudo o que está além do Eu.

O Não-Eu recebe diferentes nomes, que podem ser tanto termos lógicos abstratos, como "ser-em-si" e "ser-outro", quanto representações concretas, como povo e Estado. Esses nomes são usados para criar a aparência de um desenvolvimento, onde são gradualmente reduzidos novamente ao Não-Eu inicial que já estava estabelecido como base. Essa redução dos nomes à noção de Não-Eu demonstra a ênfase na negação da identidade individual em relação ao que está além do Eu.

Essa redução dos nomes à noção de Não-Eu é uma maneira de mostrar que, apesar das diversas representações e categorias utilizadas para descrever o Não-Eu, todas elas apontam para a mesma essência: algo que é estranho, externo e separado do Eu individual. Dessa forma, a ênfase recai na negação da identidade individual em relação a tudo o que está além do Eu, reforçando a ideia de que o Eu não é o Não-Eu.

As condições reais introduzidas nesse processo são tratadas apenas como modificações diferenciadas do Não-Eu, sendo que não é necessário dizer nada sobre essas condições reais em si. É irônico que essas condições reais sejam, na verdade, as condições dos próprios indivíduos, e ao declará-las como condições do Não-Eu, revela-se a falta de compreensão sobre elas. Essa

simplificação das coisas é tão extrema que até mesmo pessoas com mentes limitadas podem aprender a utilizar esse artifício em poucos minutos.

Esse processo descrito no trecho fornece um critério para a "unicidade" de São Sancho, onde a negação do Eu em relação ao Não-Eu é fundamental. Essa negação da identidade individual em favor do Não-Eu é uma característica do estranhamento, pois distancia o indivíduo de si mesmo e de sua própria realidade, levando a uma perda de conexão com o mundo e uma sensação de alienação.

Dessa forma, a questão da identidade e do estranhamento está presente na análise de Marx e Engels (2007) ao enfatizarem a negação do Eu em relação ao Não-Eu, a redução das condições reais ao Não-Eu e a consequente perda de compreensão e conexão com a realidade individual. Isso evidencia a importância de superar o estranhamento e reconectar-se com a própria identidade para alcançar uma compreensão mais plena de si mesmo e uma transformação social.

Segundo Marx e Engels (2007), o Eu está intrinsecamente relacionado ao Não-eu, ou seja, o indivíduo se constitui a partir de sua interação com o mundo exterior. A negação ou ruptura dessa relação entre o Eu e o Não-eu resulta no estranhamento, na alienação do indivíduo em relação a si mesmo e à realidade circundante.

O Eu só pode ser compreendido em relação com o Não-eu. A existência do Eu pressupõe a existência do Não-eu como algo externo, diferente do Eu, mas em relação com este. Essa interrelação entre o Eu e o Não-eu é fundamental para a constituição do sujeito, sua identidade e seu lugar na sociedade.

No entanto, quando essa relação de interpenetração entre o Eu e o Não-eu é negada ou distorcida, ocorre o estranhamento. O estranhamento é um processo no qual o indivíduo se sente alienado de si mesmo, de sua essência e das relações sociais, em decorrência das condições sociais, econômicas e culturais. Essa negação da relação Eu-Não-eu gera um estado de separação, distanciamento e desenraizamento, levando à perda de identidade e à sensação de estranheza em relação ao mundo e a si mesmo.

Portanto, a negação da relação entre o Eu e o Não-eu implica em estranhamento, na medida em que priva o indivíduo da interação e interdependência necessárias para sua realização pessoal e social. A busca pela superação desse estranhamento é um dos pontos centrais da crítica de Marx e Engels (2007), que defendem a necessidade de uma transformação das condições sociais e econômicas para restaurar a conexão e a identidade entre o Eu e o Não-eu. Sobre a questão relativa ao estranhamento Marx e Engels (2007, p. 272) discutem na obra "Ideologia Alemã":

O não Eu, que se defronta com o Eu, passa então a ser definido por São Sancho no sentido de que se trata daquilo que é estranho ao Eu, o estranho. A relação do não Eu com o Eu é, "por isso", a do estranhamento [Entfremdung]. Expusemos, há pouco, a fórmula lógica usada por São Sancho para descrever qualquer objeto ou relação como estranha ao Eu, para descrever o estranhamento do Eu; em contrapartida, São Sancho também pode apresentar qualquer objeto ou relação, como ainda veremos, como um objeto criado pelo Eu e pertencente a ele.

Inicialmente, São Sancho define o "não Eu" como aquilo que é estranho ao "Eu". Essa relação entre o "não-Eu" e o "Eu" é caracterizada como estranhamento. São Sancho utiliza uma fórmula lógica para descrever qualquer objeto ou relação como algo estranho ao "Eu", revelando o estranhamento que ocorre dentro do "Eu".

Por outro lado, São Sancho também pode apresentar qualquer objeto ou relação como algo criado pelo "Eu" e pertencente a ele. Aqui, é importante abstrair a arbitrariedade com a qual ele descreve as relações como alienadas ou não, pois tudo pode ser encaixado nas equações mencionadas.

Portanto, nesse trecho, Marx e Engels (2007) exploram a ideia de estranhamento e alienação, relacionando-as à noção de identidade. São Sancho apresenta uma perspectiva em que o estranhamento ocorre entre o "Eu" e o "não Eu", e esse estranhamento é interpretado como uma forma de alienação. A alienação é descrita como uma relação do "Eu" com algo estranho, que pode ser transformado em algo sagrado. Essas reflexões são parte de uma crítica mais ampla à sociedade e à condição humana, que serão desenvolvidas ao longo da obra "A Ideologia Alemã".

No caso o estranhamento atua como um obstáculo na relação de interpenetração entre o Eu e o Não-Eu, gerando uma sensação de desvinculação

e alienação. Para que a identidade se desenvolva plenamente, é necessário superar o estranhamento, reconectar-se com o ambiente e restabelecer a interação e interpenetração entre o Eu e o Não-Eu.

No âmbito educacional, a interconexão das partes desempenha um papel importantíssimo. As diferentes partes, representadas pelos indivíduos, trazem consigo suas particularidades e singularidades. Essas particularidades, por sua vez, geram contradições e confrontos que demandam uma abordagem integradora. Para que a existência e o processo educativo se desenvolvam de maneira significativa, é necessário estabelecer a união entre os elementos particulares por meio de suas identidades. Essa união permite a síntese das contradições inerentes à integração das diversas particularidades, promovendo a compreensão mútua, a cooperação e o avanço coletivo.

Nessa perspectiva, compreende-se que a atividade, entendida como uma prática ativa e significativa, desempenha um papel fundamental na educação. Por meio da atividade, os indivíduos têm a oportunidade de interagir com o mundo, explorar suas particularidades, enfrentar contradições e buscar formas de síntese. A atividade educativa, orientada por uma abordagem que valoriza a participação ativa dos estudantes, a interação social e a mediação cultural, proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos estudantes, permitindo que eles se apropriem do conhecimento, construam significados e se tornem agentes transformadores de sua realidade.

No contexto da educação, a tese de que a atividade é essencial, de acordo com a compreensão de Leontiev (1981), adquire destaque. A atividade, entendida como uma prática ativa e significativa, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos. Essa visão é respaldada pela teoria da atividade de estudo de Davydov (1999), que enfatiza a importância de engajar os estudantes em processos de aprendizagem desafiadores e significativos. Além disso, as ideias de Marx e Engels (2007) e Vigotski (2007) contribuem para essa perspectiva ao destacarem a interação entre o sujeito e o mundo, a importância da prática social e a mediação no processo educativo.

Nessa perspectiva, é importante considerar o movimento constante de sínteses no interior do gênero e sua relação com a educação. As

particularidades, ao serem diversificadas e interconectadas, promovem sínteses alternadas que, de acordo com Engels (2020), quando ocorrem em quantidade suficiente, resultam em uma modificação qualitativa na totalidade. Essa dinâmica de sínteses e transformações constantes no contexto educacional pode ser compreendida como um processo em que as atividades desenvolvidas pelos indivíduos, mediadas pela cultura e pela interação social, geram mudanças significativas e qualitativas na forma como o conhecimento é construído, a compreensão é adquirida e o desenvolvimento ocorre.

A atividade, concebida conforme a compreensão de Davydov (1999), desempenha um papel fundamental na educação. Essa perspectiva enfatiza a importância de engajar os indivíduos em atividades significativas, que envolvam sua participação ativa e o enfrentamento de desafios, promovendo assim o seu desenvolvimento integral. De acordo com a teoria da atividade de estudo de Davydov (1999), a aprendizagem se dá por meio da interação entre o sujeito e o objeto de estudo, envolvendo ações mediadas por instrumentos e a internalização de conhecimentos e significados culturalmente construídos. Essa abordagem destaca a atividade como um processo dinâmico e contextualizado, que permite a aquisição de novos conhecimentos e a transformação do sujeito.

O movimento de transformação das partes em uma totalidade nova, viabilizado pelo que há de universal no gênero humano, é um fenômeno presente em diversos segmentos da existência social. Nesse processo dinâmico, as partes individuais se modificam e interagem, resultando em uma totalidade que se torna um ponto de inflexão para essas partes. Essa compreensão ressoa nas ideias de Marx, Engels (2007) e Vigotski (2001), que também enfatizam a importância da atividade e da interação social na formação dos indivíduos e na transformação da realidade.

No processo de formação dessa totalidade nova, os elementos universais do ser humano desempenham um papel central. Eles fornecem a base, os recursos ou as condições necessárias para que as partes individuais interajam e se modifiquem, resultando na emergência de algo novo.

Por exemplo, a capacidade de comunicação, a linguagem, é uma característica universal da espécie humana. Essa capacidade possibilita a interação entre os indivíduos, a troca de ideias e a construção conjunta de

significados. É por meio dessa interação linguística que as partes individuais podem se modificar e criar uma totalidade nova, como na formação de conhecimentos compartilhados ou na cooperação para realizar uma tarefa complexa.

Portanto, quando afirmamos que a emergência de uma totalidade nova é viabilizada pelo universal isso significa que o processo de transformação das partes em uma totalidade nova é facilitado ou possibilitado pelos elementos universais presentes em todos os seres humanos. Esses elementos fornecem os alicerces ou os meios pelos quais as partes individuais podem interagir, se influenciar mutuamente e gerar uma nova configuração ou resultado.

Ao agirem e interagirem entre si, as partes individuais se modificam e se transformam, culminando em uma totalidade que se torna um ponto de mudança para essas partes. Esse ponto de inflexão representa uma mudança significativa na dinâmica do sistema, em que as partes individuais são afetadas e modificadas pelo resultado dessa totalidade.

Em outras palavras, quando as partes individuais se combinam e interagem, formando uma totalidade nova, essa totalidade adquire uma importância central ou um ponto crítico de influência sobre as partes que a compõem. Esse ponto de inflexão pode ser entendido como um marco em que as partes individuais são transformadas pela dinâmica do todo, resultando em mudanças significativas tanto nas partes quanto na totalidade.

Essa ideia está relacionada à noção de que as relações entre as partes e o todo são dialéticas, ou seja, há uma interdependência e interação constante entre eles. À medida que as partes se transformam, a totalidade também é afetada, e vice-versa (as circunstâncias fazem os homens e os homens fazem as circunstâncias). O ponto de inflexão representa um momento crítico em que essa interação produz mudanças qualitativas no sistema. Momento em que Engels (2020) identifica como aquele em que quantidade se transforma em modificação qualitativa da totalidade.

De acordo com Marx e Engels (2007), a atividade humana desempenha um papel fundamental na produção e transformação das condições de vida, abrangendo tanto as relações sociais quanto as econômicas. Por sua vez,

Vigotski (2001) destaca o papel mediador da atividade no desenvolvimento humano, promovendo a aquisição de conhecimentos e a elaboração de significados por meio da interação social. Essa concepção ressalta a importância da atividade como um processo dinâmico e criativo, em que novas possibilidades surgem e o desenvolvimento humano se concretiza.

Neste processo uma condição essencial para a atividade, seja ela qual for, é a emergência de uma necessidade.

3.4 Necessidade e mediação

Vimos no tópico anterior que é universal no gênero humano a capacidade de transformar criativamente a natureza por meio do trabalho. A universalidade se manifesta de modo particular em diferentes modos de existência social, que é formada e vivida singularmente por cada sujeito.

Neste tópico discutiremos os conceitos de necessidade e mediação. A capacidade de transformar a natureza humana encontra sua motivação na busca pela satisfação de necessidades.

O modo como os humanos se orientam no sentido dos objetos das suas necessidades sempre envolve a mediação de recursos materiais e simbólicos.

Necessidade, mediação e educação formam um amálgama inextricável que pretendemos abordar.

Na teoria da atividade de Leontiev (1981), a necessidade desempenha um papel fundamental como uma das unidades componentes da atividade. A necessidade pode ser entendida como uma motivação interna que impulsiona o sujeito a realizar uma ação para satisfazê-la.

Ela surge da falta ou carência de algo considerado essencial para o indivíduo, seja a nível biológico, psicológico ou social, representando um estado de desequilíbrio que precisa ser superado por meio da atividade humana.

A compreensão das necessidades humanas revela sua natureza socialmente construída, resultante da interação dos indivíduos com o meio e da influência dos contextos culturais e históricos. No contexto educacional, diferentes necessidades emergem e são moldadas pela vida em sociedade. Por exemplo, a necessidade de se comunicar e interagir socialmente é fundamental

para a construção de relacionamentos, o desenvolvimento da empatia e a participação nas práticas culturais compartilhadas. A necessidade de buscar conhecimento e compreensão está relacionada ao desejo de compreender o mundo ao nosso redor, questionar, explorar e adquirir novos saberes. Ademais, a necessidade de desenvolver habilidades específicas é essencial para a adaptação e participação nas atividades profissionais, artísticas, esportivas e outras esferas da vida social.

Essas necessidades específicas, que surgem no contexto social, são influenciadas por fatores como a cultura, o sistema educacional, as demandas profissionais e as expectativas da sociedade. A educação desempenha um papel significativo na promoção e no atendimento dessas necessidades, fornecendo oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades, estimulando a interação social e a construção de conhecimento coletivo. Portanto, a relação entre educação e necessidade se estabelece de maneira dinâmica e recíproca, sendo a educação um meio para atender, ampliar e transformar as necessidades humanas no contexto social.

Neste sentido, a educação, ao promover a interação dos estudantes com o meio social e cultural, amplia suas experiências e horizontes. Por meio de práticas pedagógicas os estudantes são expostos a diferentes contextos, desafios e perspectivas, despertando novas necessidades e interesses. A educação não apenas supre algumas das necessidades existentes e oferece recursos para suprir outras, mas também as transforma, expandindo as possibilidades de desenvolvimento humano. Além disso, a educação promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a imaginação, a memória e a capacidade de abstração, que são essenciais para a formação e satisfação de necessidades especificamente humanas.

Com base nas contribuições de Marx e Engels (2007), compreendemos que as condições necessárias para a satisfação das necessidades humanas não são inatas, mas devem ser aprendidas. Cada geração precisa dominar e apropriar-se dos avanços culturais legados pelas gerações anteriores, utilizando-os como base para a construção de sua própria trajetória de desenvolvimento, de acordo com o que possui valor para sua situação particular. Nas palavras dos autores (MARX; ENGELS, 2007, p.40): “A história nada mais é do que o suceder-

se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores.”

Seguindo essa perspectiva, percebemos que a educação desempenha um papel fundamental na transmissão dessas condições e na formação das novas gerações. Por meio da educação, os indivíduos têm a oportunidade de acessar e assimilar os conhecimentos, habilidades e valores acumulados ao longo da história, possibilitando-lhes a participação ativa na sociedade e a construção de seu próprio caminho de desenvolvimento.

Essa compreensão está em consonância com a teoria da atividade, como proposto por Leontiev (1981). A teoria da atividade destaca a importância das atividades humanas mediadas pela cultura no processo de desenvolvimento individual e social. Nesse sentido, a aprendizagem das condições para a satisfação das necessidades humanas pode ser entendida como uma forma de mediação cultural que impulsiona o desenvolvimento.

Ademais, as ideias de Vigotski (2001) complementam essa visão, ao ressaltar o papel central da cultura e da linguagem na elaboração do conhecimento e no desenvolvimento das capacidades humanas. O autor destaca a relevância das interações sociais e da participação em práticas culturais significativas para o desenvolvimento dos indivíduos. Assim, a educação que compreende a importância da atividade deve buscar criar ambientes educativos que promovam a interação, a colaboração e o engajamento dos estudantes em atividades culturalmente formativas.

Dessa forma evidenciamos a necessidade de o educador compreender a importância da atividade para sua prática. Isso implica em reconhecer que a aprendizagem das condições para a satisfação das necessidades humanas é um processo socialmente mediado, no qual os estudantes são envolvidos em atividades significativas e contextualizadas, que lhes permitam apropriação dos conhecimentos, valores e práticas culturalmente construídos.

É relevante compreender que as demandas da personalidade e do meio social estão intimamente relacionadas. As atividades que estão alinhadas com as necessidades, interesses e valores do sujeito são promotoras de desenvolvimento humano. Essa perspectiva ressalta a importância de oferecer

aos estudantes conteúdos e situações de aprendizagem que sejam relevantes e desafiadoras.

Evidentemente há necessidades que se não satisfeitas comprometem a continuidade dos sistemas de produção da vida. Estas se ligam a bens materiais e imateriais vitais. Antônio Candido (2011) afirma que estes bens corresponderiam "a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora." (Candido 2011 p. 176). Ser vital quer dizer que a ruptura desses processos ameaça a própria existência biológica e/ou psicológica do indivíduo.

As necessidades humanas podem variar em termos de sua urgência, relevância e impacto na vida das pessoas. Algumas necessidades são consideradas essenciais e vitais para a sobrevivência e bem-estar dos indivíduos, como a alimentação, a moradia e a segurança. Essas necessidades são geralmente prioritárias e têm um alto grau de vitalidade, ou seja, são fundamentais e urgentes de serem satisfeitas.

No entanto, outras necessidades podem ter um grau de vitalidade menor, sendo menos urgentes ou prioritárias. Essas necessidades podem estar relacionadas à esfera emocional, intelectual, social ou cultural, e sua importância pode variar de acordo com os valores, crenças e experiências individuais e socioculturais. Por exemplo, a necessidade de autoexpressão artística, o desejo por reconhecimento social ou a busca por conhecimento são necessidades que podem ser consideradas importantes, mas não necessariamente vitais para todas as pessoas e em todos os momentos da existência. Ainda que em algumas situações específicas possam assumir um grau de vitalidade com muito valor para o sujeito.

Segundo Leontiev (1981) as ações realizadas pelos indivíduos estão intrinsecamente ligadas às situações vivenciadas e às condições presentes. Cada situação desencadeia a mobilização de condições específicas pelo sujeito. A relação entre a situação vivenciada e as condições disponíveis resulta nas necessidades vitais. Portanto, o grau de vitalidade não é determinado pelo meio ou pelo indivíduo, mas pela interação sistêmica entre ambos.

Para compreendermos melhor essa relação entre atividade, situações, condições e necessidades, é válido explorar exemplos práticos. Por exemplo, em um contexto escolar, a atividade de resolver problemas matemáticos pode ser influenciada pela situação de um desafio proposto, pelas condições disponíveis, como lápis, papel e recursos didáticos, e pelas necessidades do estudante de dominar o conceito matemático em questão. Ao analisar de forma mais detalhada casos como esse, podemos perceber como as diferentes dimensões se entrelaçam e afetam o desenvolvimento do indivíduo.

Com isso temos que os graus de vitalidade das necessidades não são fixos e podem se modificar ao longo do tempo e em diferentes contextos. Por exemplo, em situações de escassez de recursos, uma necessidade que antes não era considerada vital pode se tornar mais premente e essencial. Da mesma forma, em contextos de abundância e segurança, certas necessidades podem perder sua importância relativa.

No contexto das teorias de Marx (2004), Vigotski (2001) e Leontiev (1981), as necessidades humanas não são apenas limitadas às questões materiais, mas também envolvem aspectos afetivos, psicológicos e culturais. Ao falarmos sobre os graus de vitalidade das necessidades, estamos nos referindo à importância atribuída a elas em determinado contexto e momento. Neste sentido, as necessidades humanas existem culturalmente e podem vir a ser vitais ou não, podem transitar de um estado para o outro, tornar-se vital e depois deixar de ser.

Esses teóricos nos lembram que as necessidades humanas são socialmente engendradas e influenciadas pelos contextos socioculturais e pelas experiências individuais. As necessidades afetivas, como a busca por conforto, segurança, reconhecimento e aprovação, são fundamentais para o bem-estar e o desenvolvimento humano.

Marx (2004) enfatiza a relação entre as condições materiais e sociais na formação das necessidades humanas, enquanto Vigotski (2001) destaca o papel da cultura e das interações sociais na elaboração do significado e das emoções. Leontiev (1981) complementa essas perspectivas ao ressaltar que as necessidades são mediadas pela atividade.

Como as necessidades humanas sempre envolvem uma natureza simbólica, elas não são apenas inatas ou automáticas, mas buscadas e realizadas por meio da atividade vital social.

A atividade humana desempenha um papel essencial na satisfação das necessidades, na medida em que as pessoas se engajam em ações direcionadas para alcançar objetivos e suprir suas demandas psicossociais. Neste processo de engajamento se conjugam necessidades e significados.

A atividade é o meio pelo qual os indivíduos interagem com o mundo, constroem conhecimento e transformam a realidade ao seu redor. Envolve não apenas ações concretas, mas também operações mentais e o uso de instrumentos e signos. É por meio da atividade que os indivíduos desenvolvem habilidades, adquirem conhecimentos e atribuem significado às suas experiências.

De acordo com Leontiev (1981), o processo de desenvolvimento humano, tanto em sua dimensão biológica quanto social, está intrinsecamente vinculado às necessidades. As necessidades impulsionam o sujeito a buscar objetos e condições que satisfaçam tais demandas, o que, por sua vez, estimula o desenvolvimento. É por meio do esforço em obter as condições indispensáveis para o movimento nas atividades que ocorrem avanços e progressos no desenvolvimento humano. A atividade, entendida como ação mediada pela cultura, engloba as necessidades, as situações, as condições e as interações sociais, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento integral dos indivíduos.

Ao compreender a relação intrínseca entre atividade, necessidades e significado, torna-se possível reconhecer a importância da atividade na educação. Através da prática educativa, os estudantes têm a oportunidade de engajar-se em atividades significativas e desafiadoras, que não apenas atendam às suas necessidades imediatas, mas também promovam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivo/emocionais e éticas. Além disso, a atividade educativa proporciona um contexto propício para a elaboração de significados compartilhados e o desenvolvimento de um senso de pertencimento e identidade cultural.

Portanto, a compreensão da relação entre atividade, necessidades e significado é essencial para uma abordagem educacional que valorize o papel ativo do estudante na construção do conhecimento e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As necessidades se desenvolvem nas interações culturais, onde os indivíduos exercem sua agência para criar, imaginar e refletir sobre o mundo ao seu redor. São mediadas pelos sistemas de significados presentes em uma determinada sociedade ou cultura. Os significados atribuídos às atividades e aos objetos são construídos coletivamente e influenciam a forma como os indivíduos percebem, valorizam e dão sentido ao mundo ao seu redor. A atividade vital consciente, assim entendida, desempenha um papel central na educação, uma vez que estimula o desenvolvimento dos indivíduos, promovendo a sua participação ativa na sociedade e possibilitando a elaboração de significados e conhecimentos.

Dessa forma, ao compreender a relação entre atividade, necessidades e significado, podemos reconhecer que a educação não se limita à transmissão de informações ou ao desenvolvimento de habilidades técnicas. Ela também tem o papel de promover a formação integral dos indivíduos, atendendo às suas necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

A educação é entendida como um processo que engloba a atividade humana como um todo, considerando as necessidades individuais e coletivas, os sistemas simbólicos e os contextos culturais.

Com base em Leontiev (1978), podemos afirmar que a atividade vital²⁰ consciente refere-se à transição do movimento mecânico, não objetivado e sem finalidade, para o movimento conscientemente planejado e organizado por meio de ações e operações orientadas a uma finalidade. Nessa concepção, a finalidade fundamental da atividade vital é a própria manutenção da vida. No entanto, a atividade vital humana transcende essa finalidade básica, sendo

20 .Os humanos realizam atividades vitais e executam atividades não vitais, ou seja, aquelas que não ocorrendo não inviabilizam a continuidade das relações do indivíduo com seu meio. Do ponto de vista dialético a questão central não é compreender quais são e quais não são as atividades vitais, mas como podem atividades vir a ser e deixar de ser vitais.

moldada pelas relações culturais e marcada pela criação ativa, pela ideação fantasiosa e pelo pensamento.

As relações sociais, os sistemas simbólicos, os valores culturais e as normas sociais desempenham um papel significativo na formação e no funcionamento do sistema psicológico dos indivíduos. No cerne desse sistema, encontramos o sujeito como portador de necessidades, que são motivações e demandas que impulsionam a ação. Essas necessidades são influenciadas por fatores socioculturais e individuais, e podem abranger tanto aspectos materiais quanto ideacionais. Além disso, o sistema psicológico também inclui os meios disponíveis, sejam eles recursos materiais ou simbólicos, que são utilizados pelo sujeito para alcançar seus objetivos.

Uma unidade fundamental nessa estrutura é o valor afetivo e emocional atribuído às atividades e aos resultados obtidos. O valor afetivo e as emoções desempenham um papel significativo na motivação, no engajamento e na significação das ações realizadas pelos sujeitos. Elas são tanto influenciadas pelo contexto sociocultural quanto podem influenciar a própria atividade, contribuindo para a formação de significados e sentidos.

A atividade humana está sempre orientada por um dado objetivo, um propósito ou finalidade que direciona as ações e organiza a busca pela satisfação das necessidades. Esse objetivo pode ser determinado tanto pelas demandas externas, como necessidades sociais e culturais, quanto pelas demandas internas do sujeito.

No contexto da teoria da atividade, conforme desenvolvida por Leontiev (1981) e considerando também as contribuições de Davydov (1999), torna-se evidente que o movimento em direção ao objeto da necessidade implica em certas características que estabelecem requisitos para sua concretização. No caso dos seres humanos, essas demandas exigem mediações que possibilitem um movimento coerente com o propósito da atividade realizada pelo sujeito.

Ao considerarmos a educação como foco central de nosso estudo, compreendemos que o movimento em direção ao objeto da necessidade, no contexto educacional, requer mediações que tornem possível um processo de aprendizagem. Essa mediação pode se manifestar por meio de estratégias

pedagógicas, recursos didáticos, interações sociais e outras formas de suporte que facilitem o engajamento ativo dos estudantes na atividade educativa.

A mediação, nesse sentido, desempenha um papel fundamental na criação de condições favoráveis para a aquisição de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e formação de significados acerca da importância do estudo e do processo educacional pelos educandos. Ela atua como um elo entre as necessidades dos estudantes, os objetivos educacionais e os recursos disponíveis, promovendo uma articulação coerente e efetiva entre essas unidades. Martins (2016, p.106) sobre a mediação nos ensina:

Ao introduzir o conceito de mediação, Vygotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

É importante ressaltar que a mediação na educação não se limita apenas à transmissão de informações ou à execução de tarefas, mas envolve a criação de um ambiente estimulante, desafiador e propício ao desenvolvimento integral e multilateral dos estudantes na escola. Ela abrange aspectos cognitivos, afetivos e sociais, considerando as particularidades de cada estudante promovendo uma aprendizagem ativa, reflexiva e significativa.

Ao reconhecermos a importância das mediações na atividade educativa, corroboramos a tese de que a atividade, tal como entendida por Leontiev (1981), é essencial para a educação. Através dessa perspectiva, podemos compreender como a interação entre sujeitos, objetos e meios mediados pela atividade, promove o desenvolvimento humano e a construção de conhecimentos.

No contexto da teoria da atividade, conforme desenvolvida por Leontiev (1981), torna-se evidente que o movimento em direção ao objeto da necessidade implica em certas características que estabelecem requisitos para sua concretização. No caso dos seres humanos, essas demandas exigem mediações que possibilitem um movimento coerente com o propósito da atividade.

A mediação, nesse sentido, desempenha um papel fundamental na criação de condições favoráveis para a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e formação de significados sociais. A mediação, portanto, atua como um elo entre as necessidades, os objetivos e os recursos disponíveis, promovendo uma articulação coerente e efetiva entre essas três unidades.

No contexto da atividade humana, podemos observar a participação de diversas unidades como conceitos, pessoas e objetos, atuando em processo mediador, desde que estejam alinhados com as demandas necessárias para avançar em direção ao objetivo da atividade. Por exemplo, quando uma pessoa está aprendendo a tocar um instrumento musical, os conceitos de notas musicais, os professores e o próprio instrumento podem atuar nos processos mediadores, auxiliando no desenvolvimento das capacidades e habilidades musicais para tocar um instrumento.

A mediação desses elementos é fundamental para o alcance do objetivo da atividade, pois eles devem estar em conformidade com as características necessárias para o movimento em direção ao objeto da necessidade. Em outras palavras, os mediadores devem oferecer suporte e recursos adequados para a realização da atividade humana de forma eficaz. Por exemplo, se uma pessoa está realizando uma atividade de pesquisa, é essencial que os livros, as fontes de informação e as ferramentas digitais disponíveis sejam compatíveis com as exigências para a realização do processo de busca e análise de dados.

No entanto, é importante destacar que a mediação não se restringe a um único elemento isolado. Ela ocorre na interação e complementaridade de múltiplas condições presentes na atividade como uma unidade complexa. Essas condições podem incluir o ambiente físico, as relações sociais, as normas culturais, as motivações individuais, entre outros aspectos.

Em si, conceitos, objetos ou pessoas não são mediadores, uma vez que a mediação não é um atributo que possa ser conferido a algo ou alguém ser mediador não depende das características ou posição das coisas, mas de ser inserido, como integrante do processo, na atividade com os objetos ou pessoas, para contribuir com o sentido pessoal da atividade. A mediação se constitui como processo no movimento relacional que se estabelece nas atividades. É um erro

reduzir a mediação a uma propriedade de objetos ou ferramentas isolados; em vez disso, a mediação deve ser compreendida como parte da dinâmica global do sistema.

As coisas ao surgirem na atividade, são integradas ao processo de mediação ou são desinteressantes ao movimento do ser vivo. Por exemplo, em uma sala de aula a relação entre o professor e o estudante pode ser parte do processo de mediação ou não. O que determinará isso será a multiplicidade de condições presentes na atividade da qual esta relação faz parte.

Neste sentido, a mediação humana refere-se a um processo dinâmico e sistêmico pelo qual elementos diversos - sejam eles ferramentas, linguagem, símbolos, práticas sociais etc. - são utilizados e transformam a atividade humana. Este processo não é caracterizado pela presença isolada destes elementos, mas pela forma como eles são integrados e utilizados em um sistema de relações complexas e contraditórias.

A mediação transcende a noção de um simples intermediário entre elementos isolados. Ela é um processo dialético e relacional que se manifesta em sistemas complexos, funcionando como uma força integradora e transformadora. A mediação não se restringe a um meio, mas é um aspecto dinâmico das relações sistêmicas, ligando-se a expressão, negociação e superação de contradições.

Torna-se importante esclarecer que No contexto desta discussão sobre mediação, "processo" refere-se a uma série de ações, interações e eventos dinâmicos que ocorrem ao longo do tempo e não estão limitados a um único momento ou ação.

Neste sentido, um processo é uma sequência contínua de ações ou eventos que ocorrem em uma ordem específica. No contexto da mediação humana, isso se refere à maneira como os indivíduos usam ferramentas, linguagem, conceitos etc. ao longo do tempo, para alcançar objetivos, resolver problemas ou construir conhecimentos.

O termo "processo" enfatiza a natureza interativa e dinâmica da mediação. Significa que a mediação não é estática, mas se desenvolve e se adapta com base nas interações contínuas entre os indivíduos e seu meio ambiente social.

Isso inclui a forma como os indivíduos respondem às mudanças em seu meio e como essas, por sua vez, afetam o processo de mediação.

Considerar a mediação como um processo, implica que ela não deve ser compreendida como um evento único ou uma ação isolada, mas um conjunto de atividades inter-relacionadas e contínuas que influenciam e são influenciadas pelo contexto social e cultural.

Embora a mediação seja um processo, ela certamente envolve o uso de coisas como ferramentas, linguagem, símbolos e interações sociais. Estes são integrados no processo de mediação para facilitar a comunicação, a transformação, a transição etc. para possibilitar o movimento ao sentido estabelecido pelo sujeito.

Dessa forma, a compreensão da mediação na atividade nos permite reconhecer a importância de uma variedade de elementos e condições que estão envolvidos na sua realização. A interdependência desses mediadores e sua adequação às exigências da atividade são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos e para a efetividade do processo educacional.

As coisas ao surgirem na atividade estabelecem relações mediadoras ou são desinteressantes ao movimento. Por exemplo, em uma sala de aula a relação entre o professor e o estudante pode ser mediadora ou não. O que determinará isso será a multiplicidade de condições presentes na atividade da qual esta relação faz parte como uma unidade de um todo.

Com base nas contribuições de Luria (2008), podemos afirmar que a atividade humana se transforma em um processo consciente e orientado por metas quando os indivíduos organizam suas ações de acordo com ideias que antecipam o futuro em forma de projetos. Nesse contexto, o reflexo simples se converte em um sistema de reflexos, em que os instrumentos utilizados na ação se tornam sinais artificiais. Esses sinais, uma vez registrados na memória, passam a desempenhar um papel importante na influência do comportamento humano.

Os sinais artificiais são ferramentas ou instrumentos criados pelo ser humano para representar algo além de sua presença imediata. Eles referem-se aos aspectos simbólicos da mediação, compondo sistemas de representação

criados pelo ser humano para expressar, comunicar e organizar o pensamento. Exemplos de sinais artificiais são a linguagem escrita, os números, os gráficos, os símbolos matemáticos, entre outros.

Podemos afirmar que os sinais artificiais são utilizados como mediadores na atividade humana, permitindo que os indivíduos representem e manipulem mentalmente objetos e eventos distantes no tempo e no espaço. Os sinais artificiais podem ser registrados na memória e utilizados para influenciar o comportamento e orientar a ação futura.

Dessa forma, as funções psicológicas humanas passam a ser mediadas por esses sinais artificiais criados pelos próprios indivíduos. A consciência e as funções psicológicas não são apenas resultado das interações com o ambiente, mas também se tornam criadoras de mediações. Os sinais artificiais atuam como ferramentas cognitivas que auxiliam na organização do pensamento, na orientação das ações e no planejamento das atividades.

Essa compreensão ressalta a importância da atividade consciente e teleológica na educação. Através da prática e da utilização de sinais artificiais, os indivíduos desenvolvem sua consciência, adquirem novos conhecimentos e habilidades, e são capazes de influenciar ativamente seu próprio comportamento, impulsionando assim o processo de aprendizagem e desenvolvimento educacional.

Em função do sistema hierárquico de cada sentença, do qual as construções verbais e lógicas são um exemplo típico, os homens têm à sua disposição um poderoso instrumento objetivo que lhes permite tanto expressar objetos ou situações particulares quanto criar códigos lógicos objetivos. Esses códigos tornam as pessoas capazes de ultrapassar a experiência direta e extrair conclusões que têm tanta objetividade quanto os dados da experiência sensorial direta. Em outras palavras, a história social estabeleceu o sistema de linguagem e os códigos lógicos que permitem ao homem saltar do sensorial ao racional; para os filósofos materialistas tal transição é tão importante quanto a da matéria inanimada para a matéria viva. (LURIA 2008 p.24)

Ao mesmo tempo, a mediação desempenha um papel fundamental no processo educacional, proporcionando o acesso a recursos, instrumentos e

signos que auxiliam na construção do conhecimento e na interação com o meio. Através da mediação, os estudantes podem transcender a experiência direta, extrair conclusões lógicas e desenvolver funções psicológicas superiores, como o uso da imaginação e da memória de modo humano.

O desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado ao processo de formação de recursos mediadores, os quais surgem como requisitos fundamentais para a realização de atividades coerentes com os motivos que as impulsionam. Nesse sentido, o sistema psicológico humano não pode ser compreendido apenas como um resultado natural, mas desse processo dinâmico de elaboração.

É por meio dos recursos mediadores, que incluem tanto os instrumentos e ferramentas físicas quanto os signos e símbolos culturais, que os sujeitos são capazes de interagir com o mundo, atribuir significado às situações e direcionar suas ações de forma consciente e volitiva. Esses recursos são adquiridos e aprimorados ao longo da vida, por meio das experiências, da interação com o meio e da participação em práticas sociais.

Ao considerarmos a perspectiva da teoria da atividade de Leontiev (1981), compreendemos que as necessidades humanas desempenham um papel central nesse processo de formação de recursos mediadores. As necessidades são motivações internas que impulsionam os indivíduos a agir, a buscar soluções para as demandas biológicas, psicológicas e sociais que se apresentam em seu contexto de vida.

A mediação, por sua vez, é uma das unidades que permite a conexão entre as necessidades e as atividades realizadas pelos sujeitos. Ela envolve a utilização dos recursos mediadores para superar desafios, resolver problemas e alcançar os objetos das necessidades. Através da mediação, os indivíduos transformam a realidade ao seu redor e elaboram conhecimento, compreendendo e interpretando o mundo de acordo com as demandas e significados atribuídos.

Essas unidades essenciais da atividade - necessidade e mediação - exercem um impacto profundo na educação. No contexto educacional, a compreensão das necessidades dos estudantes e a mediação para o

desenvolvimento de recursos e habilidades são fundamentais para promover aprendizagem e potencializar o desenvolvimento humano. A educação proporciona oportunidades para a formação de recursos mediadores mais complexos, ampliando as possibilidades de ação e o domínio sobre o meio social, cultural e cognitivo.

Por meio da articulação entre necessidade, mediação e atividade se evidencia a importância da teoria da atividade na educação. Essa abordagem teórica nos permite compreender a dinâmica da interação humana com o mundo e a elaboração ativa do conhecimento, reconhecendo o papel central das necessidades e dos recursos mediadores na formação e no desenvolvimento dos sujeitos.

O ser humano possui um sistema psicológico intrinsecamente ligado à sua capacidade de orientar, executar e controlar ações nas atividades que empreende. Esse sistema psicológico é construído por meio das relações sociais e dos significados formados nesses contextos. Há no caso uma atividade vital psicológica, que vai da garantia da sua existência no mundo simbólico humano até a vida orgânica propriamente dita, ou seja, as atividades vitais psicológicas desempenham um papel fundamental na existência do ser humano no mundo simbólico, abrangendo desde as necessidades básicas de sobrevivência até a complexidade da vida social. Essa interação entre atividade, necessidade e mediação é essencial para a formação e funcionamento do sistema psicológico humano, que é permeado por significados e orientado pelos objetivos que emergem das atividades sociais e culturais.

Nesse contexto, a compreensão da importância da atividade, necessidade e mediação na educação se torna fundamental. A educação desempenha um papel central na formação do sistema psicológico humano, oferecendo oportunidades para a interação social, a construção de significados compartilhados e a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por meio da educação, os indivíduos são expostos a diferentes contextos, desafios e perspectivas, o que amplia suas experiências e horizontes. A educação promove o desenvolvimento de necessidades especificamente humanas e relativas ao meio social. Portanto, a relação entre atividade, necessidade, mediação e educação é complexa e interdependente. É

importante abordar essas unidades essenciais para compreender a influência da atividade humana na educação

A atividade vital psicológica pode desencadear a produção de necessidades fantasiosas, que podem gerar uma infinidade de atividades não imediatamente vitais, mas que podem se tornar essenciais para o sistema psicológico, mesmo que sejam fantasiosas. Na experiência humana, o que determina se uma atividade é considerada vital ou não é o valor afetivo a ela atribuído. Por exemplo, carregar um talismã pode se tornar uma atividade vital para alguém, independentemente da situação em que se encontre. Assim, uma mesma atividade que antes proporciona prazer pode adquirir uma importância vital negativa em outro momento. É importante reconhecer que as necessidades humanas não se restringem apenas ao aspecto material, mas também abrangem os aspectos simbólicos e psicológicos.

De acordo com Marino Filho (2020), o valor afetivo pode ser entendido como a representação dos efeitos ou qualidades das relações que são coerentes ou incoerentes com a atividade vital. Quando essas relações são consistentes com os motivos da atividade, as ações são valorizadas como positivas; caso contrário, são percebidas como negativas. É importante ressaltar que o valor atribuído a uma atividade não é determinado apenas pelas ações executadas em si. Uma ação pode ser considerada bem-sucedida, mas ainda assim ser sentida como uma derrota se não estiver conscientemente orientada em direção ao motivo central da atividade vital do indivíduo.

Dessa forma, fica evidente que o valor da atividade, seja ele positivo ou negativo, está diretamente relacionado à congruência entre as ações realizadas e os motivos que direcionam a atividade. Não basta apenas alcançar resultados externos ou aparentemente bem-sucedidos; é imprescindível que as ações estejam conscientemente alinhadas aos objetivos e propósitos que fundamentam a atividade vital do indivíduo.

Sendo assim, para que haja motivação para a realização de ações, o sujeito deve conhecer o objetivo e as finalidades das ações, e saber como operacionalizar os meios de tal forma que esses se integrem às situações para conduzir o sujeito à satisfação das suas necessidades.

É fundamental que o sujeito possua conhecimento dos objetivos e finalidades das ações a serem realizadas por ele, pois esse conhecimento desempenha um papel fundamental na motivação para a sua execução. Ao compreender claramente os propósitos a serem alcançados, o sujeito é capaz de direcionar seus esforços e utilizar os meios adequados para integrar-se às situações, buscando a satisfação de suas necessidades. Nesse sentido, a clareza em relação aos objetivos e a habilidade em operacionalizar os meios se tornam unidades essenciais para o engajamento e o sucesso na atividade.

A integração entre objetivos, meios e situações é fundamental para que a atividade humana seja realizada. Para alcançar essa integração, o sujeito precisa ter conhecimento sobre como utilizar os recursos disponíveis e adaptá-los às demandas do contexto. Essa habilidade de operacionalizar os meios permite ao sujeito agir de maneira satisfatória, direcionada para a realização de suas necessidades. Esses princípios são consistentes com a teoria da atividade, que destaca a importância da atividade orientada por objetivos e mediada por instrumentos culturais. Na perspectiva de Vigotski (2001), a interação social e a mediação são unidades centrais no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, compreender esses aspectos da atividade humana é essencial para analisar o impacto da atividade na educação e fortalecer a tese de que a atividade, desempenha um papel essencial no processo educativo.

A atividade vital humana está intrinsecamente ligada à produção da vida, abrangendo não apenas a produção material imediata, mas também os intercâmbios que ocorrem nas esferas econômica, política, religiosa e cultural, as quais estão conectadas a esse processo de produção. É por meio dessas interações que podemos compreender a própria dinâmica da vida em sociedade e a forma como ela é moldada. Na abordagem de Leontiev (1981) e Vigotski (2001), a atividade humana é vista como um processo mediado por instrumentos e signos, que desempenham um papel fundamental na educação. Os diferentes aspectos da atividade social, como a criação teórica, a organização da vida em sociedade e a formação da consciência, são produtos dessas interações e influenciam diretamente o desenvolvimento e aprendizado dos sujeitos. Estes diferentes aspectos se constituem como ponto de partida para as futuras gerações.

Há condições de partida para o movimento humano. É a partir delas que é iniciado o movimento nas diversas situações. Marx e Engels (2007, p.42) afirmam "...portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias." De fato, os seres humanos constroem seu contexto, porém, não partindo do vazio, mas sim das condições herdadas das gerações anteriores. Marx (2011, p.???) explica este processo:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos.

Ao afirmar que os homens fazem sua própria história, Marx (2011) reconhece a capacidade dos seres humanos de agir e influenciar o curso dos eventos históricos. No entanto, ele ressalta que essa ação não ocorre de forma completamente livre e espontânea, pois os indivíduos são moldados e limitados pelas condições e estruturas que foram estabelecidas no passado. Essas condições herdadas marcam as possibilidades e limitações das ações individuais e coletivas.

As condições que 'comprimem o cérebro dos vivos' desencadeiam necessidades e demandas de desenvolvimento imprescindíveis para a sobrevivência do sujeito como ser social. Algumas necessidades são influenciadas pela situação existente, enquanto outras emergem durante as atividades realizadas pelo sujeito. Essas condições externas e as próprias atividades desempenham um papel fundamental na geração de necessidades e no processo de desenvolvimento.

Quando discutimos a importância da atividade para a educação, consideramos que os indivíduos estão inseridos em um contexto social e histórico específico. Marx (2011) destaca que as circunstâncias em que os seres humanos nascem não são escolhidas por eles, mas são transmitidas como herança de gerações anteriores. Isso implica que as condições e estruturas sociais, incluindo o sistema educacional, são moldadas pela história e têm influência sobre as possibilidades e limitações da educação.

Ao estudarmos a história da educação, é possível constatar que o processo escolar sempre esteve intrinsecamente relacionado ao contexto e às

condições sociais existentes em determinado momento. As escolas surgem como uma resposta às necessidades específicas de cada época, estabelecendo uma conexão direta com as forças produtivas vigentes na sociedade.

No contexto do sistema capitalista a estrutura, a organização e o funcionamento das instituições de ensino são moldados pelas exigências e demandas das forças produtivas, uma vez que a educação desempenha um papel fundamental na formação da mão-de-obra necessária para impulsionar o sistema produtivo. Nesse sentido, as escolas se tornam espaços de preparação e qualificação dos indivíduos para atuarem no sistema produtivo, suprindo as demandas por habilidades e conhecimentos específicos.

No entanto, a relação entre educação e sociedade vai além da mera adequação às necessidades produtivas. Ela também se conecta à consciência das classes populares sobre a importância da educação e sua luta por acesso e qualidade nesse campo. Quando as classes populares reconhecem a necessidade de adquirir conhecimentos e competências para ampliar suas oportunidades e romper com a reprodução das desigualdades sociais isto engendra pressão no sistema social para ampliação das vagas escolares e melhor condição de ensino às escolas.

Assim, a educação se torna um espaço de disputa, tanto entre os grupos hegemônicos que buscam preservar seus interesses e privilégios, quanto pelas classes populares, que buscam reivindicar o acesso a democratização do ensino.

A atividade educacional, realizada nas escolas, é uma forma específica de atividade humana que busca promover o desenvolvimento dos sujeitos em consonância a este contexto de disputas e demandas sociais. Sendo que em nossa sociedade ela é de suma importância para a integração social.

Não podemos perder de vista que ao nascer, o ser humano se insere em um mundo social complexo, no qual seu corpo biológico não possui, por si só, as condições suficientes para realizar as atividades necessárias à sua sobrevivência e desenvolvimento. Nesse contexto, as condições para o movimento e a ação precisam ser apropriadas e desenvolvidas pelo sujeito por meio de suas interações e relações sociais.

Vigotski (2006) destaca a existência de necessidades que surgem no processo de desenvolvimento pessoal da criança, originadas por sua necessidade de se adaptar ao ambiente ao seu redor, principalmente ao meio social. Essas necessidades são fundamentais para a formação do sujeito e desempenham um papel crucial na sua interação com o mundo. Vigotski (2006, p.19) explica que há necessidades "... que se originan en el proceso del desarrollo personal del niño, originadas por su necesidad de adaptarse al medio circundante y, en primer lugar, al medio social

As necessidades do sujeito, tanto as inatas como as desenvolvidas no processo de interação social, influenciam as demandas educacionais e orientam o processo de aprendizagem. A mediação, por sua vez, proporciona os meios e as ferramentas necessárias para que o sujeito possa se apropriar do conhecimento e desenvolver suas capacidades.

No ser humano, além das carências materiais e nutricionais do ponto de vista biológico, há um aspecto essencial a ser considerado: a forma como as relações sociais significam e organizam essas necessidades. É por meio dessas relações que as necessidades se transformam em necessidades humanas, construídas no contexto social. Neste sentido as necessidades humanas não são determinadas apenas por fatores biológicos individuais, mas também pela interação social e pelas relações estabelecidas na sociedade. É por meio dessas relações que as necessidades são significadas, organizadas e transformadas em demandas educacionais.

A mediação desempenha um papel essencial na atividade humana e, conseqüentemente, na educação. Por meio de instrumentos, signos e sistemas simbólicos, a mediação proporciona os meios necessários para que o sujeito possa compreender, transformar e se apropriar do conhecimento e das práticas culturais presentes em seu contexto social.

Segundo Vigotski (2006), a conduta humana é regida pelas necessidades. O desenvolvimento e a existência dos homens e mulheres em sociedade estão intrinsecamente ligados ao nível de desenvolvimento alcançado em diferentes áreas, como indústria e comércio. Nesse contexto, as condições sociais desempenham um papel fundamental, fornecendo as bases para que os indivíduos possam se movimentar nas situações existentes e buscar a satisfação

de suas necessidades. É importante recordar que as necessidades humanas não se limitam apenas às questões materiais, mas abrangem uma variedade de aspectos, como emocionais, cognitivos e sociais. Essas necessidades estão intrinsecamente relacionadas à atividade humana, impulsionando os sujeitos a agir e buscar meios de atendê-las.

No mesmo sentido, Marx e Engels (2007) afirmam que o mundo sensível não é uma entidade estática e imediatamente perceptível, mas sim o resultado da interação complexa entre história, condições de produção e satisfação das necessidades na sociedade. Embora as necessidades desempenhem um papel significativo na vida e na história dos seres humanos, é importante reconhecer que há uma rede intrincada de fatores que influenciam a existência e o desenvolvimento da vida social. Além das necessidades, valores culturais, relações sociais, aspirações individuais e coletivas, bem como as lutas e esforços em relação à natureza, desempenham um papel fundamental na configuração do modo de vida e no desenvolvimento da sociedade. É nesse contexto complexo e interativo que emerge o *modus operandi* da vida social, impulsionado pela interação dinâmica entre diversos elementos e forças. Como afirmam Marx e Engels (2007, p. 32):

Em relação aos alemães, que se consideram isentos de pressupostos [Voraussetzungslosen], devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

De acordo com Marx e Engels (2007), o primeiro pressuposto de toda existência humana e de toda história é a capacidade dos homens e mulheres de viver, ou seja, de satisfazer suas necessidades básicas, como alimentação, habitação, vestimenta, entre outras. Essas necessidades são fundamentais para a sobrevivência e, portanto, são condições prévias para que os indivíduos possam participar ativamente na construção da história.

A produção dos meios necessários para satisfazer essas necessidades materiais é considerada o primeiro ato histórico e uma condição essencial para o desenvolvimento humano. Isso significa que, desde os primórdios da humanidade até os dias atuais, a produção da vida material tem sido um fator central na existência e no desenvolvimento da sociedade.

Desta forma, se relacionarmos esta passagem de Marx e Engels (2007) com a educação, podemos entender que a educação não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos, mas também está intrinsecamente ligada à satisfação das necessidades básicas dos indivíduos. Para que haja um processo educativo efetivo, é preciso que as condições materiais sejam garantidas, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento humano.

Assim, a educação não pode ser dissociada das questões sociais, econômicas e políticas que envolvem a produção e a reprodução da vida material. Ela está enraizada nas relações de produção e nas condições sociais que determinam as possibilidades e limitações dos indivíduos. A compreensão dessas dinâmicas é essencial para uma abordagem crítica da educação, visando a superação das desigualdades e a promoção de uma formação integral que considere as necessidades materiais, intelectuais e afetivo/emocionais dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

No ser humano, quando surge uma necessidade, emerge uma tendência para resolver uma determinada tarefa que está relacionada à necessidade em questão. Essa tendência é influenciada pela unidade entre a necessidade e seu objeto, bem como pelas condições em que o sujeito se encontra para agir em uma situação concreta.

Essas condições, que envolvem recursos, instrumentos e oportunidades, desempenham um papel fundamental na mediação entre a necessidade e a atividade do sujeito. Elas fornecem o suporte necessário para que o sujeito realize suas ações de forma coerente com o motivo da atividade e com sua compreensão da situação. Dessa forma, as condições de mediação têm um impacto significativo na educação, pois influenciam as possibilidades de ação e o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos. Em outras palavras, as condições de mediação proporcionam o suporte, os recursos e as oportunidades

necessárias para que os estudantes possam realizar suas atividades promovendo assim o seu crescimento e aprendizado.

As condições de mediação podem envolver diversos aspectos, como o ambiente físico e social da sala de aula, os materiais didáticos disponíveis, as interações com os colegas e professores, as estratégias pedagógicas adotadas, entre outros. Todas essas condições influenciam diretamente as experiências de aprendizagem dos estudantes, moldando as suas possibilidades de ação e contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, sociais e emocionais.

Por exemplo, se um ambiente de aprendizagem oferece recursos tecnológicos e materiais didáticos diversificados, isso amplia as possibilidades de estudantes explorarem diferentes formas de expressão e participarem de atividades mais interativas. Além disso, se as interações com os professores forem pautadas pela cooperação e pelo estímulo ao pensamento crítico, isso pode promover o desenvolvimento de habilidades de análise, argumentação e reflexão nos estudantes.

Apesar disto, as condições estarem presentes não é garantia de que se alcançará o objeto da necessidade. Não podemos nos esquecer que o motivo da atividade não é o objeto da atividade. Ele é uma representação ideal do objeto, que não pode satisfazer a necessidade, por não ter materialidade para tanto. O que satisfaz a necessidade é a realização da atividade quando alcança o objeto real da necessidade. Enquanto representação ideal, o motivo pode ser mais ou menos fantasioso, se muito distante do existente seu alcance pode não garantir a satisfação.

Na teoria da atividade proposta por Leontiev (1981) e nas ideias de Vigotski (2001), a educação é vista como um processo complexo que envolve a interação entre o sujeito, a atividade e o contexto sociocultural. Nesse sentido, compreender a relação entre o motivo da atividade, o objeto real da necessidade e as condições de mediação é fundamental para promover a educação e o desenvolvimento.

O motivo da atividade pode ser entendido como as metas, intenções e propósitos que orientam as ações dos sujeitos envolvidos no processo

educativo. É a representação ideal do que se busca alcançar na educação, como o desenvolvimento de determinadas habilidades, a aquisição de conhecimentos específicos ou o aprimoramento das capacidades cognitivas e sociais dos estudantes.

No contexto educacional, consideramos que ter as condições adequadas, como recursos, materiais e oportunidades, é importante para criar um ambiente propício à aprendizagem. No entanto, apenas ter essas condições não garante automaticamente o alcance dos objetivos educacionais.

Para que o objetivo educacional seja efetivamente alcançado, é necessário que haja uma interação eficaz entre o motivo da atividade e o objeto real da necessidade. O objeto real é aquilo que satisfaz efetivamente as necessidades educacionais dos estudantes, como a compreensão profunda dos conceitos, a aplicação prática do conhecimento em situações reais e a capacidade de resolver problemas complexos, ou seja, é fundamental destacar que a materialização desses objetivos depende da realização efetiva da atividade pelos estudantes e da sua interação com o objeto real da necessidade.

Nesse processo, as condições de mediação desempenham um papel essencial. Elas envolvem recursos, materiais, instrumentos, tecnologias e oportunidades disponíveis no contexto educacional, que fornecem o suporte para que os estudantes realizem suas atividades de forma coerente com o motivo da aprendizagem.

As condições de mediação, portanto, influenciam diretamente as possibilidades de ação e o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos na educação. Ter acesso a recursos adequados, como bibliotecas, laboratórios, ambientes virtuais de aprendizagem e materiais didáticos de qualidade, potencializa as experiências de aprendizagem dos estudantes, ampliando suas oportunidades de interação com o objeto real da necessidade.

De acordo com Marx (2008), a produção efetua-se como produto no momento do consumo, quando o objeto da necessidade se torna o objeto para o sujeito ativo. Nas palavras do próprio Marx (2008, p. 247): '...o produto (...) não se torna produto, senão no consumo. Ao resolver o produto, o consumo lhe dá

seu acabamento, pois o produto é o resultado da produção não somente como atividade objetivada, mas também enquanto é objeto para o sujeito ativo'.

Complementando essa perspectiva, Marx (2008) enfatiza a intrínseca relação entre produção, consumo e objeto da necessidade. Segundo o autor, a produção atinge seu propósito de forma plena no momento do consumo, quando o objeto da necessidade se torna tangível e significativo para o sujeito ativo. Nas palavras de Marx (2008, p. 247): “O produto não se torna produto senão no consumo.” Nesse sentido, o consumo não apenas confere acabamento ao produto, mas também desempenha um papel na satisfação da necessidade, pois é no ato de consumir que o objeto se torna real e útil para o sujeito.

Quando refletimos sobre as ideias de Marx (2008) sobre produção, consumo e objeto da necessidade no contexto educacional, podemos perceber sua relevância para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos. Assim como na produção e consumo de bens materiais, a educação também envolve um processo em que o conhecimento e as experiências se transformam em algo significativo e que contribui para com a atividade dos estudantes.

Nesse contexto, a apropriação do conhecimento não se trata apenas de uma absorção passiva de informações. Pelo contrário, implica em uma atividade por parte dos estudantes, que envolve compreensão, aplicação e internalização do que foi aprendido, ou seja, o ato de se apropriar do conhecimento na educação é mais do que simplesmente receber informações, é um processo ativo de interação e internalização do conhecimento, tornando-o parte da própria vivência e entendimento do estudante.

Dessa forma, ao estabelecer essa relação entre a produção e consumo de bens materiais e o processo educacional, destacamos que a educação também envolve a transformação do conhecimento em algo concreto e útil para os estudantes. Assim como o consumo de bens materiais dá sentido e utilidade aos produtos, o momento da apropriação do conhecimento na educação tem o potencial de gerar significado, promover a aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento.

A relação entre produção, consumo e atividade humana é um aspecto relevante a ser considerado nessa discussão. De acordo com as ideias de Marx (2008), o consumo é o momento em que o produto adquire sua plena significação, tornando-se um objeto de satisfação das necessidades do sujeito. O produto não é apenas um resultado da produção, mas estabelece uma interação dinâmica entre o sujeito e a atividade produtiva.

No entanto, é importante ressaltar que essa relação não pode ser compreendida de forma simplificada. Ela envolve uma complexidade que abrange unidades como as condições de mediação, a mediação cultural e a interdependência entre produção, consumo e atividade humana. No campo educacional, é essencial considerar como esses aspectos influenciam as possibilidades das atividades e o desenvolvimento dos sujeitos.

O processo de produção e consumo humanos realizados em atividade se torna complexo porque os humanos desenvolveram a possibilidade de romper com os determinismos naturais. Ainda que o movimento humano seja uma tendência dinâmica geral coerente com o motivo, este assume um caráter social e vinculado aos significados construídos nas relações humanas. Nesse sentido, ao considerarmos a teoria da atividade, compreendemos que o motivo das atividades humanas é sempre formado por um complexo de significados sociais e sentimentos. Ele é influenciado pelas experiências passadas, registradas na forma de memória, pelas expectativas do sujeito de satisfazer suas necessidades e pela maneira como as afetações presentes são vivenciadas.

Essa perspectiva ressalta a importância da mediação social e cultural na constituição do motivo da atividade. Os significados e valores construídos nas relações sociais, bem como as experiências vividas pelo indivíduo, moldam o motivo que orienta suas ações. Portanto, ao considerarmos a educação, é essencial compreender como esses significados sociais e sentimentos influenciam o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Não negamos a importância da dimensão biológica na constituição do humano e de suas necessidades. O desenvolvimento humano é um processo que engloba aspectos biológicos, sociais e culturais. De acordo com Vigotski (2006), ao considerarmos o período de transição da infância para a vida adulta conseguimos identificar com clareza a integração entre essas dimensões. É

fundamental diferenciar a influência sociocultural no desenvolvimento e na formação das necessidades das crianças e adolescentes, em contraste com a linha biológica de desenvolvimento de suas atrações orgânicas.

Durante a adolescência, em que ocorrem avanços significativos tanto no desenvolvimento biológico quanto no cultural, é possível perceber que a compreensão das mudanças não pode ser obtida apenas através do conteúdo do pensamento humano ou das formas e mecanismos superiores do comportamento humano. Devemos também considerar as próprias forças motivadoras do comportamento, os motores que acionam tais mecanismos e a orientação da conduta humana, que passam por um complexo desenvolvimento sociocultural.

Essa perspectiva enfatiza a influência do meio social e cultural no desenvolvimento das necessidades e na orientação da atividade humana. Sem, contudo, se esquecer do amadurecimento biológico. Vigotski (2006) ao discutir o período de transição entre a infância e a vida adulta (adolescência) esclarece que o desenvolvimento humano é biológico, mas **também** social e cultural:

No plano ontogenético, que é o que nos interessa agora, devemos diferenciar também a linha sociocultural no desenvolvimento e na formação das necessidades da criança e do adolescente da linha biológica do desenvolvimento de suas atrações orgânicas. Fazer isso tem particular importância, sobretudo na idade de transição. Nessa idade de grande avanço no desenvolvimento biológico e cultural, quando ocorre a maturação das necessidades biológicas e culturais, não poderemos encontrar a chave para entender corretamente as mudanças que se produzem se não levarmos em consideração que não apenas o conteúdo do pensamento humano, não apenas as formas e os mecanismos superiores do comportamento humano, mas também as próprias forças motrizes do comportamento, os próprios motores que acionam tais mecanismos, e a própria orientação do comportamento humano experimentam um complexo desenvolvimento sociocultural." (Vigotski, 2006, p. 22)²¹

21 Tradução do autor do trecho: "En el plano ontogenetico, que es el que nos interesa ahora, debemos diferenciar asimismo la linea socio-cultural en el desarrollo y en la formacion de las necesidades del nino y del adolescente de la linea biologica del desarrollo de sus atracciones organicas. Hacerlo tiene particular importancia sobre todo en la edad de transicion. En esa edad de gran avance en el desarrollo biologico y cultural, cuando se produce la maduracion de las necesidades biologicas y culturales no podremos hallar la clave para entender corretamenre los cambios que se producen si no tomamos en consideracion que no solo el contenido del pensamienton humano, no solo las formas y los mecanismos superiores de la conducta humana, sino tambien

Sendo assim, ao considerarmos a educação, é essencial compreender como as necessidades e a mediação social e cultural desempenham um papel fundamental na formação das atividades e no desenvolvimento dos indivíduos.

Como mencionado anteriormente, é importante reconhecer que o ser humano não se separa completamente da sua natureza, mas sim vivencia uma união dialética entre o sociocultural e o natural. Esse aspecto se torna particularmente evidente durante a adolescência, uma fase em que ocorre um avanço significativo no desenvolvimento biológico; desta forma, podemos usar este momento para ilustrar essa ideia que desejamos transmitir.

Esse período de maturação sexual, o adolescente passa a perceber um aumento no leque de objetos que exercem influência sobre ele, despertando novos interesses e necessidades. Além disso, é comum observar que objetos antes despercebidos ganham valor e significado em sua vida, enquanto outros perdem força ou até mesmo deixam de ser relevantes.

Vigotski (2006) ao discutir o desenvolvimento na adolescência destaca a interação complexa entre fatores biológicos, culturais e sociais no desenvolvimento humano. Esta interação é presente em toda a vida. É por meio dessa interação que os motivos se modificam e evoluem ao longo da vida, influenciando as ações e escolhas do indivíduo.

A par de um mundo interno novo que surge, as relações sociais em que o adolescente está inserido se alteram profundamente. Em estreita relação com o desenvolvimento biológico há toda uma reestruturação das relações com o meio e com os outros.

O desenvolvimento físico possibilita atividades novas. Estas promovem a emergência de relações que exigem a apropriação de formas de pensar e agir até então inexistentes. Segundo Vigotski (2006) na adolescência se manifesta com clareza a inextricável relação entre o desenvolvimento físico do organismo,

las propias fuerzas motrices del comportamiento, los propios motores que ponen en acción tales mecanismos, la propia orientación de la conducta humana experimentan un complejo desarrollo socio-cultural." (Vigotski 2006, p.22)"

o surgimento de novas atividades consequentes desse desenvolvimento e a emergência dos interesses entendidos como vinculados a necessidades culturais.

Vigotski (2006) considera a união dialética entre o sociocultural e o natural no ser humano, afirmando que esses dois aspectos não são separados ou independentes, mas sim intrinsecamente conectados e em constante interação. O ser humano é influenciado tanto pelo seu ambiente social e cultural, com suas normas, valores e práticas, quanto pelas suas características biológicas e naturais.

Essa união dialética implica que não podemos compreender plenamente o desenvolvimento humano sem considerar a interação complexa entre fatores biológicos, culturais e sociais. O indivíduo não é simplesmente determinado pelo seu contexto social nem pelos seus traços biológicos, mas sim pela interação dinâmica entre ambos. Essa interação molda a forma como o ser humano se desenvolve, aprende, se relaciona e atribui significado ao mundo ao seu redor.

Assim, ao abordarmos a educação e o desenvolvimento dos indivíduos, é fundamental considerar essa união dialética entre o sociocultural e o natural. Isso implica compreender como as influências sociais, culturais e biológicas se entrelaçam, afetam e são afetadas pelas atividades, experiências e relações dos sujeitos.

Nesse sentido, é válido destacar a perspectiva de Marx (2008), segundo a qual as necessidades individuais se transformam em necessidades humanas à medida que são moldadas pelos limites estabelecidos pelas relações sociais. Assim, compreendemos que as influências sociais e culturais desempenham um papel fundamental na formação e expressão das necessidades dos homens e mulheres. Nas palavras do autor alemão:

Em primeiro lugar, o objeto não é um objeto em geral, mas um objeto determinado, que foi consumido de uma certa maneira por mediação, mais uma vez, da própria produção. A fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come por meio de uma faca ou de um garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua com ajuda das mãos, unhas e dentes. A produção não produz, pois, unicamente o objeto do consumo, mas também o modo de consumo, ou seja, produz objetiva e subjetivamente. A produção cria, pois, os consumidores. (Marx, 2008, p.248)

Essa passagem de Marx destaca a relação entre a produção e o consumo, enfatizando que a produção não se limita a criar apenas o objeto de consumo, mas também influencia o modo como esse objeto é consumido.

Assim como Marx (2008), Vigotski (2001) e Leontiev (1981) reconhecem a importância da mediação e da atividade na formação dos indivíduos. Para eles, a atividade humana é um processo mediado, no qual os sujeitos interagem com o mundo por meio de instrumentos, símbolos e sistemas de significado. Essa interação vai além da produção material e abrange também os processos mentais, como a apropriação de significados culturais e a internalização de normas e valores sociais.

Ao afirmar que a produção cria não apenas o objeto de consumo, mas também o modo de consumo, Marx ressalta a natureza ativa e transformadora da atividade humana. Os objetos produzidos são moldados pelas relações sociais e pelas condições materiais, refletindo os significados e valores atribuídos a eles. Dessa forma, a atividade não se limita a uma mera reprodução de padrões estabelecidos, mas envolve uma constante criação e recriação dos objetos e das práticas sociais.

No contexto educacional, essa perspectiva tem implicações significativas. Considerar a influência da produção, do consumo e da atividade na educação nos leva a compreender que os estudantes não são meros receptores passivos de conhecimento, mas sim sujeitos ativos que constroem significados e atribuem valor às informações que recebem.

Portanto, a passagem de Marx (2008) sobre a relação entre produção, consumo e atividade humana dialoga com as ideias de Vigotski e Leontiev sobre a importância da mediação e da atividade na constituição dos sujeitos. Essas perspectivas nos convidam a repensar a educação como um processo ativo e transformador, no qual os estudantes são incentivados a desenvolver suas capacidades de criação, reflexão e intervenção no mundo que os cerca.

Vigotski (2006) no mesmo sentido afirma que toda atividade gera necessidade por novos objetos. Atividades realizadas em um meio social inevitavelmente produzirão necessidades sociais, uma vez que seus motivos são sociais.

A atividade produtiva humana, que envolve o domínio e a transformação da natureza, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que modifica o ambiente. Ao produzir recursos para satisfazer suas necessidades, o ser humano não apenas atende às demandas existentes, mas também dá origem a um novo estágio de desenvolvimento, no qual emergem novas necessidades e potências. Marx e Engels (2007) ao discutirem os pressupostos para se considerar a atividade humana histórica apresentam como segundo ponto essa compreensão: “O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico.” (Marx e Engels, 2007, p. 33)

A passagem de Marx e Engels (2007), ao enfatizar a relação entre a satisfação de necessidades e o surgimento de novas necessidades, converge com as teorias de Vigotski (2001) e Leontiev (1981) sobre a atividade humana e seu papel no desenvolvimento. Segundo Marx e Engels (2001), a satisfação de uma necessidade inicial não é apenas um ato isolado, mas um impulso que leva à criação de novas necessidades. Essa compreensão está intrinsecamente relacionada à visão de Vigotski e Leontiev sobre a atividade humana como um processo dinâmico e transformador.

Leontiev (1981), em sua teoria da atividade, destaca que a atividade produtiva humana não apenas satisfaz as necessidades existentes, mas também impulsiona o desenvolvimento humano e a emergência de novas necessidades. Através do domínio e transformação da natureza, o ser humano não apenas obtém recursos para satisfazer suas necessidades, mas também cria um ambiente e se transforma no processo. Essa interação ativa com o mundo leva à geração contínua de novas necessidades, impulsionando o desenvolvimento individual e social.

Vigotski (2001) por sua vez, ressalta que as necessidades humanas são mediadas pela cultura e pelo contexto social. A satisfação das necessidades não é apenas um processo individual, mas é influenciada pelos significados, valores e práticas compartilhados na sociedade. Ao atuar em seu ambiente culturalmente mediado, o indivíduo desenvolve novas necessidades e amplia

suas capacidades, impulsionado pela interação com os outros e pela internalização das formas culturais de atividade.

Portanto, a passagem de Marx e Engels (2007) reforça a importância da atividade humana na satisfação de necessidades e na geração de novas necessidades. A interrelação entre a satisfação de necessidades e a criação de novas necessidades evidencia a dinâmica da atividade humana como impulsionadora do desenvolvimento individual e social.

Nas atividades para garantir a satisfação das necessidades, os homens e mulheres engendram o mundo humano por meio do trabalho. Para garantir a reprodução e permanência deste, eles ensinam as novas gerações. Marx e Engels (2007, p.33) neste mesmo sentido escrevem que “... os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a família.

Este processo educativo de formação ontológica dos homens e mulheres para a manutenção do movimento social é imprescindível para a existência humana. Quanto mais complexas forem as relações sociais, maiores serão as necessidades educativas. Algumas sociedades atingem um nível de complexidade que são forçadas a organizar espaços especialmente organizados à prática educativa.

As escolas são assim, espaços destinados à formação do humano nos homens e mulheres. Nelas o sujeito deve se apropriar do imprescindível para que sua integração ao movimento social possibilite um movimento que vá no sentido dos objetivos da sociedade.

4 O DESENVOLVIMENTO HUMANO

4.1 Introdução a compreensão histórico-cultural de desenvolvimento humano

Essa seção tem como escopo abordar a temática do desenvolvimento humano tal como entendida pelos autores vinculados a teoria histórico-cultural, especialmente Vigotski (2018). Para tanto apresentamos o que o autor compreende por desenvolvimento humano e as leis que o regem em sua perspectiva.

Ao mencionarmos educação, é comum associá-la imediatamente ao ensino e à aprendizagem, que são aspectos visíveis da prática existente nas escolas. No entanto, se formos coerentes com a teoria histórico-cultural devemos compreender que o ensino e a aprendizagem não são o objetivo final da educação, mas o desenvolvimento. Mesmo a Constituição Federal Brasileira no artigo 205, estabelece que a educação tem como objetivo maior o pleno desenvolvimento da pessoa.

Ao nos depararmos com essa afirmação, surge a necessidade de compreendermos claramente a finalidade que buscamos atingir. O desenvolvimento humano é a chave para esse propósito, e é nesse contexto que a atividade, conforme concebida por Leontiev (1981), desempenha um papel imprescindível nas escolas, como condição para o desenvolvimento.

Reconhecer o desenvolvimento como o objetivo primordial da educação implica compreender que o ensino e a aprendizagem são meios para alcançar o desenvolvimento humano na sua totalidade.

Para embasar nossa tese e demonstrar a importância da atividade no contexto escolar, nos fundamentaremos principalmente na perspectiva de Vigotski (2018). Essa abordagem conceitual do desenvolvimento nos permitirá explorar e compreender as nuances e os processos envolvidos na formação integral dos indivíduos.

Ao aprofundarmos nossa discussão sobre o desenvolvimento humano, contribuiremos para conferir significado e relevância ao esforço de conceituar e direcionar a prática educativa. Compreender o desenvolvimento como objetivo maior da educação nos impulsiona a repensar os métodos e abordagens

pedagógicas, destacando a importância da atividade como fator essencial nesse processo.

Dessa forma, a presente pesquisa visa defender e demonstrar a centralidade da atividade na perspectiva de Leontiev como uma unidade imprescindível para o desenvolvimento nas escolas. Para isso, utilizamos conceitos e contribuições de diversos autores alinhados, visando elaborar uma abordagem coerente e abrangente. O objetivo é promover uma educação que vá além do ensino e da aprendizagem, priorizando o desenvolvimento humano como finalidade da prática educativa.

Para a elaboração desta seção nos fundamentamos em pesquisas na literatura sobre a temática, sendo que, para uma discussão sobre o desenvolvimento humano nas escolas, partimos de uma formulação universal que contemple as relações essenciais gerais humano-genéricas diante da diversidade de particularidades desse fenômeno ao pensarmos a vida dos indivíduos na escola e na sociedade.

Buscamos identificar o que é essencial em meio à diversidade, a fim de apresentar um conjunto de postulados gerais que expliquem o desenvolvimento humano como uma regularidade subordinada a um conjunto de leis aplicáveis a toda singularidade dos seres humanos nas diversas formas particulares de existência. Nesse sentido, estamos alinhados com a visão de Vigotski (1991, p.84), que afirma: "Ao realizarmos a generalização mais simples, não temos consciência das coisas como se existissem individualmente, mas sim em uma conexão regular, subordinadas a uma determinada lei."

Compreendemos o ser humano como uma totalidade complexa, composta por múltiplas dimensões que se integram dialeticamente. Reconhecemos que a formação humana envolve não apenas a dimensão física e biológica, mas também características decorrentes das relações sociais. O ser humano é uma entidade que se constitui por meio da apropriação do social.

Nesse sentido, a dimensão biológica e a dimensão social são indissociáveis e interdependentes, formando um conjunto inseparável catalisado pelo contexto escolar. No entanto, é comum que nas considerações sobre o desenvolvimento humano, a dimensão biológica seja priorizada em detrimento

da dimensão social. Essa abordagem limitada pode acarretar consequências significativas ao desenvolvimento.

Ao negligenciar a dimensão social, as práticas e teorias de desenvolvimento podem desconsiderar ou subvalorizar as influências do meio social, das relações interpessoais e das estruturas socioeconômicas na formação humana. Dessa forma, é necessário adotar uma abordagem que integre a dimensão biológica e a dimensão social, reconhecendo que ambas são essenciais para compreendermos o desenvolvimento humano em sua complexidade.

Esse entendimento integrado nos motiva a enxergar as escolas com um papel fundamental na formação humana, oferecendo um ambiente propício para a articulação dessas dimensões e para o desenvolvimento do indivíduo. Portanto, é necessário superar a visão reducionista que privilegia apenas a dimensão biológica, reconhecendo o impacto das interações sociais e das condições sociais na trajetória de desenvolvimento de cada pessoa.

Diante da relevância de analisar o impacto das teorias biologizantes no desenvolvimento humano e nas escolas, é fundamental aprofundar nossa reflexão sobre esse tema. Conforme discutido anteriormente e alinhado à nossa tese, destacamos que essa perspectiva de compreensão tende a gerar práticas que restringem o desenvolvimento humano aos moldes estabelecidos pelo sistema capitalista.

Ao considerar como preponderante a dimensão biológica em detrimento das relações sociais, as práticas educacionais podem ser limitadas, reproduzindo e reforçando as desigualdades e as estruturas de poder presentes na sociedade capitalista. Isso ocorre porque as teorias biologizantes, ao não considerarem de modo adequado as questões sociais, acabam por naturalizar e legitimar a situação social vigente, dificultando a promoção de uma educação que pense o desenvolvimento como a constituição de novas formas de existência potencializadoras da vida.

Dessa forma, é essencial questionar e problematizar a predominância dessas teorias nas práticas educacionais, buscando ampliar a compreensão do desenvolvimento humano para além da perspectiva biológica. É preciso

reconhecer a complexidade das interações entre as dimensões biológica e social, levando em conta as condições históricas, políticas e econômicas.

Assim, a superação das teorias biologizantes no âmbito educacional é fundamental para promover um desenvolvimento humano integral, que considere tanto as dimensões biológicas quanto as sociais, culturais e históricas. Em virtude da importância desta temática para a reflexão sobre o desenvolvimento escrevemos sobre ela nesta seção.

Althusser (1998) afirma que as escolas são aparelhos ideológicos do Estado. De acordo com autor, os aparelhos ideológicos, incluindo as instituições educacionais, desempenham um papel fundamental na reprodução das relações sociais e na legitimação da ordem estabelecida. No contexto do sistema capitalista, segundo Althusser (1998), as escolas desempenham um papel importante na transmissão e reprodução da ideologia dominante, que está intrinsecamente ligada aos interesses da classe dominante. Essa ideologia dominante legitima e perpetua as desigualdades sociais, ocultando as contradições e injustiças inerentes ao sistema capitalista.

Considerando as reflexões althusserianas, podemos compreender que Através dos currículos, práticas pedagógicas, relações de poder e controle, a ideologia dominante se faz presente, moldando a forma como o conhecimento circula nas escolas. Isso implica em uma seleção e valorização de determinados saberes e formas didáticas em detrimento de outros, perpetuando a visão de mundo e os interesses da classe dominante.

Essa relação entre educação e ideologia tem impactos diretos no desenvolvimento dos indivíduos. Ao serem submetidos a uma educação pautada pela ideologia dominante, os indivíduos internalizam e reproduzem os valores, crenças e comportamentos que estão alinhados com os interesses do sistema capitalista.

Portanto, pensar o desenvolvimento no ambiente escolar sem levar em conta essa dimensão ideológica é limitar a compreensão desse processo. Atentos a isto refletimos também sobre a relação entre a ideologia, o desenvolvimento humano e o papel das escolas nesse processo.

4.2. O Conceito de desenvolvimento humano

Na perspectiva de Vigotski (2018), o desenvolvimento implica necessariamente o processo de constituição do novo, resultando no surgimento de qualidades e formações que não existiam anteriormente. Conforme afirmado por ele (2018, p.33), "se diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra."

Portanto, podemos compreender o desenvolvimento como o processo de elaboração de um novo modo de existência, onde novas qualidades e características emergem. É nesse contexto que a atividade desempenha um papel fundamental no processo educacional, proporcionando oportunidades para a constituição do novo e impulsionando o aprendizado dos estudantes.

O qualitativamente novo no desenvolvimento humano é o aparecimento e elaboração constante da personalidade humana. Resultando em novas características qualitativas. Essas novas qualidades são preparadas ao longo do período que antecede sua manifestação, mas não estão completamente formadas nas etapas anteriores. Conforme afirmado por Vigotski (2018, p. 34): "... desenvolvimento é um processo de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades e formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores".

Vigotski (2018) enfatiza que o desenvolvimento humano não é algo que surge de forma inesperada ou independente da criança. Ele argumenta que o surgimento de novas capacidades e características não ocorre de maneira súbita, mas é um processo necessariamente vinculado às etapas anteriores de desenvolvimento. Nas palavras de Vigotski (2018, p. 36): "... eles não são acrescentados de fora, de modo inesperado e independente da criança; não caem do céu, não são criados por uma força vital que, em determinada hora, dita seu aparecimento. Seu surgimento é necessária e historicamente preparado pela etapa precedente."

Nesse sentido, Vigotski (2018) ressalta que as novas capacidades e características que emergem no desenvolvimento humano não são adquiridas

de forma isolada, mas são historicamente preparadas pela etapa precedente. Isso implica que a atividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento, pois é por meio da participação em atividades e práticas sociais que as crianças se desenvolvem.

No contexto da educação, essa perspectiva destaca a importância de proporcionar às crianças vivências e envolvimento em atividades. Os educadores devem criar ambientes de aprendizagem que permitam às crianças engajarem-se em práticas e projetos que promovam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao considerar a perspectiva de Vigotski (2018) e a teoria da atividade de Leontiev (1981), a educação pode se tornar um processo ativo e intencional que promove o desenvolvimento dos estudantes, levando em conta as etapas anteriores de seu desenvolvimento e proporcionando condições para a emergência de novas qualidades e formações humanas específicas.

É importante não nos esquecermos que o desenvolvimento nas escolas requer a consideração de condições essenciais além do amadurecimento físico. É fundamental compreender que o processo de desenvolvimento humano nas instituições educacionais envolve não apenas a maturação biológica, mas também a aprendizagem de signos que desempenham um papel como mediadores nas formas de existência exclusivamente humanas. Esses signos, que incluem símbolos, linguagem e sistemas de representação culturalmente construídos, são fundamentais para o avanço do desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos dentro do contexto escolar.

A existência de etapas que se sucedem no processo de desenvolvimento, como apontado por Vigotski (2018), revela a complexidade e a dinamicidade inerentes ao desenvolvimento humano. Para compreender esse processo, Vigotski (2018) propõe a identificação e classificação das crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, que ele chama de idades pedológicas.

Essas idades pedológicas não devem ser entendidas como uma mera categorização arbitrária, mas como uma forma de compreender as particularidades e características próprias de cada estágio de desenvolvimento.

Para ilustrar a relação entre atividade, desenvolvimento e educação, podemos considerar um exemplo prático: a realização de um projeto em grupo sobre a preservação do meio ambiente. Os estudantes, por meio dessa atividade, são incentivados a pesquisar, planejar, executar e avaliar ações para promover a conscientização ambiental na escola e na comunidade. Durante o processo, eles desenvolvem habilidades de pesquisa, cooperação, liderança e responsabilidade social, além de ampliar seus conhecimentos sobre a importância da preservação ambiental. Nesse contexto, a atividade torna-se imprescindível para o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que mobiliza as funções psicológicas superiores, pode promover o desenvolvimento do pensamento teórico, estimula a reflexão e proporciona uma aprendizagem de conteúdos que podem ter valor para as crianças.

Portanto, a perspectiva de Vigotski sobre o desenvolvimento e de outros autores alinhados reforça a importância da atividade como unidade fundamental para o desenvolvimento nas escolas. Ao considerar a atividade como mediadora entre o sujeito e o mundo, é possível promover uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos, estimulando a participação ativa dos estudantes, a construção de significados e a formação integral dos indivíduos.

A perspectiva de idade pedológica proposta por Vigotski (2018) reconhece que cada criança se desenvolve de acordo com suas próprias condições, características individuais e contextos sociais. No entanto, o autor aponta a possibilidade de identificar um padrão comum de desenvolvimento para uma determinada idade por meio do estudo de um número grande de crianças. Ao analisar esse conjunto de informações, é possível traçar um perfil geral das habilidades, capacidades e características que se espera que a maioria das crianças apresente em um determinado momento do desenvolvimento. Nas palavras de Vigotski (2018, p.21): “Ela [pedologia] opera com a idade pedológica da criança e o grau de divergência, para mais ou para menos, entre essa idade e a da certidão.”

É importante salientar que a compreensão das idades pedológicas, conforme proposta por Vigotski (2018), demanda uma abordagem cuidadosa e abrangente. A simples identificação de um padrão comum entre um grande número de crianças não é suficiente para compreender a complexidade do

desenvolvimento humano. É essencial reconhecer e considerar as influências individuais, contextuais e socioculturais que podem afetar cada criança de maneira única.

Cada criança possui uma história singular, um conjunto de vivências únicas, uma família, uma comunidade e uma cultura particular. Esses fatores desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento, influenciando as interações, as oportunidades de aprendizado e as atividades em que a criança está envolvida. Ao considerar os conceitos de universal, particular e singular, é imprescindível reconhecer que as experiências de cada criança são únicas e específicas, mas também estão conectadas a estruturas sociais mais amplas.

A abordagem do desenvolvimento pedológico deve levar em conta a diversidade de trajetórias individuais e as particularidades de cada contexto educacional. Cada criança traz consigo uma combinação única de habilidades, interesses, desafios e potenciais, que podem ser afetados por fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Compreender essas influências é fundamental para criar ambientes educacionais que sejam sensíveis e estimulantes.

Ao investigar o desenvolvimento nas escolas, é fundamental ir além de uma análise superficial ou simplista das idades pedológicas, até para sermos coerentes com a proposta de Vigotski (2018). É necessário adotar uma abordagem complexa que considere as influências singulares, particulares e universais que afetam cada criança de maneira única. Somente assim poderemos fornecer uma visão mais abrangente e precisa do desenvolvimento nas escolas, contribuindo para a construção de práticas educacionais mais efetivas.

Analisar o desenvolvimento nas escolas fundamentado em Vigotski (2018) requer um olhar sensível às condições sociais e materiais que afetam as vivências das crianças. O conceito de universalidade ressalta que existem elementos comuns na experiência humana, como a necessidade de educação, aprendizado e desenvolvimento. No entanto, o conceito de particularidade enfatiza que cada criança vive em um contexto específico e é singular, com suas próprias características e desafios específicos.

Portanto, ao investigar as idades pedológicas e o desenvolvimento nas escolas, é fundamental transcender uma abordagem homogeneizadora que ignore as diferenças e particularidades das crianças. É necessário considerar a singularidade de cada indivíduo e as influências sociais, econômicas e culturais que permeiam suas vidas. Isso implica reconhecer que as crianças são seres sociais, inseridas em relações complexas e em constante interação com o mundo ao seu redor.

Evitar o perigo da exclusão requer uma análise cuidadosa e sensível que leve em consideração tanto os aspectos universais, quanto os particulares e os singulares do desenvolvimento. Devemos reconhecer as estruturas sociais que marcam as oportunidades e os desafios enfrentados pelas crianças, ao mesmo tempo em que valorizamos suas experiências individuais.

Segundo Vigotski (2018), ao estudarmos o processo de movimento constituidor de novas qualidades em estágios que se sucedem gradativamente, somos capazes de identificar regularidades que contêm as relações essenciais gerais do desenvolvimento humano, levando em consideração sua diversidade de particularidades. Essas regularidades, ao serem compreendidas, podem ser traduzidas em leis do desenvolvimento que promovam uma visão mais inclusiva e abrangente do processo dinâmico e complexo de desenvolvimento. O autor (2018) propõe três leis básicas que fundamentam esse processo dinâmico e complexo.

Segundo Vigotski (2018), a primeira lei que caracteriza o desenvolvimento humano é a que afirma de que ele possui uma organização muito complexa no tempo. O desenvolvimento transcorre ao longo de diferentes etapas temporais determinadas, começando em um ponto específico e chegando a um estágio de conclusão. No entanto, é importante ressaltar que o curso do desenvolvimento não segue um movimento periódico que coincide diretamente com a contagem cronológica do tempo.

Em outras palavras, o desenvolvimento humano não progride de forma linear e uniforme, como uma simples sequência de eventos que ocorrem em um ritmo regular. Em vez disso, o processo de desenvolvimento é influenciado por uma série de fatores complexos, como as interações sociais, as vivências individuais e as condições contextuais. Esses elementos contribuem para a

singularidade de cada trajetória de desenvolvimento, tornando-a única para cada indivíduo.

Essa perspectiva ressalta que a contagem cronológica do tempo não é a única medida adequada para compreender o desenvolvimento humano. É necessário considerar a interação dinâmica entre fatores internos e externos, bem como as atividades desempenhadas pelos indivíduos em seus contextos específicos.

Portanto, ao investigar o desenvolvimento nas escolas, é essencial reconhecer a complexidade temporal do processo, indo além da simples contagem cronológica. Isso nos permite compreender como as atividades realizadas pelos estudantes em interação com seu ambiente social e cultural desempenham um papel fundamental na construção de novas qualidades e no avanço de seu desenvolvimento.

Para o nosso estudo, mais determinante que a cadência mecânica mensurada pelas batidas dos relógios é o ciclo do desenvolvimento em que o tempo transcorre. Por exemplo, durante a pandemia de COVID-19 vivemos uma interrupção das aulas presenciais por praticamente dois anos. Sabemos que o impacto deste período não foi sentido da mesma forma por crianças de três meses e jovens de vinte anos, ainda que cronologicamente o tempo tenha sido o mesmo para ambos.

A fase de desenvolvimento em que se encontram as crianças de três meses faz com que dois anos sejam um quantum temporal com um valor diferente. Nas palavras de Vigotski (2018, p. 19): “Primeiramente, do ponto de vista da astronomia, do tempo cronológico, um mês é sempre igual a outro, um ano é sempre igual a outro. Entretanto, do ponto de vista do desenvolvimento, o valor de cada mês, de cada ano é medido pelo lugar que esse mês ocupa no ciclo do desenvolvimento.”

O texto de Vigotski (2018) citado acima aborda a relação entre o tempo cronológico e o desenvolvimento humano. Ele destaca que, do ponto de vista da astronomia e do tempo cronológico, um mês ou um ano são sempre iguais, ou seja, possuem a mesma duração. No entanto, do ponto de vista do

desenvolvimento, o valor de cada mês ou ano é determinado pelo lugar que eles ocupam no ciclo do desenvolvimento.

Vigotski (2018) ressalta que o valor de cada período não pode ser simplesmente medido pela quantidade de tempo passado, mas sim pela sua posição dentro do ciclo do desenvolvimento. Isso significa que diferentes fases do desenvolvimento humano têm características e necessidades distintas. Cada estágio do ciclo do desenvolvimento possui suas próprias particularidades e potencialidades. Portanto, o valor de cada mês, ano ou qualquer outro período é determinado pela forma como ele se relaciona com as transformações e avanços que ocorrem nesse ciclo.

Ao considerar essa perspectiva, é possível compreender que o desenvolvimento não é apenas uma progressão linear e uniforme no tempo, mas um processo complexo que envolve mudanças qualitativas e a interação entre fatores singulares, particulares e universais. A atividade desempenha um papel fundamental nesse processo, proporcionando oportunidades para a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e competências.

A vivência do tempo e a experiência do desenvolvimento estão intrinsecamente relacionadas ao ciclo em que a pessoa se encontra. Da mesma forma, o conteúdo do desenvolvimento também se manifesta de maneiras diversas, dependendo do estágio em que a pessoa está inserida. Por exemplo, a aprendizagem da escrita não será vivenciada da mesma forma por uma criança no primeiro ano do ensino fundamental e um adulto matriculado na “Educação de Jovens e Adultos”. Essa variação evidencia a necessidade de considerar as particularidades de cada ciclo de desenvolvimento ao organizar o ensino. Uma abordagem educacional que seja igual para ambos os grupos pode se tornar um obstáculo para uma efetiva educação básica

Essa abordagem está alinhada com a discussão sobre a importância da atividade e do desenvolvimento nas escolas. Ao considerar o ciclo do desenvolvimento, compreendemos que diferentes fases exigem abordagens pedagógicas e estratégias de ensino coerentes com às características e necessidades específicas de cada estágio.

Isso ressalta a necessidade de adaptar as práticas de ensino e as atividades propostas de acordo com as particularidades de cada ciclo de desenvolvimento. A ideia de que um mesmo conteúdo pode ser vivenciado de formas diferentes destaca a importância de considerar as características singulares, sociais e culturais dos estudantes, bem como seus contextos de aprendizagem.

Como, segundo Vigotski (2018), o desenvolvimento humano não segue um movimento periódico alinhado à contagem cronológica do tempo, crianças com a mesma idade podem estar em estágios de desenvolvimento diferentes. Embora o tempo de vida possa exercer influência, o desenvolvimento é determinado por uma série de fatores complexos. As experiências vivenciadas, as interações sociais e as atividades em que a criança se envolve desempenham um papel na trajetória do desenvolvimento de cada criança.

Concluindo a discussões sobre a primeira lei apresentada por Vigotski (2018) podemos resumi-la da seguinte forma: o valor de cada período no desenvolvimento de uma pessoa é determinado pelo lugar que esse período ocupa no ciclo do desenvolvimento, não apenas pela duração cronológica.

Essa lei tem implicações significativas para a educação, pois destaca que o desenvolvimento não pode ser medido apenas pelo tempo decorrido. Em vez disso, é essencial considerar o estágio de desenvolvimento em que cada estudante se encontra. Isso implica que as práticas educacionais devem ser adaptadas e personalizadas.

Um exemplo dessa lei na prática escolar pode ser observado no ensino da leitura. Imaginando que uma turma de estudantes esteja no primeiro ano do ensino fundamental. De acordo com a primeira lei do desenvolvimento de Vigotski (2018), embora todos os estudantes tenham a mesma idade cronológica, eles podem estar em estágios diferentes no processo de aquisição da leitura.

Nesse contexto, um professor consciente da primeira lei do desenvolvimento ajustaria sua abordagem de ensino, oferecendo atividades diferenciadas para atender às necessidades dos estudantes.

Dessa forma, a aplicação da primeira lei do desenvolvimento de Vigotski (2018) na educação permite uma abordagem mais individualizada e coerente às necessidades de cada estudante, reconhecendo que o progresso no desenvolvimento não é linear e uniforme para todos.

Basicamente esta é a primeira lei atinente ao desenvolvimento. Na sequência discutimos a segunda lei do desenvolvimento.

O ser humano é uma totalidade complexa, composta por múltiplas unidades que se amalgamam para formá-lo. Como totalidade sistêmica de diversidades que se unem por suas identidades é impossível um desenvolvimento que não seja da totalidade. Quando o desenvolvimento ocorre o ser como uma totalidade caminha na direção do novo. Ainda assim, a segunda lei afirma que o desenvolvimento de particularidades não acontece de modo regular e proporcional no sujeito, ou seja, as unidades componentes do ser se desenvolvem em tempos diferentes.

Vigotski (2018) enfatizou que o desenvolvimento humano ocorre como um processo complexo e integrado, no qual diferentes aspectos e unidades se interrelacionam. Ele defendeu que não se pode compreender o desenvolvimento de um indivíduo apenas considerando suas partes isoladamente, mas sim entendendo a interação entre essas partes.

Ainda assim, é válido argumentar que o desenvolvimento das particularidades ocorre em tempos diferentes e de maneira não linear. Por exemplo, diferentes habilidades cognitivas, emocionais e sociais podem se desenvolver em ritmos distintos em um indivíduo. Essa compreensão enfatiza a importância de considerar a singularidade de cada pessoa e evitar generalizações simplistas sobre o desenvolvimento. Por exemplo, uma criança pode ter um desenvolvimento mais rápido na aquisição da linguagem, enquanto seu desenvolvimento motor pode estar em um estágio diferente.

Para ilustrar a segunda lei, Vigotski (2018) discute a relação entre o desenvolvimento físico e o mental. Segundo o autor, a relação existe, mas nunca direta e proporcional. Nas palavras do autor:

Alguns aspectos do desenvolvimento da criança, digamos o crescimento em altura e seu desenvolvimento mental, guardam relação entre si. Mas nunca vamos observar uma relação direta,

regular, proporcional entre o desenvolvimento, digamos, do comprimento do corpo e da amplitude da mente. Não temos, aqui, um movimento direto e regular. (VIGOTSKI 2018, p.24)

Vigotski (2018) enfatiza que o desenvolvimento humano é um processo complexo e multifacetado, no qual diferentes aspectos interagem e se influenciam mutuamente. No trecho citado, ele destaca que não podemos esperar uma relação direta e linear entre o desenvolvimento do corpo (crescimento em altura) e o desenvolvimento da mente. O que vale para esta relação funciona como lei para as relações entre todas as unidades componentes do ser.

O desenvolvimento humano não segue uma ordem casual, mas sim regulada por relações internas e externas entre as funções. Algumas particularidades se desenvolvem mais cedo, pois são requisitos fundamentais para o surgimento e o movimento de outras habilidades. Existe uma regularidade na sucessão das funções, em que algumas servem como base para o desenvolvimento de outras.

Nesse sentido, podemos compreender que as habilidades e capacidades das crianças se desenvolvem de forma interligada. A aquisição de certas habilidades é essencial para o desenvolvimento de outras mais complexas, respeitando o processo dialético e submetidos às contradições próprias da realidade social e histórica vivida pelo sujeito. Essa interdependência entre as habilidades destaca a importância de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de cada etapa, reconhecendo a interconexão das funções.

A desproporcionalidade e irregularidade de tempo e do conteúdo do desenvolvimento se relaciona a uma regularidade da sucessão dos ciclos de desenvolvimento. Conhecer esta regularidade de ciclos que se sucedem é condição *sine qua non* a realização de uma atividade de desenvolvimento educativa. Afinal, não é possível exigir o desenvolvimento de uma função sem que os requisitos básicos para ela estejam em condições de sustentá-la.

De acordo com Vigotski (2018), durante as diferentes fases do desenvolvimento, algumas funções assumem uma posição central e preponderância no processo. segundo nossa compreensão, isto seria uma indicação de que no desenvolvimento da criança, cada particularidade teria seu

período ótimo para se desenvolver, ditado pelo domínio de condições de suporte necessárias ao novo. Para Vigotski (2018), temos inicialmente um período de preparação, onde são criadas as condições, o momento ótimo, onde se concentram os acontecimentos mais importantes no desenvolvimento da função, e por fim um período de aperfeiçoamento. Tanto a preparação quanto o aperfeiçoamento apresentam menos transformações.

De acordo com Vigotski (2018), o período de preparação é uma fase em que são estabelecidas as condições necessárias para o desenvolvimento de uma determinada função ou habilidade. Durante esse período, ocorrem processos internos de preparação do organismo, bem como a aquisição de conhecimentos e habilidades básicas que servirão como suporte para o desenvolvimento posterior.

O momento ótimo, se relaciona ao instante em que ocorre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), é o período em que o indivíduo se encontra pronto para adquirir determinadas habilidades ou realizar certas atividades com o auxílio de um parceiro mais experiente, seja um professor, um colega ou um adulto. Nessa fase, o sujeito está no limiar do seu desenvolvimento atual e potencial, podendo alcançar níveis superiores de desempenho por meio da interação e da mediação social.

Já o período de aperfeiçoamento é uma etapa em que ocorrem menos transformações ou mudanças significativas na função ou habilidade em desenvolvimento. Nessa fase, os processos de refinamento, consolidação e aprimoramento são mais evidentes, e o indivíduo demonstra maior autonomia e domínio sobre o que foi previamente adquirido.

Esses períodos representam diferentes fases no desenvolvimento humano, destacando a importância da preparação, de cooperação com um parceiro mais desenvolvido e da consolidação para o avanço contínuo das habilidades e capacidades.

Ao discutir o processo de desenvolvimento na adolescência Vigotski (2006) demonstra esses três momentos que estão presentes em todo o desenvolvimento humano:

Segundo Zalkind, os três tipos de processos que configuram o período crítico no desenvolvimento do adolescente são os seguintes: 1) processos estabilizadores crescentes que asseguram os avanços anteriores do organismo, tornando-os mais fundamentais e firmes; 2) processos realmente críticos e totalmente novos onde as mudanças ocorrem com grande rapidez e intensidade; e 3) processos que vão configurando os elementos iniciais do adulto e são a base para a atividade criadora posterior do ser humano no processo de seu crescimento. (Vigotski, 2006, p. 37)²²

No texto de Vigotski (2006) são mencionados três tipos de processos que compõem o período crítico no desenvolvimento do adolescente. Vamos relacionar esses processos com os três momentos descritos anteriormente presentes em Vigotski (2018) para tanto vamos decupar o texto:

1. Os "crescentes processos estabilizadores que asseguram os avanços anteriores do organismo, tornando-os mais fundamentais e firmes" estão relacionados ao período de preparação. Nessa fase, ocorrem processos de estabilização e consolidação das habilidades e avanços anteriores, tornando-os mais fundamentais e firmes para o desenvolvimento posterior.
2. Os "processos realmente críticos e totalmente novos, nos quais as mudanças ocorrem com grande rapidez e intensidade" correspondem ao momento ótimo ou zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Nessa etapa, ocorrem mudanças rápidas e significativas, sendo um período propício para a aquisição de novas habilidades e ações com o apoio de um parceiro mais experiente.
3. Os "processos que vão configurando os elementos incipientes do adulto e são a base para a atividade criadora ulterior do ser humano no processo de seu crescimento" referem-se ao período de

22 Tradução livre do autor do seguinte trecho: "Según Zalkind, los tres tipos de procesos que configuran el período crítico en el desarrollo del adolescente son los siguientes: 1) crecientes procesos estabilizadores que aseguran los avances anteriores del organismo, haciéndolos más fundamentales y firmes; 2) procesos realmente críticos y totalmente nuevos donde los cambios se producen con gran rapidez y violencia, y 3) procesos que van configurando los incipientes elementos del adulto y son la base para la actividad creadora ulterior del ser humano en el proceso de su crecimiento. (VIGOTSKI, 2006, p.37)

aperfeiçoamento. Aqui, os processos de desenvolvimento estão relacionados à configuração e formação dos elementos iniciais do adulto, servindo como base para a atividade criativa futura do indivíduo durante seu crescimento.

Portanto, o texto de Vigotski (2006) destaca a existência de diferentes processos durante o período crítico do desenvolvimento adolescente, evidenciando a importância dos momentos de preparação, período crítico e de grandes transformações e aperfeiçoamento para a formação e desenvolvimento do indivíduo. Esses processos envolvem estabilização, mudanças rápidas e violentas, bem como a configuração de elementos que serão fundamentais para a atividade criativa e o desenvolvimento ulterior do ser humano. Neste sentido o texto de Vigotski (2006) nos ajuda a compreender como o autor compreende o desenvolvimento.

Ainda que Vigotski (2018) não desconsidere a necessidade de um amadurecimento biológico para o desenvolvimento das funções tipicamente humanas, o momento ótimo para o desenvolvimento é antecedido pela emergência de condições que não são exclusivamente biológicas, mas sociais.

É principalmente o domínio de funções aprendidas nas relações sociais que possibilita a passagem para um novo estágio de desenvolvimento humano. Sendo assim, a transformação do ser não depende exclusivamente de um tempo cronológico de amadurecimento físico, mas de relações que possibilitem a mudança da condição dada.

O desenvolvimento humano é um processo complexo e dinâmico, o qual não ocorre de maneira regular e proporcional em todas as unidades que compõem a totalidade do ser. À medida que avançamos para novos estágios do desenvolvimento, ocorrem alterações nas relações entre essas unidades, o que resulta em modificações na estrutura do organismo e da personalidade. Um exemplo ilustrativo dessa reorganização ocorre no desenvolvimento do pensamento teórico, que promove uma compreensão diferente da realidade e, conseqüentemente, influencia a reestruturação do controle emocional. Nesse sentido, há uma interdependência entre os diferentes aspectos do ser, e uma modificação em uma área específica pode desencadear uma reestruturação mais ampla em todo o indivíduo, incluindo manifestações emocionais.

A terceira lei do desenvolvimento, conforme Vigotski (2018), destaca que o desenvolvimento humano é um processo de metamorfose que resulta na transformação qualitativa de uma forma de ser em outra. Dessa maneira, o desenvolvimento vai além do simples crescimento ou aumento de uma função anterior; trata-se da reconfiguração das condições existentes em um novo modo de existência. Isso implica que o desenvolvimento não se limita a um mero acúmulo de conhecimentos ou habilidades, mas envolve uma reestruturação profunda das capacidades cognitivas, afetivas e sociais do indivíduo. Nesse processo de metamorfose, os aspectos biológicos, sociais e culturais desempenham um papel fundamental, influenciando e sendo influenciados pelas transformações ocorridas.

No desenvolvimento humano, não ocorre simplesmente a atualização de uma condição em potência, mas sim transformações qualitativas que resultam na emergência de novas condições. É por meio dessas transformações que novas formas de ser e de existir surgem, permitindo o avanço e a expansão do desenvolvimento nos homens e mulheres.

Ao abordar o desenvolvimento humano, é importante reconhecer que não podemos simplesmente afirmar que uma criança em um estágio é menos desenvolvida do que em outro. Em cada etapa do desenvolvimento, a pessoa se apresenta como um ser qualitativamente diferente, capaz de atingir altos níveis de desenvolvimento dentro desse estágio específico. Cada fase do desenvolvimento traz consigo critérios e exigências próprios, e é por meio desses critérios que devemos avaliar o progresso da pessoa em cada novo momento. Dessa forma, compreender as transformações qualitativas que ocorrem em cada estágio nos permite reconhecer a singularidade e o potencial de desenvolvimento de cada indivíduo.

De acordo com Vigotski (2018), o desenvolvimento humano não se limita a processos progressivos que podem ser entendidos como simples evolução. Quando uma função passa a ocupar uma posição dominante no modo de existência de um indivíduo, isso implica que outras funções podem involuir, desaparecer ou serem subsumidas por uma nova organização superior, passando a ter uma função secundária. O desenvolvimento humano, portanto,

envolve transformações complexas que resultam na reorganização das funções e na emergência de novas formas de existência.

Para Vigotski (2018) quando uma pessoa alcança um novo estágio de desenvolvimento, é possível que alguns aspectos do período anterior ainda sejam existentes em seu modo de agir em determinadas situações. Nesses casos, podemos identificar um comportamento que mantém características infantis. Isso ocorre quando certos aspectos do estágio anterior não foram superados ou deixados em segundo plano, como seria esperado no processo de desenvolvimento

Essas três leis do desenvolvimento humano segundo Vigotski (2018) estão intrinsecamente interligadas e nos fornecem uma compreensão abrangente do processo de formação e desenvolvimento do ser humano. Elas nos lembram da importância de considerar a interação entre fatores biológicos, sociais e culturais na compreensão do desenvolvimento. Ademais, destacam a necessidade de reconhecer a complexidade e a individualidade do desenvolvimento, levando em conta os diferentes ritmos e trajetórias das diversas facetas que compõem o ser humano.

4.3 O desenvolvimento humano e o papel das escolas

O ser humano nasce como um ente natural, dotado de condições básicas herdadas hereditariamente, porém insuficientes para a vida em sociedade. A integração à sociedade demanda o desenvolvimento de funções não hereditárias, que são construídas e aprendidas nas relações sociais.

Segundo Severino (2006), as escolas desempenham um papel fundamental na formação humana, sendo o espaço socialmente escolhido para o desenvolvimento das características necessárias à integração à sociedade. Nesse sentido, as atividades educacionais desempenham um papel crucial, proporcionando experiências e interações que promovem a formação dessas características.

Estudar o desenvolvimento humano significa compreender como homens e mulheres se constituem por meio do ensino e aprendizagem das características construídas ao longo da história pela sociedade. Nesse contexto, a atividade se revela como um meio essencial para o desenvolvimento pleno dos

estudantes nas escolas. Por meio das atividades, os estudantes têm a oportunidade de engajar-se em práticas significativas, que estimulam o desenvolvimento de diferentes unidades, como linguagem, motricidade, aspectos cognitivos e emocionais etc.

Dessa forma, a perspectiva de Leontiev, nos possibilita sustentar a importância da atividade como unidade imprescindível ao desenvolvimento nas escolas. Ao promover a interação entre o sujeito e o ambiente, as atividades educacionais possibilitam a construção e a internalização de conhecimentos, habilidades e valores, capacitando os estudantes a se tornarem agentes ativos em sua própria formação.

Como o objetivo das escolas é o desenvolvimento humano, estudar este é refletir sobre o papel e funcionamento das instituições socialmente destinadas à formação humana.

Compreendendo as leis que regem o desenvolvimento podemos intervir de modo mais consciente e com mais qualidade no processo de formação humana. Elaborando estratégias didáticas e currículos que potencializam as escolas.

A questão central nas escolas seria o desenvolvimento das características humanas construídas nas relações sociais. Neste sentido as escolas contribuiriam para a formação humana.

No momento do nascimento, homens e mulheres apresentam uma relativa falta de autonomia, o que é comum em grandes primatas e outros animais complexos. No entanto, o que diferencia os seres humanos é a necessidade de um desenvolvimento social para que se torne plenamente humano enquanto ente biológico da espécie *homo sapiens*. Esse processo de ontogênese social humana incorpora o desenvolvimento filogenético da espécie, integrando-o de tal forma que alguns estudiosos, como Pino (2005), afirmam a existência de um nascimento cultural do ser humano.

É importante destacar que o corpo humano carrega em si marcas evolutivas deixadas por um processo de seleção que priorizou, entre outros aspectos, características sociais que garantiram a sobrevivência da espécie. Essa interação complexa entre fatores biológicos e sociais contribui para a

compreensão do desenvolvimento humano, evidenciando a importância das atividades no contexto educacional.

O desenvolvimento humano é um processo complexo que se inicia no momento do nascimento. Ao nascer, o indivíduo traz consigo potencialidades biológicas que o capacitam a se apropriar dos bens culturais necessários para sua sobrevivência e integração em grupo. No entanto, é importante ressaltar que essa potência humana não é algo inato, mas precisa ser criada e desenvolvida através das condições biológicas presentes no nascimento e do contato com a cultura, mediado pela interação com outros indivíduos.

Nesse sentido, as escolas desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Elas são espaços socialmente construídos que proporcionam a vivência de atividades educacionais, nas quais os estudantes têm a oportunidade de interagir ativamente com o conhecimento, com os outros colegas e com os professores.

Nas escolas, as atividades desempenham um papel fundamental ao proporcionar experiências e interações, nas quais os estudantes podem vivenciar e desenvolver habilidades, conhecimentos e valores essenciais para a sua formação. Ao se engajarem em atividades educacionais, os estudantes são incentivados a participar ativamente do processo de elaboração do conhecimento, potencializando o seu desenvolvimento em diferentes áreas, como cognitiva, afetiva, emocional, social e motora.

Dessa forma, a perspectiva de Leontiev (1981), reforça a importância da atividade como imprescindível no desenvolvimento nas escolas. Ao reconhecer a interdependência entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento social, a teoria destaca a necessidade de criar ambientes educacionais que promovam experiências ativas e significativas.

Assim, a perspectiva de Leontiev (1981), ressalta a importância da atividade como um elemento imprescindível no desenvolvimento humano. Ao participarem de atividades educacionais, os estudantes são envolvidos na construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades críticas, criativas e reflexivas que são essenciais para a sua formação como humanos.

Dessa forma, compreendemos que a atividade desempenha um papel central no desenvolvimento nas escolas. Por meio da participação em atividades educativas, os estudantes têm a oportunidade de expandir suas capacidades, adquirir novos conhecimentos e se engajar em processos de aprendizagem. A interação com os pares e com os professores, mediada por essas atividades, favorece o desenvolvimento de competências sociais e a formação da personalidade.

No instante do nascimento há uma identidade biológica entre o recém-nascido e os adultos que vivem no meio social. Ambos possuem a mesma organização genética, construída ao longo de milhares de anos do processo evolutivo. No entanto, esta identidade biológica não é condição suficiente para uma interpenetração entre recém-nascidos e adultos que encaminhe e promova o desenvolvimento humano. É necessário que se desenvolvam nos primeiros, características que foram construídas em sociedade. Estas se dão à medida que os recém-nascidos com a intervenção dos mais velhos, se apropriam da cultura humana.

De acordo com Vigotski (1995), a apropriação cultural desencadeia transformações nas funções psíquicas, dando origem a comportamentos genuinamente humanos. Esses comportamentos capacitam as pessoas, como destacado por Heller (1970), a transitar fluidamente pelos diferentes domínios da vida cotidiana.

Ao fluir pelos diferentes espaços da cotidianidade humana, os estudantes são estimulados a mobilizar seus conhecimentos, habilidades e atitudes de forma integrada, enfrentando desafios reais e exercendo sua capacidade de agir de forma reflexiva. Dessa forma, a atividade educacional nas escolas se torna um catalisador para o desenvolvimento dos estudantes.

Estamos assumindo que o humano é social, além de biológico. Leontiev (2004, p.173) ao discutir o desenvolvimento social humano deixa isso explícito: “Os indivíduos tornados sujeitos de um processo social, obedecem, portanto, doravante, simultaneamente à ação de leis biológicas (...) e a ação das leis sociais.” As relações sociais produzem o desenvolvimento histórico da humanidade que assume diferentes formas nos indivíduos. O humano necessita ser criado em todos os recém-nascidos.

No parágrafo citado de Leontiev (2004) o autor destaca que os indivíduos, ao se tornarem sujeitos de um processo social, passam a ser influenciados tanto pelas leis biológicas quanto pelas leis sociais. Isso reforça a ideia de que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido apenas a partir das leis biológicas, mas requer também a consideração das dimensões sociais e culturais.

O desenvolvimento humano não ocorre de forma natural e espontânea. É necessária a intervenção direcionada dos adultos para promover o desenvolvimento no sentido da humanização. O fluxo interno do desenvolvimento biológico, por si só, não proporciona as condições necessárias para a vida em sociedade. É por meio da interação, mediação e orientação dos adultos que os indivíduos podem adquirir as características e competências que lhes permitirão participar de maneira plena na vida social. Dessa forma, compreendemos a importância da atuação dos adultos no processo de desenvolvimento das crianças e dos jovens nas escolas.

Intervir significa colocar-se entre o vir-a-ser. É necessário que o adulto se coloque no devir, estabelecendo relações que meciem as condições para que este assuma o sentido do desenvolvimento humano.

A intervenção na perspectiva do desenvolvimento humano implica em posicionar-se entre o processo de transformação e o que está por vir. Nesse sentido, é fundamental que o adulto assuma um papel ativo, estabelecendo relações que meciem as condições necessárias para que o desenvolvimento humano ocorra.

Ao se colocar no devir, ou seja, assumir uma postura orientada para o futuro, o adulto reconhece a importância de proporcionar experiências educacionais que estimulem o desenvolvimento. Essas experiências devem ser contextualizadas, significativas e desafiadoras, de modo a engajar os estudantes em atividades que os levem a ampliar suas capacidades cognitivas, afetivas, emocionais e sociais. Este processo de intervenção constitui-se em atividade educativa. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 248):

O aspecto falso dessa tese, diretamente ligado as concepções gerais de Tolstoi sobre educação, consiste em que ele exclui qualquer possibilidade de intervenção grosseira nesse processo misterioso,

procura deixar o processo de desenvolvimento dos conceitos a mercê das leis do seu próprio fluxo interno, negando, assim, o desenvolvimento dos conceitos a partir da aprendizagem e condenando o ensino a mais total passividade na questão do desenvolvimento dos conceitos científicos. Esse erro se manifesta com especial nitidez na formulação categórica segundo a qual 'toda interferência é uma força bruta, desajeitada, que retém o processo de desenvolvimento'.

Essa passagem acima aborda a crítica de Vigotski (2001) à concepção de Tolstoi sobre educação, na qual ele exclui a possibilidade de intervenção ativa no processo de desenvolvimento dos conceitos. O autor argumenta que essa perspectiva deixa o desenvolvimento dos conceitos à mercê das leis internas, negando a importância da aprendizagem e condenando o ensino a uma passividade completa em relação ao desenvolvimento dos conceitos científicos.

Enquanto Tolstoi defende uma abordagem mais passiva, que confia apenas nas leis internas do desenvolvimento, algo como deixar o natural seguir seu curso, Vigotski (2001) reconhece a necessidade de intervenção ativa por parte dos educadores.

A partir da perspectiva de Vigotski (2001), a intervenção dos educadores se torna essencial para promover o desenvolvimento dos conceitos científicos nas escolas. Essa intervenção não é vista como uma força bruta e desajeitada que retém o processo de desenvolvimento, como Tolstoi sugere, mas sim como um fator para impulsionar o desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, ao considerar a crítica de Vigotski à perspectiva de Tolstoi, sua tese destaca a importância da intervenção ativa e intencional nas escolas, reconhecendo que a aprendizagem e a atividade desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos conceitos científicos e no crescimento dos estudantes.

Quando Tolstoi faz referência às "leis do seu próprio fluxo interno", ele está se referindo às ideias de que o desenvolvimento dos conceitos ocorre de forma autônoma e natural, seguindo uma sequência predefinida e determinada por fatores internos, como a maturação biológica e o desenvolvimento psicológico individual.

Tolstoi defendia a concepção de que os conceitos se desenvolvem internamente, sem a necessidade de intervenção externa ou instrução formal.

Ele acreditava que o conhecimento surge espontaneamente do próprio indivíduo, por meio de uma exploração livre do mundo ao seu redor, e que qualquer intervenção externa seria uma interferência inadequada no processo natural de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, as "leis internas" referem-se a um conjunto de mecanismos ou processos internos que supostamente governam o desenvolvimento dos conceitos, como se fossem princípios inerentes que guiam o crescimento intelectual. Essas leis seriam intrínsecas à mente do indivíduo e operariam de forma independente, sem a necessidade de instrução ou mediação externa.

No entanto, Vigotski (2001) critica essa visão ao argumentar que o desenvolvimento dos conceitos não ocorre apenas de maneira espontânea e autônoma, mas também requer intervenção social e aprendizagem ativa. Ele enfatiza que a aprendizagem e a interação social desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos conceitos, permitindo que os indivíduos adquiram e internalizem significados e conceitos elaborados culturalmente.

A crítica de Vigotski (2001) à perspectiva de Tolstoi sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos pode ser estendida para outros aspectos do desenvolvimento social humano. O autor argumentava que o desenvolvimento humano não ocorre apenas por meio de fatores internos e espontâneos, mas é fortemente influenciado pelo contexto social e cultural.

Assim, o desenvolvimento envolve intervenção complexa, por meio da qual se articulam sujeitos e sociedade em numerosas e mutáveis relações de interpenetração que orientam o desenvolvimento. Vigotski (2001) ao discutir as hipóteses de Piaget a respeito do desenvolvimento da linguagem deixa isso explícito:

[...] entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento na formação dos conceitos, devem coexistir não antagonismo, mas relações de caráter infinitamente **mais complexo e positivo**. E de esperar, antecipadamente, que a aprendizagem venha a revelar-se em um processo de estudo especial como uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos infantis e como poderosa força orientadora desse processo. (VIGOTSKI, 2001, p. 261/262 grifo nosso)

Na passagem citada, Vigotski (2001) destaca a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento na formação dos conceitos. Ele argumenta que esses processos não são antagônicos, mas estão interligados e possuem uma relação complexa e positiva. Isso significa que a aprendizagem não é apenas um resultado do desenvolvimento, mas também desempenha um papel ativo no desenvolvimento dos conceitos.

Como afirmamos, no instante do nascimento não estão dadas ao ser humano as condições necessárias à vida em sociedade. Estas se desenvolvem em processos de aprendizagem. Vigotski (2001) compara o desenvolvimento dos humanos com o dos outros animais e deixa evidente que nos primeiros o desenvolvimento não decorre do amadurecimento biológico, mas demanda aprendizagem. Nas palavras do autor:

O animal, inclusive o mais inteligente, é incapaz de desenvolver as suas faculdades intelectuais através da imitação ou da aprendizagem. Ele não é capaz de assimilar nada de essencialmente novo em comparação com o que já sabe. É capaz apenas de decorar através do adestramento. (VIGOTSKI, 2001, p.330/331)

Vigotski (2001) argumenta que os animais não são capazes de assimilar algo essencialmente novo e que vá além do que já sabem. Em outras palavras, eles têm limitações em adquirir novos conhecimentos e habilidades que transcendam seu repertório pré-existente. Os animais são capazes apenas de realizar tarefas decoradas por meio de adestramento, ou seja, por meio de repetições e condicionamento.

Desse modo, Vigotski (2001) ressalta a singularidade da aprendizagem humana. Ao contrário dos animais, os seres humanos têm a capacidade de assimilar novos conhecimentos, conceitos e habilidades que vão além de sua experiência prévia. Eles podem aprender de forma ativa e criativa, incorporando novos conteúdos. Essa capacidade humana de aprendizagem vai além da simples imitação e adestramento. Ela envolve processos complexos de mediação e interação social, nos quais o adulto desempenha um papel fundamental ao estabelecer uma relação mediadora do desenvolvimento no indivíduo.

Portanto na criança inserida na nossa forma de organização social, uma fonte para o surgimento das propriedades genuinamente humanas é o trabalho

educativo do qual ela é parte constituinte como par dialético menos desenvolvido. Nessa interação dinâmica o desenvolvimento humano se efetiva nos indivíduos singulares.

A Teoria Histórico-cultural afirma que o trabalho de transformação do natural, realizado no contexto educacional, é essencial para o desenvolvimento das características humanas em homens e mulheres. Nessa abordagem, a educação é compreendida como um processo de ensino/aprendizagem da cultura, ocorrendo nas relações sociais entre as novas gerações e suas predecessoras. Segundo Vigotski (1991, p.159), o educador desempenha o papel de “organizador do meio social educativo”, e a educação implica em “organizar a vida” (2003, p.220), tanto na escola quanto fora dela. Coerente com essa afirmação teórica, Vigotski (2001) enfatiza que as escolas são essenciais no processo de desenvolvimento.

Destarte, com base nas contribuições de Leontiev (1981) e Vigotski (2001), é possível afirmar que o desenvolvimento humano é resultado da interação complexa entre as dimensões biológicas e sociais. Ambos os autores reconhecem a importância da atividade humana como mediadora fundamental nesse processo.

Leontiev (1981) destaca que o desenvolvimento se relaciona a uma mudança na estrutura geral da atividade, o que cria a necessidade de uma nova organização das funções psicológicas. Isso evidencia a interdependência entre as dimensões biológicas e sociais no desenvolvimento humano. Além disso, Vigotski (2001) ressalta a importância da aprendizagem mediada para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são características tipicamente humanas.

Nesse contexto, a educação escolar desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento humano. No ambiente educativo, as crianças têm a oportunidade de participar de atividades orientadas para o desenvolvimento de funções cognitivas, sociais e afetivo/emocionais. A escola proporciona condição para a mediação necessária para que as características humanas sejam desenvolvidas.

As ideias de Leontiev (1981) e Vigotski (2001) nos permitem concluir que o desenvolvimento humano é fruto da interação entre as dimensões biológicas e sociais, e que a educação escolar desempenha um papel fundamental nesse processo. Através da atividade educativa, as escolas são capazes de proporcionar o ambiente e as condições necessárias para que as crianças se humanizem.

4.4 Visões biologizantes do desenvolvimento humano

No estudo do desenvolvimento humano, é preciso compreender a interação complexa entre fatores biológicos, pessoais e sociais que impactam o desenvolvimento. Nossa tese defende que a atividade, como concebida por Leontiev (1981), desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo essencial para o desenvolvimento humano. Reconhecemos que as características tipicamente humanas não são inatas, mas sim resultado de um amalgama resultante da síntese dos fatores biológicos, pessoais e sociais.

O desenvolvimento humano transcende as limitações de uma única dimensão. Não podemos atribuir uma preponderância exclusiva a fatores biológicos, pessoais ou sociais, pois eles estão intrinsecamente interligados. É na interpenetração dessas unidades do ser que o desenvolvimento se desdobra e adquire significado. Portanto, uma visão dialética que integre essas unidades é necessária para compreendermos o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a educação desempenha um papel imprescindível. Ela se torna um elemento-chave no processo de desenvolvimento das características tipicamente humanas, uma vez que essas não são inatas, mas precisam ser produzidas nos indivíduos. Em nossa sociedade a educação se organiza em parte nas escolas. Cabendo a estas proporcionar o ambiente e as oportunidades para que as pessoas possam adquirir conhecimentos, habilidades e valores que são essenciais para a integração social.

É importante ressaltar que existem tendências teóricas que defendem uma predominância dos aspectos biológicos no desenvolvimento humano, negligenciando a interação dinâmica entre os fatores histórico, sociais, pessoais

e biológicos. Essas visões reducionistas e biologizantes²³ obscurecem aspectos do desenvolvimento, limitando a compreensão e prejudicando ações que promovam um desenvolvimento integral.

Um estudo crítico das visões biologizantes se faz necessário no campo do desenvolvimento humano à luz da compreensão proposta por nossa tese e das posições defendidas por Leontiev (1981). Ao analisarmos o processo de desenvolvimento humano, compreendemos que este é resultado de uma complexa interação entre fatores biológicos, pessoais e sociais. No entanto, visões que atribuem uma predominância excessiva aos aspectos biológicos acabam por limitar nossa compreensão e obscurecer outros elementos fundamentais envolvidos nesse processo.

Ao considerarmos a atividade como concebida por Leontiev (1981), reconhecemos que o desenvolvimento humano ocorre por meio da participação ativa do indivíduo em diferentes práticas sociais, nas quais ele se apropria de instrumentos culturais e internaliza significados compartilhados.

Uma abordagem excessivamente biologizante tende a reduzir o desenvolvimento humano a um determinismo biológico simplista, negligenciando a participação dos fatores socioculturais e das interações sociais na formação das características humanas.

Ao realizar um estudo crítico das visões biologizantes, é possível ampliar nossa visão sobre o desenvolvimento humano, reconhecendo a importância das dimensões pessoais e sociais, bem como da atividade como mediadora fundamental nesse processo.

Compreender que o desenvolvimento humano é uma construção dinâmica e multifacetada nos permite adotar abordagens mais integradoras e

23 Entendemos o ser humano como um complexo de múltiplas determinações, as práticas reducionistas limitam a um aspecto da vida, se este for de ordem orgânico/biológica esta prática será biologizante. Vigotski (1995) compreende que o ser humano é multideterminado e um todo complexo que só pode ser compreendido se as suas unidades componentes forem estudadas em seu movimento conjunto e sistêmico. "Al igual que el organismo fraccionado en sus elementos revela su composición pero ya no pone de manifiesto sus propiedades y leyes orgánicamente específicas, también esas formaciones psíquicas complejas e íntegras perdían su cualidad fundamental: dejaban de ser ellas mismas cuando se las reducía a procesos más elementales." (VIGOTSKI, 1995, p.13)

abrangentes na educação, considerando a diversidade de contextos e a potencialidade transformadora das práticas pedagógicas.

Desta forma, nossa tese busca enfatizar a importância da atividade como impulsionadora do desenvolvimento humano, reconhecendo a interdependência entre fatores biológicos, pessoais e sociais. A escola emerge como um elemento indispensável nesse processo, proporcionando o contexto necessário para a formação e aprimoramento das características tipicamente humanas. Ao evitar visões simplistas e abraçar uma abordagem abrangente, podemos promover um desenvolvimento mais completo e enriquecedor para os indivíduos e a sociedade como um todo.

Educação e desenvolvimento não são sinônimos. É possível desenvolvimento sem educação, vemos isso nos animais não humanos, mas para o surgimento de características não decorrentes exclusivamente de condições biológicas, mas também sociais, a educação é imprescindível. Afinal estas demandam a apropriação cultural.

Compreendemos que o desenvolvimento implica em uma transição de uma condição para outra, envolvendo a modificação da estrutura geral da atividade. Leontiev (2004, p.66) ao discutir o processo de desenvolvimento biológico dos animais explicita esta forma de entender o desenvolvimento: "...a modificação da estrutura geral da atividade animal que daí resulta, cria por sua vez a necessidade de uma nova organização dos órgãos e funções que parece dirigir-se agora a uma nova direção." O novo sentido que surge entendemos como resultante do processo de desenvolvimento.

Isto não significa necessariamente um sentido que possibilite mais vida para si e para os outros ao redor. Pode o desenvolvimento assumir um sentido destrutivo, ensejando comportamentos racistas, machistas, competitivos, lesivos ao meio ambiente etc.

Com base nas reflexões anteriores, torna-se evidente que o desenvolvimento dos indivíduos requer uma abordagem que considere o ser humano como uma unidade complexa, composta por dimensões biológicas, pessoais e construídas nas relações sociais. O ser social, que é exclusividade humana, apesar de pressupor a unidade biológica, com ela não se identifica,

possuindo um movimento próprio. Isto invalida a possibilidade de compreensão sem a consideração das relações sociais. Uma postura biologizante que desconsidere a dimensão social está fadada ao fracasso.

Embora reconheçamos que as características biológicas possuam um movimento natural, compreendemos que as características tipicamente humanas exigem aprendizagem e interação com o ambiente. É importante salientar que explicações unicamente biologizantes, são convenientes a um sistema econômico que busca se afirmar como o 'fim da história', e podem levar à culpabilização individual pela exclusão inerente a esse sistema.

A limitação intencional das mediações constitutivas do sujeito e o processo de alienação das condições de acesso à produção cultural mais desenvolvida, dificultam o enfrentamento e a resistência das classes trabalhadoras, diminuindo ou até mesmo impossibilitando o reconhecimento das relações sociais. Essas limitações e alienações são resultado de estruturas sociais e econômicas organizadas sob a égide do sistema do capital.

Os capitalistas, como grupo hegemônico no sistema do capital, se beneficiam da perpetuação dessas limitações e alienações, pois isso dificulta o enfrentamento e a resistência das classes trabalhadoras. Ao restringir o acesso a recursos culturais, oportunidades educacionais e outros aspectos essenciais para o desenvolvimento humano, o sistema mantém a desigualdade e a exploração.

Ademais, essas limitações e alienações diminuem ou impossibilitam o reconhecimento das relações sociais. Isso significa que as pessoas afetadas por essas condições têm mais dificuldade em compreender as estruturas de poder, as dinâmicas de exploração e as desigualdades presentes na sociedade. Essa falta de reconhecimento pode contribuir para a manutenção do *status quo* e para a perpetuação das desigualdades sociais.

As explicações biologizantes são aquelas que atribuem exclusivamente a fatores biológicos as diferenças e desigualdades observadas na sociedade. Essas explicações tendem a reduzir a complexidade das questões sociais, ignorando fatores sociais, econômicos e culturais que também estão envolvidos.

No caso do sistema do capital, as explicações biologizantes podem ser convenientes, pois elas desviam o foco das desigualdades socioeconômicas e colocam a responsabilidade das desvantagens e exclusões nos indivíduos, atribuindo-as a características biológicas inatas. Dessa forma, elas justificam e perpetuam a estrutura de poder existente, mantendo a desigualdade social.

Essas explicações podem tomar várias formas, como argumentos que defendem a superioridade de certos grupos com base em características biológicas, como raça, gênero ou inteligência. Elas reforçam estereótipos e preconceitos, contribuindo para a marginalização e perpetuando a desigualdade estrutural.

No entanto, é importante reconhecer que as desigualdades e diferenças observadas na sociedade são resultado de uma interação complexa entre fatores pessoais, biológicos, sociais, culturais, econômicos e históricos. Negligenciar a influência desses fatores não só é simplificador, mas também perpetua a injustiça e a exclusão.

Ao compreendermos a complexidade dessas questões e nos distanciarmos das explicações biologizantes, abrimos espaço para uma análise mais abrangente e crítica das desigualdades sociais e dos caminhos assumidos pelo desenvolvimento. Isso nos permite questionar as estruturas de poder, as relações de classe e as dinâmicas sociais que contribuem para a reprodução das desigualdades.

Leontiev (1981) destacou a importância da atividade humana como o motor do desenvolvimento. Ele enfatizou que o desenvolvimento não é apenas um processo biológico, mas envolve a interação complexa entre fatores biológicos, pessoais e sociais. Nesse sentido, ele reconheceu que as funções psicológicas superiores não são inatas, mas são produzidas e desenvolvidas na interação com o meio social.

Ao considerarmos as explicações biologizantes, que simplificam o desenvolvimento humano reduzindo-o a fatores biológicos, estamos ignorando a influência dos fatores sociais e culturais que são fundamentais para a formação humana. As explicações biologizantes tendem a desconsiderar o papel da educação, das relações sociais e das condições econômicas.

Mézáros (2005) afirma que os teóricos do capitalismo promovem uma educação que assume o sistema do capital como o universal. Uma vez que isso é tomado como verdade, a relação indivíduo-genericidade deixa de ser considerada. A meta máxima passa a ser a adaptação ao existente que se assume como se fosse o universal, o que indubitavelmente limita as possibilidades de desenvolvimento ao que está dado. O capitalismo seria o fim da história e o padrão de ser humano alcançado por este momento particular de existência, seria o último homem, como propalou Francis Fukuyama (2015).

Nesse contexto, a relação indivíduo-genericidade, ou seja, a compreensão de que o indivíduo é parte de uma totalidade, deixa de ser considerada. O enfoque se concentra na adaptação ao sistema capitalista, que é visto como o padrão final e definitivo de ser humano. Essa perspectiva limita as possibilidades de desenvolvimento ao que já está estabelecido, restringindo a capacidade de transformação e transcendência das condições sociais existentes.

Segundo Mézáros (2005) a consideração equivocada do capitalismo como o universal, abriria espaço apenas para posturas reformistas, que ajustaram e conformaram todos os desviantes, transtornados ou doentes aos limites do permitido. Nesse sentido, as reformas se tornam meros mecanismos de adaptação à moral dominante, sem efetivamente promover mudanças significativas nas relações sociais e nas possibilidades de desenvolvimento humano. Nas palavras do autor:

Pois, caso um determinado modo de reprodução da sociedade seja ele próprio tido como garantido, como o necessário quadro de intercâmbio social, nesse caso apenas são admitidos alguns ajustamentos menores em todos os domínios em nome da reforma, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações conjecturais e apriorísticas são admissíveis apenas com o único e legítimo objectivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manter-se as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua totalidade lógico. (MÉZÁROS, 2005, p.25)

Fundamentados em Mézáros (2005) podemos afirmar que a propaganda capitalista propala que um determinado modo de reprodução da sociedade é insuperável, desta forma seriam possíveis apenas ajustamentos e mudanças

para manter o sentido, inclusive no âmbito da educação. Essas limitações se baseiam em conjecturas e pressuposições prévias, as quais restringem a capacidade de transformação social e mantêm intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade.

Mézáros (2005) enfatiza a importância de se questionar a concepção de um sistema reprodutivo como um todo lógico e imutável. Ao considerar o desenvolvimento humano e a educação nas escolas, é essencial questionar a suposição de que o atual modo de reprodução da sociedade é o único e necessário quadro de intercâmbio social. Neste sentido, o autor nos alerta para o perigo de adotar uma abordagem reformista limitada, na qual as mudanças são restritas a ajustes menores que não questionam as bases estruturais do sistema.

Para o grupo hegemônico no atual modo de reprodução o importante seria realizar apenas alterações reformistas para manter a estrutura do sistema. Há um movimento regulador de manutenção do sentido existente. Este perpassa todos os espaços sociais como "Zeitgeist" que deve servir de chave de leitura e orientação no mundo.

A partir da perspectiva de Marx e Engels (2007), compreendemos que o sistema do capital, apesar de se apresentar como universal, é, na verdade, uma situação particular e momentânea de vivência que pode ser superada. Nesse sentido, é fundamental questionar a visão de que o sistema atual é a única forma de mediação em relação ao gênero. Reconhecemos que o sistema do capital exerce uma mediação limitante que afeta as possibilidades de desenvolvimento humano, inclusive nas escolas.

Contudo, é importante destacar que a realidade é complexa e que existem diferentes agentes e forças em jogo. A compreensão de que as explicações biologizantes são convenientes ao sistema do capital nos permite enxergar como tais explicações culpabilizam os indivíduos, desviando o foco das estruturas e das relações sociais que também influenciam e dificultam o desenvolvimento. Portanto, é necessário um olhar crítico que vá além das explicações simplificadoras, buscando compreender as múltiplas dimensões envolvidas no processo de desenvolvimento nas escolas

A limitação do acesso ao universal como possibilidade teleológica, fixaria o indivíduo em sua imediatez cotidiana. Forçando muitos a se desenvolverem dentro dos limites impostos pelo sistema.

No contexto do Sistema do Capital, é estruturalmente organizado que grandes parcelas da população fiquem excluídas do acesso às produções culturais mais desenvolvidas elaboradas pela humanidade. Essa condição, como apontado por Althusser (1998), é inerente ao sistema, embora o próprio sistema tente ocultar essa realidade. A conscientização dessa situação pode despertar sentimentos de revolta, uma vez que revela as desigualdades e injustiças presentes. Portanto, é de interesse do grupo hegemônico que as pessoas acreditem que são elas as únicas culpadas por seu próprio fracasso.

Nessa perspectiva, o Sistema do Capital utiliza estratégias que promovem explicações biologizantes, responsabilizando os indivíduos por suas próprias dificuldades e insucessos. Essa abordagem desvia a atenção das estruturas e relações sociais que contribuem para a exclusão e dificultam o desenvolvimento. Ao culpar os indivíduos, o sistema busca evitar que a percepção crítica das desigualdades e limitações do sistema se fortaleça. Dessa forma, a manipulação das explicações biologizantes serve como uma forma de perpetuar a ideia de que o fracasso individual é resultado apenas de deficiências pessoais, ocultando as barreiras estruturais e sociais que impactam o desenvolvimento.

O elevado número de crianças que enfrentam dificuldades e fracassam no processo de escolarização é um indicativo claro das falhas existentes no sistema educacional. Apesar do discurso que enfatiza a importância do ensino regular realizado nas escolas, é evidente que o mesmo não ocorre de maneira efetiva, como revelam as avaliações e indicadores governamentais.

Esses dados apontam para a necessidade de uma análise crítica das estruturas e práticas educacionais. Ao atribuir as dificuldades e fracassos exclusivamente aos indivíduos, sem considerar as condições estruturais e sociais que influenciam o processo educativo, corre-se o risco de simplificar o problema e ocultar as responsabilidades do sistema.

Os interesses capitalistas na disseminação de explicações biologizantes são uma estratégia para desviar a atenção das falhas estruturais do sistema educacional e culpar os indivíduos por seu próprio fracasso. Essa abordagem impede a percepção crítica de que o sistema, em si, dificulta o desenvolvimento em um sentido que vá de encontro ao sistema, tentando conter os estudantes dentro dos limites do sistema.

Ao observarmos os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019, podemos constatar que as escolas brasileiras não conseguem proporcionar uma educação de qualidade de acordo com os critérios das avaliações. Esses números, inclusive fornecidos pelo próprio governo, apontam para a organização deficiente do sistema escolar como um fator gerador de grande insucesso. Embora possamos questionar os métodos de avaliação utilizados para gerar os resultados, é inegável que esses resultados indicam o nível de formação dos estudantes.

É interessante observar que os dados do IDEB (2019) indicam que os anos iniciais da escolarização atingem as metas estabelecidas, mas os anos finais do ensino fundamental e médio não. Isto é indicativo que ao longo do processo de escolarização a formação que se dá no percurso percorrido pelos estudantes não consegue produzir condições que nos habilitem com conhecimento necessário para as avaliações.

É relevante notar que os dados do IDEB (2019) revelam que as metas estabelecidas são alcançadas nos anos iniciais da escolarização, porém, não são atingidas nos anos finais do ensino fundamental e médio. Isso evidencia que ao longo do percurso educacional, a formação oferecida aos estudantes não é capaz de fornecer as condições necessárias para que eles adquiram o conhecimento exigido nas avaliações.

Nesse contexto, torna-se relevante refletir sobre as práticas educacionais adotadas durante o processo de escolarização. Ao considerar as limitações do sistema atual, é essencial reconhecer que os resultados insatisfatórios nos anos finais do ensino fundamental e médio não podem ser atribuídos exclusivamente aos estudantes. É preciso analisar as condições estruturais, as desigualdades sociais e as dificuldades enfrentadas pelas escolas.

De acordo com Tuleski e Eidt (2007), os altos índices de repetência e evasão escolar são resultados da forma como o processo educacional está organizado. Segundo as autoras, o sistema educacional adota uma estrutura excludente que priva uma grande parcela dos estudantes do acesso a uma escola que promova o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa exclusão está relacionada à ênfase em explicações biologizantes que culpabilizam os indivíduos, desviando o foco das condições estruturais que limitam o pleno desenvolvimento dos estudantes

Souza (2010) destaca que o fracasso escolar recai de forma desproporcional sobre as crianças pertencentes às classes econômicas menos favorecidas. Nesse contexto, são frequentemente atribuídas explicações que justificam o insucesso dessas crianças com base em problemas psicológicos, orgânicos ou socioeconômicos, deslocando a responsabilidade para o indivíduo. Conforme apontado pela autora, essas explicações revelam concepções preconceituosas em relação aos pobres e à pobreza no Brasil.

Nesse sentido, a culpabilização dos indivíduos por meio de explicações biologizantes contribui para ocultar as condições estruturais que dificultam o desenvolvimento das crianças de classes econômicas menos favorecidas. Essa abordagem simplificadora acaba por reforçar estereótipos e preconceitos, perpetuando a desigualdade e limitando as oportunidades de desenvolvimento.

Mello (2001) afirma que a tendência das classes dominantes é reconhecer os pobres como diferentes e desiguais. Para a autora, da desigualdade à inferioridade não há muita distância. A estes que são vistos como diferentes e desiguais são impingidas características desabonadoras, traços de caráter indesejáveis e um potencial de violência que os considera menos humanos. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA²⁴) (OCDE, 2013a) corrobora esta nossa afirmação. O PISA realizou pesquisa que demonstra que nos 95 países onde ocorreram as pesquisas os docentes tendem a atribuir mais notas aos estudantes socioeconomicamente favorecidos:

24 Neste trabalho optamos por não utilizar as notas do PISA como um dos critérios de análise. Julgamos que a metodologia da avaliação é muito questionável. Apesar disto, compreendemos que as pesquisas realizadas com os integrantes dos sistemas de ensino podem conter informações que sejam úteis aos que estudam a educação.

Mais preocupante, o PISA descobriu que escolas e professores sistematicamente recompensam certas características do estudante que não são relacionadas à aprendizagem. Por exemplo, após a contabilização da proficiência em leitura dos alunos, dos hábitos de leitura e das atitudes em relação à escola e ao aprendizado, meninas e estudantes socioeconomicamente favorecidos recebem notas mais altas do que seus colegas, em todos os países e economias. (OCDE, 2013, p. 2)

Estas características são assumidas como uma coisa em si, sendo descontextualizadas e universalizadas para todo um grupo. Segundo Souza (2010) desconsidera-se questões institucionais, políticas e de funcionamento presentes na vida diária escolar que levam ao fracasso, mantendo os altos índices de exclusão.

Uma pesquisa conduzida por Souza (2010) em clínicas-escolas de cursos de graduação em Psicologia, que abordou queixas escolares, revelou que 69% dos encaminhamentos realizados eram relacionados a problemas de aprendizagem ou comportamentos considerados inadequados na escola. Esse alto número de encaminhamentos para clínicas de psicologia evidencia uma tendência preocupante à medicalização e medicação.

É importante considerar que esses encaminhamentos podem refletir uma abordagem que busca tratar as dificuldades educacionais e comportamentais de forma individualizada e medicalizante. Essa perspectiva, muitas vezes, atribui essas dificuldades a supostos problemas de ordem biológica ou psicológica dos indivíduos, desconsiderando fatores estruturais e sociais que também influenciam o processo de aprendizagem. A ênfase excessiva na medicalização pode desviar a atenção das questões estruturais e sistêmicas que contribuem para a reprodução das desigualdades educacionais.

Há um movimento de naturalização de comportamentos, que afirma que as características físicas e comportamentais são exclusivamente biológicas e independentes do meio social em que a pessoa está inserida. Questões decorrentes das relações sociais, passam a ser interpretadas com teorias pseudocientíficas, que preconizam origens naturais e exclusivamente orgânicas para todas as formas de conduta.

O aumento exponencial na produção e consumo de metilfenidato evidencia uma tendência preocupante de medicalização, ligada a posturas

biologizantes. De acordo com relatório da Organização das Nações Unidas (ONU, 2008), a produção mundial de metilfenidato entre 1990 e 1999 registrou um aumento significativo de 580%. Esse crescimento está associado ao aumento do número de pessoas diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). No Brasil, estudos como o de Ortega et al. (2010) demonstraram um aumento no consumo de metilfenidato, passando de 23 kg em 2000 para 317 kg em 2006.²⁵

Ortega et al (2010) afirmam que o consumo exagerado de metilfenidato se deve a uma forte pressão para um aprimoramento cognitivo. Ainda que o Transtorno de Déficit de Atenção seja considerado uma questão médica, não é apenas a melhoria da qualidade de vida e da autonomia que estão em jogo com o consumo de metilfenidato, mas questões relativas a injunções culturais, sociais e econômicas de busca constante de melhoria de desempenho para se adequar às cada vez mais rigorosas exigências do mercado. Nas palavras de Ortega et. al (2010, p.508):

A sociedade contemporânea introduziu, como pauta de horizonte para os comportamentos individuais, um aprimoramento constante e uma necessidade permanente de melhoria de suas capacidades. Isso nos faz especular que, em uma sociedade em que os direitos individuais são preservados e garantidos e as oportunidades sociais são mais justas, autorizar a prática de aprimoramento e deixar como critério de escolha individual o uso ou não uso da substância podem não trazer maiores consequências. Mas numa sociedade com o nível de desigualdade que vivemos e a fragilidade das instituições que garantem os direitos individuais, talvez gere nas pessoas uma preocupação com a possibilidade de aumento das injustiças e discrepâncias entre os indivíduos, criando uma norma social de desempenho apenas acessível a poucos.

Apesar de o discurso dominante afirmar que as causas e motivos dos problemas escolares encontram sua etiologia no desenvolvimento biológico, que pode ser solucionado por uma intervenção medicamentosa, que dispensa qualquer olhar para o meio, Ortega et. al. (2010) deixam claro que o aumento de diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade se relaciona

25 Não incorremos na explicação simplista de atribuir o aumento do consumo de metilfenidato apenas ao crescimento do número de diagnósticos de TDAH. Isso poderia encobrir outros fatores relevantes, como pressões sociais, demandas educacionais e a busca por soluções rápidas em um contexto que valoriza resultados quantificáveis. Relacionamos o aumento do consumo a uma tendência medicalizante que se relaciona a uma postura biologizante.

ao modo competitivo de organização da nossa sociedade. Em uma sociedade desigual como a nossa o crescente consumo de drogas estimulantes das funções cognitivas criaria um limiar químico de desigualdade.

Muitas das intervenções e diagnósticos realizados com estudantes, como apontado por Freller e colaboradores (2001), desconsideram o processo de escolarização, adotando uma abordagem reducionista e biologizante do indivíduo. Essas práticas simplificadoras tendem a limitar o estudo do desenvolvimento, focando apenas em um dos níveis do ser. Como ressalta Souza (2010), certas vertentes da psicologia como ciência têm contribuído para essa abordagem restrita, que não considera a complexidade e a interação entre os diferentes aspectos envolvidos.

Conforme a visão de Lukács (2012), o ser humano é uma unidade que se manifesta em diversas identidades, sem eliminar suas contradições. Essa diversidade do ser se desdobra em três níveis: inorgânico, orgânico e social. Cada nível engloba e transcende o anterior em termos de complexidade. Portanto, ao estudar o desenvolvimento humano, é necessário considerar a interrelação entre esses diferentes níveis, evitando abordagens que reduzam o indivíduo a uma única dimensão.

Desta forma o ser social, que se expressa apenas nos seres humanos, pressupõe os outros dois, como condição para sua existência, mas com eles não se identifica. Embora a estrutura orgânica humana seja parte integrante e dependente da natureza, ela possui um movimento próprio, singular e específico.

A especificidade dinâmica de cada modo de ser confere aos diferentes níveis uma legalidade própria, que veda qualquer procedimento epistemológico que tente compreender um com a mesma lógica do outro. Destarte, com base em Lukács (2012) podemos afirmar que a complexidade humana invalida as posturas biologizantes que busquem compreender o ser humano sem a consideração da dimensão social. Segundo Lukács (2012, p. 251): “O caráter especificamente social do capitalismo expressa-se no fato de que isso ocorre predominantemente de modo puramente econômico (...) e não são os sistemas ‘naturais’ de mediação que vinculam o indivíduo ao processo social de reprodução.”

Considerando que o vínculo humano ao processo social não é estabelecido apenas por mediações naturais, é importante reconhecer que atribuir exclusivamente questões biológicas como causa dos problemas escolares é uma visão simplificadora e limitada. Ao focar somente no aspecto biológico, negligencia-se a compreensão mais ampla das influências sociais e estruturais que também contribuem para esses problemas. É essencial ir além das explicações biologizantes para uma análise mais completa e abrangente das dificuldades enfrentadas no contexto educacional.

Lukács (2012) afirma existir um interesse político em afirmar que relações inerentes ao ser social sejam tomadas como naturais. A crença de que as relações são naturais pressupõe a aceitação de que há nelas um caráter irrevogável, o que favoreceria o grupo dominante. Nas palavras do autor:

O “natural” reside em que uma formação que em si é de cunho social, em decorrência do hábito, da tradição etc., adquire para os homens, não só para os homens singulares, mas também para as suas massas, temporariamente até para toda a sociedade, o caráter de uma necessidade tão irrevogável quanto é a vida orgânica para o próprio homem singular. Assim como cada homem tem de aceitar a época do seu nascimento, seu sexo, sua estatura etc. como dados de uma vez para sempre, assim ele se posiciona também perante as formas de sociedade como casta, estamento etc. e encara o pertencimento a elas advindo de seu nascimento como algo tão naturalmente imutável como o seu próprio ser advindo do nascimento. (LUKÁCS, 2012, p.252)

Lukács (2012) considera que aquilo que é socialmente construído e historicamente determinado pode adquirir uma aparência de naturalidade e imutabilidade. Ele ressalta que formações sociais, como castas e estamentos, são percebidas como características fixas e inerentes aos indivíduos, assim como as características biológicas, como sexo e estatura.

Fundamentados em Lukács (2012) afirmamos que a naturalização das estruturas sociais contribui para a perpetuação de desigualdades e dificulta a percepção de que essas estruturas são criadas e mantidas por relações sociais, interesses econômicos e poder político.

Ao aplicarmos essa ideia ao contexto das escolas, podemos observar como a naturalização de problemas educacionais, atribuindo-os exclusivamente a questões biológicas ou individuais, pode ocultar as influências estruturais,

como desigualdades socioeconômicas, falta de recursos, currículos inadequados, entre outros. Essa naturalização impede a percepção de que o sistema educacional também desempenha um papel na dificuldade de desenvolvimento dos estudantes.

No mesmo sentido Vigotski (1995) recorda que uma percepção que não abarque o sujeito como um todo complexo multideterminado não é capaz de compreender a realidade produzindo uma orientação que será limitante. Nas palavras do autor

Assim como o organismo, quando fracionado em seus elementos, revela sua composição, mas já não manifesta suas propriedades e leis organicamente específicas, essas formações psíquicas complexas e íntegras também perdiam sua qualidade fundamental: deixavam de ser elas mesmas quando eram reduzidas a processos mais elementares. (Vigotski, 1995, p. 13)²⁶

Eidt e Tuleski (2010) promovem uma discussão acerca da banalização do diagnóstico de crianças com problemas escolares relacionados ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). As autoras enfatizam a necessidade de reflexões aprofundadas sobre o processo diagnóstico, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural (THC). Elas destacam a importância de superar as visões biologizantes do desenvolvimento da personalidade que têm permeado esse campo, enfatizando que o processo diagnóstico deve incorporar concepções teóricas mais abrangentes e contextualizadas. Ao problematizar a banalização do diagnóstico de TDAH, elas evidenciam a importância de considerar fatores sociais, culturais e históricos na compreensão dos problemas escolares, em vez de atribuí-los exclusivamente a causas biológicas.

Zago (2016), em sua dissertação de mestrado, realizou uma pesquisa que aborda uma realidade que tangencia as discussões em questão. Segundo o autor, muitas escolas e profissionais da saúde justificavam o fracasso escolar

26 Tradução livre do autor do trecho: "Al igual que el organismo fraccionado en sus elementos revela su composición pero ya no pone de manifiesto sus propiedades y leyes orgánicamente específicas, también esas formaciones psíquicas complejas e íntegras perdían su cualidad fundamental: dejaban de ser ellas mismas cuando se las reducía a procesos más elementales." (VIGOTSKI, 1995, p.13)

atribuindo-o a transtornos de ordem biológica que supostamente incapacitavam o indivíduo. Esse discurso médico criava limitações para as pessoas e seu desenvolvimento, estabelecendo um controle, muitas vezes por meio de intervenções químicas, sobre seus corpos, pensamentos, desejos e comportamentos.

Essa pesquisa de Zago (2016) corrobora a discussão que estamos promovendo sobre o interesse dos capitalistas em explicações biologizantes, as quais visam culpabilizar os indivíduos e desviar o foco do sistema educacional que pode dificultar o desenvolvimento.

Conforme argumentado por Wener Junior (2010), reconhecemos que o ser humano não deixa de ter uma natureza biológica, mas é fundamental compreender que essa dimensão biológica está intrinsecamente interligada ao aspecto social. Essa compreensão nos permite criticar a lógica predominante nos diagnósticos psicológicos dos problemas escolares, que muitas vezes simplificam e reduzem a complexidade do fenômeno educacional.

Ao considerar que o desenvolvimento humano é um processo em que o biológico e o social se entrelaçam, podemos questionar as explicações que culpabilizam unicamente fatores biológicos nos problemas escolares. Essa visão mais ampla nos leva a analisar de forma crítica o papel do sistema educacional e o contexto socioeconômico, reconhecendo que o sistema pode apresentar obstáculos ao desenvolvimento pleno dos indivíduos

Ao abordar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotski (1995) aponta uma crítica ao entendimento simplificador predominante em parte da psicologia de sua época. Ele argumenta que considerar o desenvolvimento como mero resultado de aspectos biológicos é equivocado, pois negligência a interação complexa entre os aspectos históricos, culturais e biológicos nesse processo. Vigotski (1995) destaca a necessidade de compreendermos o entrelaçamento desses diferentes elementos para uma compreensão abrangente do desenvolvimento humano. Ao destacar a interação entre aspectos históricos, culturais e biológicos, o autor nos convida a considerar a influência do contexto social e cultural na formação das funções psíquicas superiores. Nas palavras do autor:

Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar esses fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; em suma, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda. (Vigotski, 1995, p. 12)²⁷

A partir da perspectiva de Marx (2008), fica evidente que as causas centrais dos problemas individuais não residem no próprio indivíduo, embora possam se manifestar nele como sofrimento, adoecimento e outras formas. O autor alemão enfatiza que na produção de suas vidas, homens e mulheres estabelecem relações sociais de produção que geram conflitos independentemente de suas vontades e controles. Marx (2008) ressalta que “Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 276). Portanto, compreender os indivíduos singulares requer levar em consideração as relações sociais que estão presentes em suas vidas. Ao compreendermos que as relações sociais marcam a consciência e o desenvolvimento humano, podemos questionar a ideia de que os indivíduos são os únicos responsáveis por suas dificuldades e fracassos.

Marx (2008) destaca a importância de considerar as estruturas sociais e econômicas como fatores determinantes na vida das pessoas, indo além de uma visão individualista. Em outra passagem o autor evidencia isto:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade

27 Tradução livre do autor do seguinte trecho: “Decimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia. (VIGOTSKI, 1995, p.12)”

dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. (MARX, 2008, p.47)

Não estamos negando a organização biológica do indivíduo ou o adoecimento do corpo. O ser humano possui um corpo biológico resultante de um longo processo de seleção evolutiva, que o dotou de uma estrutura natural. Este fato, no entanto, não é suficiente para sustentar posturas que o compreendam como sujeito de determinismos naturais. Não é possível explicar os comportamentos humanos partindo exclusivamente das condições biológicas herdadas hereditariamente. Evitar determinismos naturais simplificadores é fundamental ao compreendermos o desenvolvimento humano nas escolas, pois é necessário considerar a complexidade das interações entre fatores biológicos, sociais e culturais.

Para compreendermos os comportamentos humanos temos que considerar a personalidade e sua construção como decorrente de um sistema de relações sociais. O corpo é um dos componentes formadores da personalidade. As relações sociais são feitas a partir do corpo, sendo assim a compleição física é parte do modo como se processam as relações sociais. A apreensão do real ou a manifestação da subjetividade é marcada pela forma física existente, mas ainda que o corpo seja componente, o decisivo para a compreensão do comportamento são as relações do indivíduo a partir da sua personalidade. Apenas compreendendo a personalidade alcançamos os modos como o corpo se apresenta e é utilizado. Sobre isto afirma Leontiev (1981, p.75)

Essa polissemia, no entanto, desaparece se aceitarmos o conceito marxista de que a personalidade é uma qualidade especial que o indivíduo natural adquire no sistema de relações sociais. Então, o problema se transforma inevitavelmente; as propriedades antropológicas do indivíduo não atuam como determinantes da personalidade nem como componentes de sua estrutura, mas como condições geneticamente criadas para a formação da personalidade e como aquilo que determina não os traços psicológicos, mas as formas e modos de sua manifestação. Por exemplo, a agressividade como traço da personalidade vai se manifestar de maneira diferente no colérico do que no fle-

umático, mas explicar a agressividade pela particularidade do temperamento não faz sentido cientificamente, da mesma forma que buscar a explicação das guerras no instinto belicoso próprio das pessoas.²⁸

Afirmar que os problemas escolares são decorrentes de uma situação patológica relacionada a aspectos biológicos é indubitavelmente limitar a compreensão dos fenômenos. Os modos como o sujeito se relaciona com o que é oferecido pelo seu meio, no momento em que adoece, ou como sente o que é considerado doentio, é marcante no processo. Sendo assim, não podemos explicar o fracasso escolar como sendo decorrente de questões centradas exclusivamente no indivíduo, em seu corpo, sua educação etc. Estas explicações unilaterais, tendem apenas a nublar a realidade de relações sociais desiguais e de exploração dos que têm menos condições financeiras.

O ser humano é resultado das condições materiais e sociais com as quais se relaciona, a construção do humano em cada ente da espécie homo sapiens demanda a apropriação destas condições. É importante reconhecer que essas relações materiais são constitutivas do ser humano, mesmo que a ideologia tente encobrir essa realidade.

4.5 O desenvolvimento humano nas escolas e a ideologia

No contexto da discussão sobre o desenvolvimento nas escolas e a influência do sistema capitalista, surge a necessidade de compreender o papel da ideologia na educação. A perspectiva de Marx e Engels (2007), apresentada em "A Ideologia Alemã", nos permite enxergar a presença da ideologia como uma unidade na reprodução das relações de poder e na perpetuação do sistema

28 Tradução livre do autor do seguinte trecho: "Esta polisemia, sin embargo, desaparece si se acepta el concepto marxista de que la personalidad es una cualidad especial que el individuo natural adquiere en el sistema de relaciones sociales. Entonces el problema se transforma inevitablemente; las propiedades antropológicas del individuo no actúan como determinantes de la personalidad ni como componentes de su estructura, sino como condiciones creadas genéticamente para la formación de la personalidad y como aquello que determina no los rasgos psicológicos, sino las formas y modos de su manifestación. Por ejemplo, la agresividad como rasgo de la personalidad se va a manifestar en el colérico de forma distinta que en el flemático, pero explicar la agresividad por la particularidad del temperamento científicamente no tiene sentido, lo mismo que buscar la explicación de las guerras en el instinto belicoso propio de las personas."

capitalista. Nesse sentido, torna-se importante realizar uma reflexão sobre a ideologia na educação, a fim de desvelar suas limitações e desafiar a visão restrita do desenvolvimento no âmbito do capitalismo.

A ideologia exerce uma influência significativa na educação, pois influencia os conteúdos, práticas e valores que circulam nas instituições de ensino. No contexto capitalista, a ideologia desempenha um papel estratégico ao buscar limitar a compreensão do desenvolvimento humano, restringindo-o às necessidades do sistema econômico vigente. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento é muitas vezes reduzido à formação de habilidades e competências voltadas para a produtividade e o mercado de trabalho, negligenciando aspectos essenciais para uma educação integral.

Ao analisar as contribuições de Vigotski (2001), compreendemos que o desenvolvimento humano não se resume apenas às características biológicas e individuais, mas é profundamente influenciado pelas relações sociais e culturais. No entanto, a ideologia tende a obstruir essa visão abrangente do desenvolvimento, ao privilegiar uma abordagem simplificada e individualizante, que responsabiliza os indivíduos por seus sucessos ou fracassos, ignorando as estruturas sociais e econômicas que limitam suas oportunidades.

Uma investigação sobre a ideologia na educação permite revelar como os interesses do sistema capitalista são mantidos e perpetuados por meio de narrativas que justificam as desigualdades sociais e naturalizam as condições adversas de desenvolvimento. Através da análise crítica da ideologia presente nas práticas educacionais, podemos identificar as formas sutis de dominação e controle que visam manter a estrutura de poder existente.

Além disso, um estudo sobre a ideologia na educação nos capacita a reconhecer as resistências e alternativas possíveis dentro do sistema. Ao compreendermos as limitações impostas pela ideologia, somos capazes de questionar e buscar caminhos que ampliem o escopo do desenvolvimento nas escolas.

Ao examinarmos a obra "A Ideologia Alemã" de Marx e Engels (2007), constatamos que, para esses autores, a ideologia consiste em sustentar o equívoco de que são as ideias que constituem e determinam o movimento da

realidade, desconsiderando as relações materiais presentes na sociedade. Essa perspectiva distorcida, convenientemente adotada pelo grupo dominante no sistema capitalista, busca ocultar as condições materiais de exclusão e desigualdade social, perpetuando a noção de que o sistema do capital é uma universalidade imutável com a qual todos devem se contentar.

No entanto, compreendemos que o sistema capitalista não é um limite intransponível para o desenvolvimento, mas sim uma particularidade social momentânea que pode ser transformada.

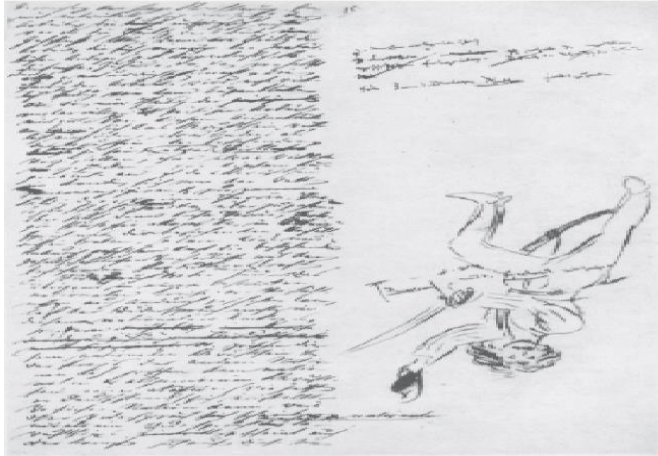
De acordo com Marx e Engels (2007) em 'A ideologia Alemã', toda existência é resultante de relações materiais que a influenciam e a pressionam em uma direção específica. Para eles, é a materialidade que possui primazia ontológica e serve como a base fundamental da realidade.

Nessa perspectiva, compreendemos que a atividade desempenha um papel essencial no processo de desenvolvimento nas escolas. No entanto, é importante ressaltar que o grupo dominante no sistema capitalista não tem interesse em promover uma forma de desenvolvimento que valorize plenamente a atividade e o seu potencial gerador de transformação.

A concepção dos autores de que a primazia ontológica é da materialidade resultou na célebre formulação que preconizava a necessidade de pôr Hegel de cabeça para baixo, uma vez que em suas concepções o preclaro filósofo alemão partiria das ideias como formadoras do real e não da base material.

Na página quinze do manuscrito “Feurbach e História” (apud, Marx e Engels, 2007, p.28) encontramos a direita dos escritos desenho de Engels ilustrando esta concepção ao apresentar Hegel de cabeça para baixo.

Figura 3 -Desenho de Engels ilustrando esta concepção ao apresentar Hegel de cabeça para baixo.



Marx e Engels (2007) reconheceram que a prática material de produção e reprodução da vida humana é o fundamento da existência. Para evitar uma abordagem ideológica, o conhecimento requer uma série de mediações que possibilitem a compreensão das relações materiais que constituem a realidade em estudo. Portanto, um estudo que não perceba os nexos causais entre a materialidade da vida e as ideias estaria fadado ao fracasso. Nas palavras dos autores:

Ela [a concepção de história defendida por Marx e Engels] não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na "autoconsciência" ou sua transformação em "fantasma", "espectro", "visões" etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais [*realen*] de onde provêm essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria. Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como "espírito do espírito", na "autoconsciência", mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material... (MARX E ENGELS, 2007, p. 43)

A compreensão de Marx e Engels (2007) sobre a difusão da ideologia tem implicações significativas em nossa discussão sobre a atividade e o desenvolvimento nas escolas. De acordo com os autores, a ideologia desempenha um papel fundamental ao favorecer a posição de poder do grupo dominante na sociedade, pois ela desmotiva a prática de resistência e transformação contra a dominação.

Ao assumir que são as ideias que constituem o real, a ideologia sugere que a crítica e a reflexão intelectual seriam suficientes para resolver questões materiais complexas, como as condições de miséria enfrentadas por milhares de pessoas ou as dificuldades de ensino presentes no sistema escolar. Essa visão, por sua vez, desconsidera a importância da prática material e da transformação social como forças motrizes para efetivas mudanças.

No contexto educacional, essa concepção ideológica pode ter consequências graves. Ao atribuir às ideias a primazia na transformação da realidade, ela tende a desvalorizar a importância da atividade como condição central para o desenvolvimento dos indivíduos. A atividade, entendida como ação ativa e transformadora, é essencial para a elaboração de conhecimentos, habilidades e valores. No entanto, se a ideologia prevalece, pode haver uma desmotivação em relação à atividade, levando à perpetuação de teorias que postulam que a simples transmissão de conhecimentos abstraídos e distantes do real seriam suficientes.

Nesse sentido, compreender a influência da ideologia na educação é primordial para desvelar as relações sociais desiguais presentes no sistema capitalista. Reconhecer que a ideologia pode mascarar as condições materiais de exclusão e desigualdade social nos permite questionar e combater essa lógica.

A expansão das relações comerciais e produtivas a uma forma globalizada, sob a égide diretiva do capital financeiro, conforme indicado por Chesnais (1996), tem resultado em um nível sem precedentes de exploração do trabalho. Essa realidade tem levado à intensificação da pauperização de milhares de trabalhadores e trabalhadoras, aprofundando as desigualdades sociais. Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de justificar ideologicamente tais condições adversas.

Há um esforço para que as ideias dos favorecidos pelo sistema surjam como as únicas válidas para todos na sociedade. Sem que sejam vinculadas a necessidade material de manutenção dos privilégios do grupo dominante. Nas palavras de Marx e Engels (2007, p.48): "[Em momentos de crise do sistema vigente a classe dominante] é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas." O que seria uma forma de proteger e caucionar a manutenção do *status quo*.

No contexto do sistema capitalista, observamos um esforço contínuo para que as ideias que favorecem os interesses do grupo dominante sejam apresentadas como as únicas válidas e universalmente aceitas por toda a sociedade, independentemente de sua conexão com as necessidades materiais de manutenção dos privilégios. Essa estratégia busca promover a hegemonia ideológica, obscurecendo os vínculos entre as ideias dominantes e a preservação das desigualdades existentes.

É como destacam Marx e Engels (2007, p.48): "[Em momentos de crise do sistema vigente a classe dominante] é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas." Essa ação tem o propósito de proteger e legitimar a manutenção do *status quo*, perpetuando assim as estruturas de poder e as condições materiais de exploração e exclusão.

Ademais, a forma como se organiza a exploração nas relações de trabalho atuais, torna cada vez mais abstrata e distante as atividades cotidianas imediatas dos mecanismos de funcionamento do poder. Ainda que os proprietários sejam pessoas de carne e osso, surgem para os trabalhadores como entidade imaterial personificada no conceito de "mercado mundial". Essa abstração obscurece as relações materiais de exploração e alienação presentes nas relações de trabalho, dificultando a compreensão dos trabalhadores sobre sua própria condição e limitando sua capacidade de transformação.

A ideia de que os proprietários se apresentam como entidades imateriais personificadas no conceito de "mercado mundial" destaca a aparente dissociação entre a realidade material das relações de trabalho e a representação simbólica criada pela ideologia dominante. Essa representação

tende a desumanizar e despersonalizar os proprietários, tornando-os distantes e inacessíveis para os trabalhadores, o que contribui para a manutenção do poder e da exploração.

Esta configuração da realidade amplia e facilita a circulação de ideias que sejam ideológicas, dificultando a percepção das relações entre as ideias e a materialidade da vida. Uma vez que o grupo dominante não aparece como entidade real e material favorecida pela organização social. Em 1845 Marx e Engels (2007, p.40) já vislumbravam esta tendência. Em suas palavras:

Na história que se deu até aqui é sem dúvida um fato empírico que os indivíduos singulares, com a expansão da atividade numa atividade histórico-mundial, tornaram-se cada vez mais submetidos a um poder que lhes é estranho (cuja opressão eles também representavam como um ardil do assim chamado espírito universal etc.), um poder que se torna cada vez maior e que se revela, em última instância, como *mercado mundial*.

Na concepção dos autores cada geração recebe da anterior um conjunto de forças produtivas, capitais e circunstâncias que formam as condições materiais existentes e que se colocam como pressuposto para a construção e transformação da sua existência no presente.

As condições materiais constituem, para Marx e Engels (2007) a base do ser humano. Nas palavras dos autores: “A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores.” (MARX E ENGELS, 2007, p.40).

Como a base da existência humana é constituída pelas condições materiais dadas no presente, a construção do humano em cada ente da espécie *homo sapiens* exige apropriação destas condições. Como já afirmamos, é imprescindível que o recém-nascido humano domine o conjunto de relações socialmente construídas para que possa existir como humano.

O processo de apropriação não se dá de modo automático, mas por meio das relações educativas que se organizam entre as pessoas. Nas palavras de Marx e Engels (2007, p.41): “Mostra-se aqui, certamente, que os indivíduos fazem-se *uns aos outros*, física e espiritualmente,, mas não fazem a si mesmos...”

As práticas educativas, ainda que humanizadoras, podem assumir um caráter ideológico se não evidenciarem as relações reais e materiais de disputas, lutas, dominação e expropriação dos meios de relação com a natureza e a sociedade desenvolvidos pela humanidade ao longo da sua história.

Vimos anteriormente que em nossa sociedade as práticas educativas se relacionam às necessidades de reprodução do sistema capitalista. Esta depende não só da materialidade da vida, mas também de fatores relativos a desejos, ideias e fantasias que motivam as pessoas a agir de algumas formas e não de outras. Destarte, as ideias circulantes no meio são componentes do modo como se configuram as relações materiais. Ainda que a primazia ontológica do real seja das unidades materiais, não podemos nos esquecer que as ideias marcam o modo como se organizam as relações.

Segundo Marx e Engels (2007) o conjunto das ideias dominantes, e que tem sido transmitida inclusive nas escolas, são as ideias da classe dominante na sociedade. Para os autores, a classe que detém o controle dos meios materiais de produção dispõe também dos melhores meios de produção e circulação de ideias. Desta forma, as ideias dominantes e que tendem a se tornar o senso comum na sociedade são a expressão ideal das relações materiais de dominação. Nas palavras de Marx e Engels (2007, p. 47):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

No entendimento de Marx (2013), o conhecimento adquirido na imediatividade da vida não é suficiente para alcançar a plena concretude do real. A concretude é alcançada por meio de múltiplas mediações, envolvendo processos de abstração, análise e síntese. Assim, o universo de ideias que compõe a subjetividade humana torna-se incompreensível, mesmo para os

próprios sujeitos, se não for objeto de uma reflexão que o transcenda além da imediaticidade cotidiana.

Isto resulta em escolas que limitam as suas possibilidades de ensino apenas ao necessário a conformação das massas ao seu papel no sistema. Engendrando como corolário um empobrecimento da subjetividade. Como afirmam Marx e Engels (2007, p. 41) “De acordo com o já exposto, é claro que a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais.”

Embora possa parecer paradoxal à primeira vista, a compreensão do universo ideal humano exige que não o abordemos de forma ideológica, mas sim reconheçamos sua base material. Essa base material engloba tanto a dimensão biológica, que sustenta o funcionamento orgânico das formas de pensar, quanto os interesses, desejos e planos do grupo hegemônico que moldam o *zeitgeist* de uma sociedade específica. Marx (2008) enfatiza que a produção social da existência engendra determinações que condicionam as ideias. Nas palavras do autor:

...na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p.47)

A desconsideração da base material como sustentáculo das ideias ou mesmo a afirmação de que são exclusivamente as ideias o motor da história resulta em uma representação distorcida da existência social. Sob a influência da ideologia, podemos desenvolver uma consciência falsa dos processos e das relações sociais, uma consciência que atribui primazia ontológica às ideias.

No entanto, é fundamental reconhecer que as ideias estão intrinsecamente ligadas à base material da sociedade. Segundo Marx e Engels (2008), as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas

materiais são determinantes na configuração das ideias dominantes em cada época. As ideias, nesse sentido, não surgem de forma isolada ou independente da realidade material, mas são moldadas por ela.

Ao entendermos a importância da base material, evitamos cair em simplificações que desconsideram a complexidade das relações sociais. Reconhecemos que as ideias não possuem um poder ontológico absoluto, mas são influenciadas e moldadas pelas condições materiais e pelas relações de poder presentes na sociedade.

5. A ATIVIDADE E AS ESCOLAS

5.1 Introdução

A presente seção da nossa tese tem como objetivo discutir a atividade nas escolas e os óbices a sua implantação. Defendemos a ideia de que a atividade, conforme proposta por Leontiev (1981), é essencial para o desenvolvimento humano.

Para embasar nossa argumentação, iremos recorrer à Teoria da Atividade de Estudos de Davidov (1988), estabelecendo conexões entre suas ideias e as proposições de Leontiev (1981) e Vigotski (2001).

Ao nos referirmos à atividade, entendemos que se trata de um conjunto de ações sistemicamente organizadas, que se desenvolvem a partir das necessidades individuais e coletivas, direcionadas para a consecução de um objetivo específico. A atividade nas escolas deve ser concebida como um processo ativo, dinâmico e mediado, que promova o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nossa abordagem busca aliar as concepções de Leontiev (1981), Davidov (1988) e Vigotski (2001), visando uma compreensão mais ampla da importância da atividade no contexto escolar. A partir dessa perspectiva, poderemos explorar de que forma a Teoria da Atividade de Estudos pode contribuir para a promoção da educação.

Dessa forma, esta seção desempenha o papel de discutir como a atividade nas escolas deve ser considerada proporcionando uma base teórica para a prática educacional

A compreensão do desenvolvimento humano implica na formação de modos de existência que não são inatos, mas sim resultantes de formas de agir elaboradas ao longo da história. Essas formas de agir são apropriadas pelos indivíduos e passam a ser utilizadas como recursos mediadores nas atividades que os seres humanos realizam. Tal característica confere à atividade humana qualidades singulares, que a distinguem das demais espécies animais.

Nesse contexto, a educação assume um papel fundamental como condição indispensável para o desenvolvimento humano. É por meio dela que os indivíduos se apropriam de uma forma de existência que transcende o natural,

adquirindo os modos de agir específicos da cultura particular em que estão inseridos. A educação proporciona o acesso aos conhecimentos, práticas e valores construídos socialmente, permitindo a formação do especificamente humano nos homens e mulheres. Como o ser humano nasce natural, mas em um mundo resultante das relações sociais, a aprendizagem é condição para a vida e desenvolvimento humano.

Em nossa sociedade, a educação se manifesta de diversas formas e por meio de diferentes mecanismos. Contudo, a aprendizagem escolar assume uma importância central. Isso se deve ao fato de que nosso modo dominante de produção, baseado na ciência e na tecnologia, exige um nível de formação que só é alcançável por meio das escolas. Portanto, além de preparar os indivíduos para a integração social, as escolas desempenham um papel fundamental na produção e na manutenção da existência humana conforme a entendemos.

Entretanto, é importante destacar que a função das escolas vai além de apenas transmitir conhecimentos e habilidades técnicas. Elas devem proporcionar um ambiente propício para a atividade humana, estimulando o desenvolvimento integral, ou seja, da afetividade, percepção, sentimentos, razão, emoção, motricidade etc.

Em virtude da necessidade da aprendizagem escolar para o desenvolvimento e manutenção da vida, torna-se fundamental dedicarmos atenção aos modos e meios pelos quais ela se processa e se organiza. Uma metodologia educativa ineficaz, que não seja capaz de propiciar uma compreensão aprofundada do conhecimento produzido pela humanidade, comprometeria o desenvolvimento dos estudantes.

No processo de aprendizagem uma das questões chave é a da acessibilidade do conhecimento ensinado. É imprescindível que o educador utilize métodos que respeitem as particularidades do momento de desenvolvimento dos educandos. Algumas particularidades se desenvolvem previamente e são requisitos básicos para a compreensão de outros conteúdos. Assim, para garantir a acessibilidade, é necessário estabelecer as condições prévias.

Por meio da aprendizagem, temos a capacidade de promover o desenvolvimento e alterar as condições e possibilidades (critério de acessibilidade) para inclusive o uso de novos métodos de aprendizagem. No entanto, é necessário considerar o nível de desenvolvimento ao selecionar os métodos que serão utilizados.

Considerando a importância da atividade estar presente nas escolas para promover o desenvolvimento, afirmamos que uma opção para isso é ela ser organizada nos moldes propostos pela Atividade Desenvolvidora.

A abordagem da aprendizagem desenvolvimental, que busca considerar o nível de desenvolvimento dos estudantes para provocar avanços adicionais, está em consonância com as propostas defendidas por Vigotski (2001), Leontiev (1981) e Davidov (1999). Ao adotar essa perspectiva, a educação escolar busca se tornar um agente promotor do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a incorporação da “Atividade de Estudo” como prática nas escolas torna-se fundamental. Por meio dela, os estudantes são engajados em atividades que estimulam o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais, levando-os a alcançar novos patamares de aprendizagem, compreensão e pensamento. Assim, ao considerar o potencial de crescimento de cada estudante e promover práticas educativas que atendam às suas necessidades específicas, a “Atividade de Estudo” contribui para uma educação humanizadora.

Na concepção de Davidov (1999), a aprendizagem desenvolvimental está intrinsecamente ligada à prática de uma “Atividade de Estudo” cuidadosamente organizada, que tem como objetivo promover o desenvolvimento humano. Essa abordagem pedagógica reconhece que a aprendizagem não se limita à mera transmissão de informações, mas busca ativamente envolver os estudantes em atividades desafiadoras que estimulem seu desenvolvimento integral.

Postulamos que a vida humana é indissociável da atividade humana. O desenvolvimento humano implica na internalização dos modos de atividade específicos da espécie humana, os quais são construídos por meio das interações sociais e não sendo desta forma inatos.

Nesse sentido, Davidov (1999) postula que as formas de atividade humana são mais bem apropriadas quando são vivenciadas em contextos de atividade. Aprender a atividade por meio da própria atividade torna-se, assim, um princípio fundamental para uma educação que promova o desenvolvimento dos indivíduos.

Dessa forma, reconhecemos a importância de incorporar a “Atividade de Estudo” como recurso nas escolas. Ao proporcionar aos estudantes oportunidades de engajamento em atividades de estudo cuidadosamente planejadas, estamos não apenas promovendo a aprendizagem de conteúdos específicos, mas também desenvolvendo suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais. A aprendizagem se torna um processo significativo e enriquecedor, capaz de impulsionar o desenvolvimento humano.

A presente seção propõe uma reflexão sobre a relação entre sofrimento, atividade de estudo e desenvolvimento nas instituições escolares. Reconhece-se que a realização de qualquer atividade envolve desafios e dificuldades, inclusive nas atividades educacionais. Portanto, é essencial compreender o papel do sofrimento na prática escolar, considerando suas implicações, desafios e potenciais. Seguindo a perspectiva de Davidov (1999), na atividade de estudo, os estudantes são confrontados com situações-problema que exigem habilidades e conhecimentos ainda não plenamente dominados, o que pode gerar um estado de sofrimento. Nesse sentido, torna-se relevante abordar pedagogicamente o sofrimento, buscando compreendê-lo em sua complexidade e trabalhá-lo de forma construtiva.

No segundo momento, a discussão se concentra na relação intrínseca entre o desenvolvimento e a atividade de estudo. Reconhece-se que o desenvolvimento ocorre por meio da participação ativa dos indivíduos em atividades significativas. Nesse sentido, a atividade de estudo surge como uma abordagem pedagógica que permite a realização de atividades dentro do contexto escolar. Ao engajar os estudantes em atividades de estudo, proporciona-se um ambiente propício para a aquisição de conhecimentos e habilidades, estimulando seu desenvolvimento de maneira abrangente.

No último ponto, busca-se compreender os motivos pelos quais a atividade de estudo, embora reconhecida como fundamental, muitas vezes não

é efetivamente adotada nas escolas. Observa-se uma incoerência entre o discurso proclamado sobre a importância da escola para o desenvolvimento dos estudantes e a falta de oportunidades efetivas para que esse desenvolvimento ocorra. Essa desconexão entre discurso e prática pode resultar em desorientação, sofrimento e, em certos casos, até mesmo adoecimento dos estudantes. Portanto, é fundamental refletir sobre as razões por trás dessa incoerência.

5.2 A atividade escolar e o sofrimento humano

A atividade, segundo Leontiev (1981), é um processo dinâmico que se inicia a partir de uma necessidade e se direciona ao objeto que satisfaz essa necessidade. Envolve uma série de ações concatenadas, bem como as condições que possibilitam o movimento na atividade. No contexto escolar, compreendemos que a atividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes, permitindo-lhes explorar, investigar e interagir ativamente.

Ao incorporarmos a noção de atividade nas escolas, reconhecemos que os estudantes não são meros receptores passivos de informações, mas sim agentes ativos na construção de seu conhecimento. A atividade proporciona um ambiente propício para a aprendizagem, promovendo a participação ativa, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o estímulo à criatividade e ao pensamento teórico.

Contudo, é importante destacar que a atividade não ocorre de forma isolada, mas está inserida em uma situação particular, envolvendo interações sociais, contextos culturais e a mediação dos professores. Além disso, o engajamento em atividades nem sempre é um processo fácil e livre de desafios. O enfrentamento de dificuldades e a superação de obstáculos fazem parte do percurso da atividade, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos estudantes.

Neste sentido, reconhecemos que a atividade de aprendizagem desenvolvimental envolve não apenas o engajamento e a elaboração de conhecimentos, mas também a vivência do sofrimento. Nesse contexto, compreendemos que o sofrimento é parte integrante de uma atividade produtora de desenvolvimento.

Entendemos que o sofrimento não deve ser encarado de forma isolada, mas sim como uma unidade inseparável dentro do processo de atividade. Sua posição e significado na atividade podem tanto obstruir quanto estimular o desenvolvimento, dependendo de como é considerado, gerenciado e sentido pelos envolvidos.

Dessa forma, ao incorporarmos a "Atividade de Estudo" como recurso nas escolas, é importante compreendermos que o sofrimento pode emergir como parte desse processo. O desafio para os educadores está em reconhecer a natureza dialética do sofrimento, buscando mediá-lo de forma adequada a fim de promover o desenvolvimento dos estudantes.

Em consonância com as proposições de Davidov (1999), entendemos que a atividade de aprendizagem desenvolvimental envolve a criação de situações de aprendizagem desafiadoras, nas quais os estudantes são incentivados a enfrentar obstáculos, superar dificuldades e lidar com o desconforto afetivo/emocional e cognitivo que podem surgir.

A vivência do sofrimento na atividade está intrinsecamente relacionada ao sentido atribuído a ela. Quando o sofrimento faz parte do processo de atividade e está alinhado com seus objetivos e significados, mesmo que desafiador e desgastante, é encarado e enfrentado pelos envolvidos.

No entanto, é importante distinguir o sofrimento decorrente do enfrentamento dos desafios e obstáculos inerentes à atividade daquele resultante da desintegração do sistema de orientação psicológica. Quando a atividade se torna desprovida de sentido, incoerente com os valores e propósitos do sujeito, ou quando não se enxergam condições para avançar e progredir, o sofrimento assume um caráter adoecedor e desmotivador.

Nesse sentido, é fundamental compreender que o sentido e a coerência da atividade desempenham um papel na forma como o sofrimento é vivenciado e enfrentado. Quando a atividade é percebida como significativa, desafiadora e alinhada aos valores e objetivos do indivíduo, o sofrimento é encarado como parte do processo de desenvolvimento, impulsionando a superação de limites e a ampliação de capacidades.

Por outro lado, quando a atividade é sem sentido para o sujeito e se torna desarticulada das necessidades e aspirações dos envolvidos, o sofrimento se torna um obstáculo ao desenvolvimento, desencorajando a participação ativa e comprometendo a motivação.

Davidov (1988) enfatiza a importância de promover atividades de estudo que sejam significativas, desafiadoras e alinhadas aos interesses e necessidades dos estudantes. Nesse contexto, é fundamental criar condições propícias para o enfrentamento do sofrimento, proporcionando um ambiente de apoio, incentivo e superação, no qual os estudantes possam vivenciar o desenvolvimento pessoal e intelectual de forma integral.

Galperin (1982) afirma que os animais se orientam no sentido do que satisfaz as suas necessidades vitais. O processo de orientação exige a elaboração de um reflexo psíquico da realidade, que serve de base para a idealização de um conjunto de ações, que concatenadas organizam o movimento ao objeto de satisfação da necessidade. Considerando essa perspectiva, entendemos que, na vida humana, a atividade também demanda esforço de orientação e execução dos movimentos, incluindo a vivência de certos desafios e até mesmo de sofrimento. Nesse sentido, compreendemos que o sofrimento, quando adequadamente organizado, pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento, impulsionando o sujeito a superar obstáculos e buscar soluções para suas necessidades.

Todo movimento pressupõe um consumo de energia vetorial. Neste, invariavelmente há relação tensionada entre corpos. A tensão, entendida como a diferença potencial entre dois pontos, surge no instante em que um corpo exerce uma pressão sobre outro, que realiza um movimento interno de resistência para manter sua posição inercial.

O movimento vivo exige esforço e desgaste decorrente do consumo das próprias forças para manter uma dada condição. O esforço e o desgaste que acompanham este é o que identificamos como situação de sofrimento. Quando se instala uma situação de sofrimento surge a necessidade de superação desta. Esta necessidade pode levar à emergência de uma situação problema, que é uma das unidades essenciais da atividade de estudo desenvolvimental.

É importante ressaltar que o sofrimento, nesse contexto, não deve ser entendido apenas como um aspecto negativo, mas como uma parte intrínseca do movimento e da busca de superação na atividade humana.

Marx (2004) compreende que o ser humano como ente natural necessita movimentar-se no sentido dos objetos que satisfaçam suas carências. Para este autor é imprescindível aos homens e mulheres o sofrimento decorrente do esforço de buscar um objeto externo que supra suas carências. Nas palavras do autor (2004, p. 127):

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (Anlagen und Fähigkeiten), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu carecimento (Bedürfnis), objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais. Que o homem é um ser corpóreo, dotado de forças naturais, -vivo, efetivo, objetivo, sensível significa que ele tem objetos efetivos, sensíveis como objeto de seu ser, de sua manifestação de vida (Lebensausserung), ou que ele pode somente manifestar (aussern) sua vida em objetos sensíveis efetivos (wirkliche sinnliche Gegenstände).

Marx (2004) enfatiza que o homem é um ser que sofre e depende de objetos externos para satisfazer suas necessidades. O sofrimento está implícito na dependência do homem em relação a esses objetos, que são imprescindíveis para a manifestação de suas forças vitais. Além disso, a ênfase do autor alemão no homem como um ser ativo e efetivo ressalta a importância da atividade como conjunto de ações para se satisfazer necessidades.

Enquanto se mantém a tensão o sofrimento permanece. Nesta acepção, o sofrimento é inerente à vida, uma vez que ela não existiria sem este esforço para sustentar a condição de vivo.

A nossa tese defende que a atividade é essencial para o desenvolvimento nas escolas. Dentro desse contexto, entendemos a atividade como um conjunto de ações organizadas sistematicamente, envolvendo esforço e movimento rumo a um objetivo ou necessidade. Nesse sentido, a ideia de que o sofrimento é inerente à vida se alinha com a compreensão de que a atividade requer esforço e empenho por parte dos indivíduos.

No ser humano, o movimento vital é influenciado pelas pressões e regras sociais presentes em seu meio. O indivíduo, ao se movimentar nesse contexto social, precisa dominar os modos e funcionamentos das relações sociais para garantir sua participação na vida coletiva. Nesse sentido, Davidov (1999) destaca a importância da atividade de estudo nas escolas, que deve ser orientada pela necessidade dos estudantes de compreender e dominar a produção cultural. Nas palavras do autor:

Detenhamo-nos na questão sobre o que vem a ser «organização correta» da atividade de estudo. Antes de tudo, trata-se da organização do processo de educação-ensino que se realiza com base na necessidade dos próprios alunos de dominar a herança espiritual da espécie humana (incluindo, por exemplo, a capacidade de convivência com a utilização de valores morais e das normas do direito). (DAVIDOV, 1999, p. 2)

É importante considerar que, nesse processo, podem surgir desafios e dificuldades, o que envolve um certo nível de esforço e sofrimento. No entanto, quando o sofrimento é bem-organizado e direcionado para o desenvolvimento, pode se tornar fator de desenvolvimento dos estudantes.

O indivíduo, como sujeito nas relações sociais, é premido a se esforçar para aprender o necessário à sua sobrevivência no mundo humano. A aprendizagem desses aspectos sociais e culturais é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes e para sua inserção na sociedade. Sobre isso escreve Davidov (1988, p.46):

O indivíduo, durante a estruturação dos componentes ideais de sua atividade (necessidades, motivos, finalidades) e das imagens ideais das situações em que as ações são realizadas, deve levar em consideração permanentemente as necessidades, os interesses e as posições de outros indivíduos, ou seja, atuar como um ser consciente e social.²⁹

Nesse sentido, para que o indivíduo possa se engajar e fluir em atividades pelo campo das relações sociais em seu meio, é necessário dominar

29 Tradução livre do autor do seguinte trecho: "El individuo, durante la estructuración de los componentes ideales de su actividad (necesidades, motivos, finalidades) y de las imágenes ideales de las situaciones en las que se realizan las acciones, debe tener en cuenta permanentemente las necesidades, los intereses y las posiciones de otros individuos, es decir actuar como un ser consciente, social."

o jogo de relações presentes. Segundo Vieira Pinto (1979), o conhecimento é uma das condições necessárias para o domínio do meio, permitindo que o sujeito seja ativo no mundo e participe das interações sociais. É por meio do conhecimento que o indivíduo adquire as ferramentas necessárias para compreender, interagir e influenciar seu ambiente, promovendo assim seu desenvolvimento e participação na sociedade. Nas palavras do autor:

Todo ser vivo em alguma medida domina o meio em que está. A condição indispensável para dominar a natureza é que o ser vivo a conheça. Ao conhecer o mundo o ser vivo ao invés de apenas ser do mundo, se torna capaz de fazer o mundo ser dele, o que implica de certa maneira dominar o mundo, tomar o mundo como objeto de sua ação. (Vieira PINTO, 1979, p. 23)

A atividade desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano no contexto educacional. De acordo com as concepções de Leontiev (1981) e Davidov (1999), compreendemos a atividade como uma prática transformadora que envolve esforço e desgaste em direção à realização de objetivos e à satisfação de necessidades. Nesse sentido, reconhecemos que a atividade não ocorre de forma isolada, mas sim dentro de um contexto social que exige o domínio e o conhecimento das formas que regem as relações sociais.

Neste sentido, destacamos a importância do domínio das formas que regem as relações sociais para a realização plena da atividade humana. O conhecimento das normas e dos padrões de comportamento social é uma condição inevitável para integração ao movimento social. O desenvolvimento da capacidade de compreender e se relacionar com os outros é importante para o exercício da atividade.

Em nossas reflexões, consideramos que o sofrimento faz parte integrante da atividade humana. Entendemos o sofrimento como o esforço e desgastes necessários para a concretização das ações que surgem a partir das necessidades nas atividades. Essas necessidades impulsionam os sujeitos a se engajarem em atividades que visam alcançar objetivos e superar desafios. O sofrimento, nesse contexto, representa o esforço exigido para avançar em direção ao objeto desejado e para lidar com as dificuldades encontradas ao longo do caminho.

As atividades realizadas nas escolas desempenham um papel essencial na formação e no amadurecimento dos estudantes. Elas os inserem em situações desafiadoras e contextos diversos, nos quais são requeridos o aprendizado de novos conteúdos, a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de novas formas de relacionamento. Essas experiências proporcionam o enfrentamento de obstáculos e demandam esforço, comprometimento e busca por conhecimento.

Destarte, as atividades nas escolas inserem os estudantes em situações novas que exigem um esforço de adaptação a novos papéis, o surgimento de comportamentos e aprendizagem de alguns conteúdos e de algumas formas de relacionamentos antes inexistentes para o sujeito. Em virtude disto, elas impactam a personalidade já que engendram situações/contexto provocadoras de um esforço para a aprendizagem. Essas situações se configuram como situações problemas.

No momento em que o sujeito chega à escola há uma situação de desorientação pela incompreensão do jogo das relações existentes e a percepção de que os recursos dominados são insuficientes para o movimento naquele local. Neste instante temos as condições para a emergência da situação problema. Há uma contradição entre as condições presentes e as necessárias para o fluir pela situação dada. A necessidade de superação desta contradição pode ser impulsionadora para o desenvolvimento e levar ao surgimento da atividade de estudo desenvolvimental. Sobre isso escreve Libâneo (1994):

A força motriz fundamental do processo didático é a contradição entre as exigências de domínio do saber sistematizado e o nível de conhecimentos, experiências, atitudes e características sócio-culturais e individuais dos alunos. Em decorrência disso, não é suficiente passar os conteúdos ou colocar problemas. É preciso colocá-los de modo que se convertam em problemas e desafios para o aluno, suscitando e mobilizando a sua atividade. (LIBÂNEO, 1994, p. 94)

Essa abordagem destaca a importância de criar situações de aprendizagem que sejam significativas e desafiadoras para os estudantes, levando em consideração seu contexto, conhecimentos prévios e características individuais. Ao fazer isso, o processo didático se torna mais efetivo, engajando os estudantes e estimulando sua participação ativa na construção do

conhecimento. A ideia é que os conteúdos e problemas propostos suscitem o interesse, a curiosidade e a mobilização dos estudantes, promovendo o desenvolvimento

Ao destacar a importância de transformar os conteúdos em desafios significativos e mobilizar a atividade dos estudantes, Libâneo (1994) enfatiza a necessidade de promover um ambiente de aprendizagem que seja estimulante e envolvente. Nesse sentido, podemos considerar que, em algumas situações, o enfrentamento de desafios e a superação de obstáculos podem gerar certo nível de esforço e até mesmo de desconforto, que poderíamos associar ao conceito de sofrimento.

Ao mencionar que não basta transmitir conteúdos ou apresentar problemas, Libâneo (1994) enfatiza a importância de transformar esses conteúdos em desafios significativos para os estudantes, que estimulem sua atividade e mobilizem seu interesse. Essa abordagem está alinhada com a ideia de que a atividade é essencial para o desenvolvimento dos estudantes nas escolas, como defendemos em nossa tese.

Fundamentados em Libâneo (1994) podemos afirmar que é possível ao docente organizar ações nas escolas que inserem os estudantes em uma atividade, ou seja, é possível provocar contradições que suscitam o movimento no sentido de sua dissolução. Essas ações envolvem a criação de situações que estimulem o movimento dos estudantes no sentido de superar obstáculos e alcançar novos patamares de conhecimento e desenvolvimento.

De acordo com Luria (1999), a vida em sociedade proporciona uma ampla gama de atividades que estão intrinsecamente ligadas a necessidades cognitivas, de comunicação, de reconhecimento social e de ocupação de posições na sociedade. Essas necessidades demandam o desenvolvimento de comportamentos que surgem somente por meio do processo de aprendizagem. No contexto escolar, é possível organizar atividades que permitam aos estudantes vivenciarem tais comportamentos, promovendo o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional.

Na realização da atividade, os comportamentos não são governados apenas por impressões óbvias recebidas do meio, exigindo um esforço de

abstração que permite o conhecimento das causas e interpretações mediadas por conceitos, fundamentais para a orientação no meio social. O sujeito, em sua atividade, não se orienta apenas pelo objeto em si, mas também pela imagem que surge nessa atividade. A imagem que surge na situação de busca pode ser entendida como uma representação mental que reflete a compreensão do sujeito sobre o objeto e as propriedades que deseja alcançar. Essa imagem demanda a utilização de conceitos adquiridos pelo sujeito em suas vivências. Nas palavras de Davidov:

Posteriormente, a atividade do sujeito já não é dirigida pelo próprio objeto, mas pela sua imagem, surgida na situação de busca, no processo pelo qual a atividade do homem se assemelha às propriedades do objeto. Aqui, não se deve examinar a geração da imagem como um processo unilateral de ação do objeto sobre o sujeito, mas como um processo bilateral. A imagem constitui, em essência, o resultado de algo como a "prova" do próprio objeto. (Davidov, 1988, p. 28)³⁰

A compreensão que o sujeito tem do objeto na atividade escolar é mediada pelo aprendizado de conceitos. Segundo Davidov (1999), a apropriação desses conceitos é uma exigência para o desenvolvimento das atividades escolares. Nesse processo, surge uma contradição entre a condição existente e a necessária para o movimento adiante. A superação dessa contradição requer esforço e gera um certo nível de sofrimento, pois implica a aprendizagem dos conteúdos necessários para atingir as exigências do domínio do saber sistematizado.

Vigotski (2003) deixa explícito que o desgaste decorrente do consumo das próprias forças para esta aprendizagem está presente nas escolas. Nas palavras do autor:

[...] é muito mais importante ensinar a criança a pensar que comunicar a ela determinados conhecimentos. Em compensação, o método

30 Tradução livre do autor do trecho: "Posteriormente, la actividad del sujeto ya no es dirigida por el objeto mismo, sino por su imagen, surgida en la situación de búsqueda, en el proceso por el cual la actividad del hombre se asemeja a las propiedades del objeto. Aquí no se debe examinar la generación de la imagen como un proceso unilateral de acción del objeto sobre el sujeto, sino como un proceso bilateral. La imagen constituye, en esencia, el resultado de algo así como la "prueba" del objeto mismo." (DAVIDOV, 1988 p. 28)

visual, ao criar o caminho mais cômodo e fácil para a assimilação dos conhecimentos, paralisa completamente o hábito de pensar de forma independente, tira da criança essa preocupação e elimina deliberadamente da educação todos os momentos de elaboração complexa da experiência, ao exigir que tudo seja oferecido de forma fracionada, mastigada e digerida. O imprescindível, porém, é preocupar-se com criar a maior quantidade possível de dificuldades na educação da criança, como ponto de partida para seu pensamento (VIGOTSKI, 2003, p. 173).

Ao criar situações desafiadoras que demandam o pensamento e a elaboração complexa da experiência, a escola proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo e afetivo/emocional dos estudantes. Vigotski (2003) reforça a importância de valorizar a atividade e a criação de desafios no processo educativo, como forma de promover o desenvolvimento do pensamento e superar limitações simplificadoras. Neste sentido, o autor é coerente com Davidov (1999) quando este afirma que o estudante deve se envolver em uma atividade que exija seu esforço de superação de uma situação problema.

Vigotski (2003) considera que as dificuldades na educação da criança podem motivar o pensamento. Dificuldades inevitavelmente levam ao sofrimento. Desta forma, podemos afirmar que o sofrimento faz parte do processo de desenvolvimento nas escolas. Eliminar o sofrimento é limitar o desenvolvimento.

Apesar de o sofrimento ser inevitável, ele em si não gera desenvolvimento. Pode inclusive atrapalhar se estiver em um nível além do tolerável pelo sujeito.

O sofrimento decorrente de obstáculos intransponíveis e incompreensíveis para o estudante quase sempre engendra uma posição de evitação. É fundamental criar condições e fornecer recursos para que o estudante supere as contradições enfrentadas, seja com o apoio de um colega mais experiente ou do próprio professor. É importante ressaltar que problemas insolúveis apenas causam desgaste, frustração e, em alguns casos, podem até levar ao adoecimento. Sobre o cuidado com os obstáculos e dificuldades surgidos no processo de escolarização para que não se tornem desestimulantes do desenvolvimento escreve Vigotski (2003)

Se os senhores desejarem ensinar algo sólido para as crianças, preocupem-se com os obstáculos. Subentende-se, ao mesmo tempo, que não se trata de criar intencionalmente situações sem saída para a criança, que provocariam nela um gasto infrutífero e não-sistemático de energias. Trata-se apenas de uma organização da vida, e do ensino, importante para que a criança encontre os dois elementos necessários para o desenvolvimento do processo de pensamento como forma superior do comportamento. Esses dois elementos consistem, em primeiro lugar, em uma tarefa que deva ser resolvida e, em segundo, nos elementos e meios com os quais esse problema possa ser resolvido (VIGOTSKI, 2003, p. 174).

A consideração destes dois elementos é imprescindível para o processo de aprendizagem. Ainda que os corpos possuam muita energia para manutenção da tensão, não há corpo que possua energia ilimitada. O desgaste decorrente da tensão provocará em algum momento um desequilíbrio da relação entre os corpos, fazendo com que um supere o outro, colocando fim a tensão. Há um momento em que os sujeitos se estafam não conseguindo mais sustentar a tensão. O contínuo esforço para superar a resistência pode levar ao esgotamento das forças, a desintegração do sistema de sofrimento e a transição para um estado de adoecimento.

O fim da tensão pode representar a desistência por parte do sujeito. Ante a impossibilidade de se integrar ao movimento social e se esforçar para alcançar o necessário à sua existência, alguns podem optar por abandonar qualquer tentativa de colocar-se em um sentido. O que poderia resultar em depressão e morte.

No caso humano, o sofrimento resulta das tensões originadas nos movimentos executados em sociedade para a produção da vida. Ele é causado por uma situação particular das formas de existência dessa atividade social na sua atual configuração.

De acordo com Leontiev (1981), a sociedade desempenha um papel fundamental na oferta de referências de significação, formação de sentido e orientação para as ações dos sujeitos em suas diversas atividades. Essa atividade, por sua vez, envolve um nível de esforço e desgaste que parte da necessidade em direção ao objeto da necessidade, e, portanto, pode gerar certo nível de sofrimento. O domínio e conhecimento das formas que regem as

relações sociais se configuram como uma condição inevitável para a realização da atividade humana e para a sustentação da coerência do funcionamento psicológico dos sujeitos. Nesse sentido, compreendemos que a atividade é de vital importância para os sujeitos, visto que está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento e à construção de sentido em suas vidas.

As atividades são inevitáveis para a existência dos sujeitos, uma vez que as pessoas precisam agir e estabelecer relações com os outros. O movimento gerado nessas relações sociais é condicionado tanto pelo nível de desenvolvimento dos meios e formas de organização da vida quanto pelo esforço e desgaste necessários para realizar as ações que partem da necessidade em direção ao objeto da necessidade. Além disso, o domínio e conhecimento das formas que regem as relações sociais são condições inevitáveis para a realização da atividade humana e para o desenvolvimento dos sujeitos. Essas formas de organização da vida condicionam tanto o funcionamento da sociedade como um sistema composto por sujeitos quanto os próprios sujeitos como entes particulares desse sistema.

É possível que o sujeito esteja aquém do nível de desenvolvimento alcançado por sua sociedade, por questões relativas à sua história de desenvolvimento particular, que pode ter sido marcada pela alienação do acesso aos bens produzidos pela humanidade.

No caso dos estudantes, é esperado que eles estejam em algum nível de aprendizado abaixo do que alcançado pela sociedade, uma vez que sua presença na escola decorre da necessidade de apropriação de conteúdo. O professor, ao criar uma situação problema que desencadeie uma atividade de estudo desenvolvimental, deve ter o cuidado de estabelecer exigências que estejam dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal do sujeito, conforme proposto por Vigotski (2021). É fundamental evitar exigências que estejam além do alcance do estudante ou que sejam impossíveis de serem realizadas, de forma a promover um desenvolvimento adequado e saudável.

Em suma, nossa tese enfatiza a importância da atividade como condição para o desenvolvimento nas escolas. Reconhecemos que a atividade implica esforço e desgastes, que são inerentes ao processo de realização das ações que partem das necessidades rumo aos objetos das necessidades. Para tanto,

compreendemos que o domínio das formas que regem as relações sociais é fundamental para a efetivação plena da atividade humana. Dessa forma, buscamos promover uma educação que valorize o desenvolvimento alcançado nas atividades.

5.3 O desenvolvimento, a atividade desenvolvimental e a atividade de estudo

Pretendemos discutir agora a coerência entre a teoria da atividade de estudo e a nossa tese, que afirma a importância da atividade para o desenvolvimento no contexto escolar. Nossa compreensão da atividade, baseada nas contribuições de Leontiev (1981) e Davidov (1999), nos leva a considerar a atividade como central no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a teoria da atividade de estudo emerge como fundamento teórico que corrobora nossa perspectiva.

Partindo da teoria da atividade desenvolvimental que destaca a importância das atividades para a promoção do desenvolvimento humano, reconhecemos que as atividades realizadas no contexto escolar não são apenas meios para adquirir conhecimentos, mas também são processos que possibilitam a construção de significados, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a formação da personalidade dos estudantes. A atividade desenvolvimental envolve desafios adequados ao nível de desenvolvimento dos estudantes, incentivando a superação de obstáculos, a ampliação da zona de desenvolvimento próximo e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Por sua vez, a teoria da atividade de estudo, também fundamentada na perspectiva histórico-cultural, destaca a importância da atividade de estudo como um componente central do processo educativo. A atividade de estudo é entendida como uma forma específica de atividade, que envolve a apropriação ativa do conhecimento pelos estudantes. Nesse processo, os estudantes são desafiados por situações problemas que exigem esforço cognitivo, reflexão, análise e busca por soluções. A atividade de estudo proporciona o desenvolvimento de habilidades de estudo, autonomia intelectual e a construção do conhecimento de forma significativa e coerente com as necessidades dos estudantes.

Ao considerarmos a teoria da atividade desenvolvimental e a teoria da atividade de estudo, percebemos uma convergência com a nossa tese. Acreditamos que a atividade, entendida como uma prática social mediada, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes nas escolas. Reconhecemos que a atividade pode envolver desafios e até mesmo certo nível de sofrimento, mas entendemos que é por meio dessas experiências que os estudantes podem desenvolver habilidades, superar obstáculos e alcançar um maior nível de aprendizado.

Na atividade desenvolvimental, o sujeito é impulsionado a se envolver em processos de resolução de problemas, busca de soluções, reflexão e análise crítica. Através dessa atividade, o indivíduo é capaz de internalizar conhecimentos, desenvolver habilidades cognitivas, socioemocionais e práticas, e expandir sua zona de desenvolvimento próximo.

Neste item, exploraremos a teoria da atividade desenvolvimental e a teoria da atividade de estudo, analisando como essas perspectivas dialogam com nossa compreensão da atividade como essencial ao desenvolvimento nas escolas.

Compreendemos o desenvolvimento como o processo de transição para uma nova condição de existência. No caso humano ele não é consequência apenas da evolução biológica, mas decorrente de um percurso histórico-cultural. Em virtude disto, para que ocorra nos sujeitos é necessária a apropriação da experiência acumulada pela humanidade.

Segundo Yaroshevski e Gurguenidze (1997), a educação é uma forma de influência social que proporciona às crianças o acesso e a apropriação da experiência acumulada pela humanidade, expressa em instrumentos e signos psicológicos. Esses signos, originalmente externos e independentes da consciência individual, são assimilados e internalizados, tornando-se parte do repertório interno dos sujeitos. Essa internalização dos signos permite uma nova forma de regulação e autorregulação das ações, influenciando o comportamento e a forma como os indivíduos se relacionam com o mundo ao seu redor.

Evidentemente a atividade envolve não apenas a assimilação e internalização de signos, mas também a interação social, a mediação e a

superação de desafios que no processo de sua resolução podem levar a aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Davidov (2020) a internalização consiste na assimilação de formas externas de relação com o meio, levando à transformação dessas formas em estruturas internas da psiquê. A internalização de formas humanas de atividade promoveria a humanização da psiquê por meio de relações sociais e da apropriação cultural.

Se a psiquê humana fosse resultado apenas da evolução biológica, sua função seria adaptar e harmonizar o indivíduo ao mundo ao seu redor. Nesse contexto, a internalização dos processos mentais ocorreria de forma natural, em sintonia com o desenvolvimento biológico.

No entanto, de acordo com Vigotski (2001), a psiquê humana não é apenas uma manifestação biológica, mas também é socialmente mediada. A internalização ocorre por meio da apropriação dos significados e instrumentos culturais, que são produtos da atividade social e histórica da humanidade.

Nessa perspectiva, a aprendizagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano. Ela não se limita a um processo de assimilação passiva de informações, mas envolve a internalização ativa dos signos culturais e a sua transformação em instrumentos psicológicos que contribuem para a organização da atividade humana. A aprendizagem, portanto, não está simplesmente organizada em função do desenvolvimento natural, mas também desempenha um papel ativo em antecipar e provocar o desenvolvimento.

Leontiev (1981) enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio da atividade e da internalização de significados culturalmente elaborados. A aprendizagem e a atividade são interdependentes, pois a aquisição de novos conhecimentos e habilidades por meio da aprendizagem amplia as possibilidades de ação e a própria atividade do indivíduo. Assim, a aprendizagem pode impulsionar e estimular o desenvolvimento.

De acordo com Leontiev (1981), a atividade humana é mediada por signos, que são sistemas de significados socialmente construídos. A internalização dos signos permite que a pessoa se oriente não somente pelo estímulo captado pelos sentidos, mas também pelo significado social atribuído

às coisas. Isso significa que a pessoa passa a considerar o valor simbólico, cultural e social dos objetos e eventos ao tomar decisões e agir no mundo.

A orientação que emerge da internalização dos signos se constitui como uma nova forma de existência. Isso ocorre porque, ao utilizar os signos internalizados, a pessoa engaja-se em uma variedade de processos afetivos, emocionais, cognitivos e outros, que são eminentemente sociais. Essa nova forma de existência é caracterizada pela capacidade de ação mediada pelos signos e pela incorporação dos valores e normas sociais na atividade humana.

Nesse sentido, a ação mediada pelos signos envolve a habilidade de utilizar representações mentais, conceitos, símbolos e outros elementos simbólicos para planejar, regular e organizar a atividade humana. Essa capacidade de ação mediada pelos signos vai além das respostas automáticas e imediatas a estímulos do ambiente. Ela permite que os seres humanos ajam de forma deliberada, flexível e adaptativa, levando em consideração o contexto, as metas, as normas sociais e as demandas da situação.

Dessa forma, a capacidade de ação mediada pelos signos é uma característica distintiva da atividade humana, uma vez que os seres humanos são capazes de utilizar os signos internalizados para transformar o mundo e influenciar suas próprias ações de maneira intencional e consciente, levando em consideração os significados sociais e culturais envolvidos.

Davidov (1999) considera que a atividade de estudo deve possibilitar que o estudante se aproprie dos signos para transformar o mundo e a si mesmo. O ensino nem sempre é organizado para isso. Ele pode ser organizado para que os estudantes aprendam apenas as funções sociais dos objetos e relações. Tendo como escopo final a aquisição de certo nível de conhecimentos, hábitos e habilidades suficientes ao manejo mecânico com os objetos. Podemos chamar a aprendizagem com este objetivo de “aprendizagem funcional”. Neste tipo de aprendizagem o desenvolvimento pode ocorrer, mas não é a finalidade. O autor compreende que o domínio dos modos de ação, por si só, não garante a transformação do sujeito.

O modo de ação que se apresenta desde o exterior, sem relação com a necessidade da pessoa, não altera as suas características como sujeito. Só

promove ampliação das possibilidades operacionais. Não levando necessariamente a transição para um novo modo de existir.

A aprendizagem desenvolvimental busca promover o desenvolvimento integral do sujeito, indo além da simples aquisição de conhecimentos, habilidades e hábitos. Nessa perspectiva, os conhecimentos internalizados não são apenas fins em si mesmos, mas meios para alcançar objetivos mais amplos. Diferentemente da aprendizagem funcional, que tem como objetivo capacitar o indivíduo para desempenhar papéis sociais específicos, a aprendizagem desenvolvimental visa formar um sujeito ativo³¹ e engajado nas diferentes formas de atividade social. Nessa abordagem, o sujeito é estimulado a desenvolver habilidades cognitivas, afetivo/emocionais e éticas, bem como a capacidade de pensar teoricamente, resolver problemas complexos e participar de forma autônoma na sociedade. Dessa forma, a atividade de estudo se torna um espaço privilegiado para o desenvolvimento do sujeito, proporcionando uma interação dinâmica entre o indivíduo, o conhecimento e o meio social

O sujeito é ativo quando busca soluções criativas para os problemas que enfrenta. Se o estudante apenas realiza operações que constituem uma reação externa a ordem do professor ele não é ativo.

Reconhecer que o estudante não deve simplesmente seguir as ordens do docente não implica diminuir a importância deste último no processo de aprendizagem. Pelo contrário, a figura do docente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do estudante. De acordo com as perspectivas de Vigotski (2001), a atividade humana tem origem em ações coletivas e conjuntas entre adultos e criança, em que aquele desempenha um papel mediador na promoção do desenvolvimento do estudante. Gradualmente, por meio da interação e colaboração com o docente, a criança adquire as condições para se tornar autora de sua própria regulação e aprendizagem. Como diria Vigotski (2001) da interrelação para a intra-relação.

31. Em português a palavra sujeito se refere aquele que é subordinado a outro. Falar de um sujeito ativo é aparentemente paradoxal. Estamos usando a palavra sujeito neste momento para ser fiéis a tradução de Repkin (2020) que tivemos acesso.

Nesse sentido, a teoria da atividade de estudo destaca a importância do papel do docente como mediador do conhecimento, fornecendo orientação, provocando desafios e estimulando a participação ativa dos estudantes na elaboração do conhecimento. Através de uma abordagem colaborativa, o docente auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivo/emocionais e éticas nos estudantes. A atividade de estudo se torna, então, um espaço privilegiado em que o docente e o estudante interagem de forma dialógica, buscando superar desafios, compartilhar significados e construir conhecimento coletivamente.

Nessa perspectiva, o docente atua no processo de aprendizagem, criando condições para que os estudantes se engajem em atividades significativas, desenvolvam o pensamento teórico, resolução de problemas e colaboração. O trabalho conjunto entre docente e estudante promove um ambiente de aprendizagem estimulante, que propicie o fortalecimento da autonomia e capacidade de autorregulação.

A partir das perspectivas de Vigotski (2020), compreendemos que a aprendizagem desenvolvimental ocorre por meio da atividade conjunta entre adultos e criança. Nesse contexto, a participação ativa da criança na interação com o docente desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento. Ao participar da organização e escolha das ações a serem executadas, a criança desenvolve sua consciência e adquire um senso de agência em relação ao seu próprio aprendizado. Por meio de relações criativas e interpessoais estabelecidas nesse contexto, ocorre a coconstrução do conhecimento, em que o docente e o estudante colaboram mutuamente na busca por soluções, na troca de ideias e na construção de novos saberes.

No contexto da atividade de estudo, tanto o estudante quanto o docente se deparam com um problema prático a ser solucionado. Nesse processo, o estudante concentra esforços em compreender o modo de abordagem desse problema, buscando uma conscientização de seus próprios limites e potencialidades. É importante ressaltar que o mero cumprimento de funções pré-determinadas não é suficiente para promover o desenvolvimento. É necessário que o estudante adquira um domínio do processo de constituição e realização da atividade em questão.

Para os autores alinhados a Davidov (1999) o pressuposto básico para a aprendizagem desenvolvimental é construção conjunta de uma atividade de estudo desenvolvimental. Na concepção do autor é apenas em atividade que o estudante alcança as condições necessárias para o desenvolvimento.

Os estudantes assumem um papel ativo e participativo na atividade, pois não apenas executa tarefas de forma mecânica, mas é desafiado a aplicar o conhecimento adquirido com o professor e a realizar investigações por conta própria.

A atividade de estudo desenvolvimental só é possível se o estudante agir de modo livre e consciente. Consideramos que o estudante pode estudar e aprender e isso não será atividade de estudo se ele não for sujeito ativo no processo.

A tarefa de estudo é considerada a unidade mínima ou célula fundamental. Ela engloba um conjunto de ações e operações que têm como objetivo principal a assimilação dos modos generalizados de ação por meio do conhecimento teórico. Nesse contexto, a tarefa de estudo não se limita apenas à aprendizagem dos modos de ação, mas também abrange a compreensão das bases teóricas nas quais esses modos se fundamentam. Através dessa abordagem, a atividade de estudo possibilita ao estudante não somente a aquisição dos modos de ação, mas também a compreensão das fundamentações teóricas que os sustentam.

Na teoria da atividade de estudo, a tarefa de estudo desempenha um papel central na assimilação dos modos generalizados de ação. Nessa abordagem, a assimilação não ocorre apenas por meio da prática direta, mas também requer a produção e a apropriação do conhecimento teórico. Durante a realização da tarefa de estudo, diversos processos do pensamento são acionados, como a planificação, análise, abstração, síntese e outros. Esses processos cognitivos desempenham um papel fundamental na compreensão dos modos de ação, na elaboração de estratégias adequadas e na resolução de problemas complexos. Dessa forma, a atividade de estudo não se restringe à simples reprodução de conhecimentos, mas envolve um processo ativo de construção do conhecimento, no qual os estudantes são desafiados a mobilizar

seus processos cognitivos para assimilar e aplicar os modos de ação em contextos significativos e desafiadores.

Cabe ao professor desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento da atividade de estudo. Nesse sentido, o professor atua auxiliando os estudantes em diferentes processos cognitivos, como na divisão da tarefa geral em tarefas graduais. Ao dividir a tarefa em etapas menores, o professor e os estudantes realizam uma abordagem progressiva e estruturada para lidar com a situação problema. Essa divisão gradual permite que os estudantes desenvolvam habilidades e conhecimentos progressivamente, avançando em direção à solução da situação problema de forma gradual e consistente. Além disso, o professor oferece suporte e orientação durante todo o processo, incentivando a reflexão, o pensamento teórico e a construção do conhecimento.

De acordo com os autores ligados a Teoria da Atividade, ao dividir a tarefa em etapas menores, é essencial considerar o domínio dos princípios teóricos das ações, pois isso permite a assimilação dos modos generalizados das ações. Através desse processo, os estudantes realizam uma jornada de aprendizado que culmina na generalização teórica. Ao dominarem os princípios essenciais, eles adquirem a capacidade de encontrar, por si mesmos, formas coerentes de resolver diversas tarefas, aplicando o conhecimento adquirido. Essa capacidade de aplicação do conhecimento é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que os capacita a enfrentar desafios e lidar com situações diversas.

Ao dominar os modos generalizados de ação, ocorre uma transformação significativa na subjetividade do sujeito. Na atividade de estudo, embora o estudante esteja envolvido em várias ações para construir e executar modos de solucionar um problema, o objetivo principal não é a transformação dos objetos ou do ambiente em si, mas sim a transformação do próprio sujeito por meio da atividade. O foco está na busca pela autotransformação do estudante, proporcionando o domínio de novas formas de ação que, por sua vez, resultam em uma ampliação da capacidade de transformar o mundo ao seu redor.

A atividade de estudo apresenta uma estrutura que é intencionalmente construída no contexto escolar. É o professor quem organiza essa atividade,

aproveitando as necessidades dos estudantes ou criando situações que despertam a necessidade de envolvimento. Dessa forma, a atividade de estudo possui uma natureza artificial, sendo direcionada e planejada com o objetivo de promover o desenvolvimento dos estudantes por meio de um processo de aprendizagem intencionalmente estruturado.

A atividade de Estudo surge quando o sujeito se depara com uma tarefa que não consegue realizar e sente a necessidade de realizar. Vigotski (2001) ao discutir a formação dos conceitos deixa explícito que apenas quando há necessidade de solução de um problema se realiza uma atividade. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 163):

Aí reside um dos principais resultados a que levaram os estudos de Ach e Rimat. Esses dois estudiosos denunciaram como incorreto o ponto de vista associativo sobre o processo de formação de conceitos, apontaram o caráter produtivo e criador do conceito, elucidaram o papel essencial do método funcional no surgimento do conceito, salientaram que só com o surgimento de certa necessidade de conceito, só no processo de alguma atividade voltada para um fim ou para a solução de um determinado problema é possível que o conceito surja e ganhe forma.

Na perspectiva da atividade de estudo, a atividade é organizada pelo professor no contexto escolar, levando em consideração as necessidades e objetivos de aprendizagem dos estudantes. Através dessa atividade organizada, os estudantes são envolvidos em processos cognitivos e operatórios, como a análise, síntese, generalização e abstração, que são fundamentais para a formação de conceitos. Assim, o conceito surge e se desenvolve como resultado da atividade de estudo, em que o estudante se engaja em um processo ativo de construção e compreensão do conhecimento.

A atividade de estudo na perspectiva de Davidov (1988) se organiza inicialmente a partir de dois elementos fundamentais. O primeiro é a presença de uma necessidade no estudante, que desperta sua disposição para assumir uma posição ativa no processo de aprendizagem. Essa necessidade funciona como um impulso interno que motiva a busca por conhecimento. O segundo elemento é a identificação de um objeto específico para o qual as ações do estudante são direcionadas. Esse objeto, que pode ser uma questão a ser resolvida, um problema a ser investigado ou um tema a ser explorado, atua como o motivo ou causa da atividade de estudo. Sobre isto escreve Davidov (1988, p.45):

O homem, como ser social, possui muitas carências materiais e espirituais. A busca e o processo de teste dos meios para satisfazê-las levam o indivíduo à estruturação de imagens dos objetos dessas carências, ou seja, ao surgimento das necessidades em relação aos correspondentes objetos da cultura material e espiritual, que impulsionam o sujeito à atividade. A necessidade é inicialmente direcionada a um círculo amplo e ainda não definido de objetos. A busca e o teste dos objetos concretos, que correspondem à necessidade, levam ao surgimento dos motivos da atividade. Nas condições da vida social, o indivíduo não pode obter diretamente o objeto requerido pelo motivo: é necessário produzi-lo. Este objeto se torna a finalidade da ação. Na busca e no teste da finalidade, o indivíduo define a tarefa, durante cujo cumprimento pode produzir o objeto requerido. Para resolver a tarefa, o indivíduo deve encontrar e testar a correspondente ação, que depois deve ser realmente executada, controlando sua realização por meio da vontade expressa na atenção.³²

Davidov (1988) destaca que, como seres sociais, os indivíduos possuem várias necessidades materiais e espirituais. A busca e o processo de experimentação de meios para satisfazer essas necessidades levam à formação de imagens dos objetos correspondentes a essas carências. Essas imagens se transformam em necessidades que impulsionam o sujeito à atividade. Inicialmente, as necessidades podem estar direcionadas a um amplo e indeterminado conjunto de objetos. No entanto, a busca e a experimentação dos objetos concretos que correspondem a essas necessidades levam ao surgimento dos motivos da atividade.

Na vida social, quase sempre o indivíduo não pode obter diretamente o objeto desejado, sendo necessário produzi-lo. Esse objeto se torna o objetivo da

32 Tradução do autor do trecho: "El hombre, como ser social, tiene muchas carencias materiales y espirituales. La búsqueda y el proceso de prueba de los medios para satisfacerlas lleva al individuo a la estructuración de imágenes de los objetos de estas carencias, es decir, al surgimiento de las necesidades con respecto a los correspondientes objetos de la cultura material y espiritual que impulsan al sujeto a la actividad. La necesidad está dirigida inicialmente a un círculo amplio y aún no definido de objetos. La búsqueda y la prueba de los objetos concretos, que corresponden a la necesidad, llevan al surgimiento de los motivos de la actividad. En las condiciones de la vida social el individuo no puede obtener directamente el objeto requerido por el motivo: es necesario producirlo. Este objeto se convierte en finalidad de la acción. En la búsqueda y la prueba de la finalidad el individuo define la tarea, durante cuyo cumplimiento puede producir el objeto requerido. Para resolver la tarea el individuo debe encontrar y probar la correspondiente acción que luego debe ser producida realmente, controlando su realización por medio de la voluntad expresada en la atención."

atividade. Ao buscar e experimentar a realização desse objetivo, o indivíduo define a tarefa que deve ser cumprida para produzir o objeto necessário. Para resolver essa tarefa, o indivíduo precisa encontrar e experimentar as ações correspondente ao objeto, que deve ser efetivamente produzido, com controle por meio da vontade expressa na atenção.

Relacionando essas ideias ao contexto da atividade de estudo, podemos destacar que, no processo de aprendizagem, os estudantes também possuem necessidades de conhecimento e compreensão, as quais são impulsionadas por suas interações com o ambiente educacional e a cultura escolar. A busca e a experimentação de objetos do conhecimento, como conteúdos teóricos e conceitos, levam ao surgimento dos motivos da atividade de estudo. Nesse sentido, a atividade de estudo nas escolas é orientada pela necessidade de adquirir e dominar conhecimentos específicos, o que influencia a estrutura e organização dessa atividade.

Assim, a atividade de estudo possui uma estrutura baseada no objeto de estudo. O objeto é o ponto de partida para o planejamento das ações a serem realizadas pelo estudante. A planificação, nesse contexto, é o processo de antecipação das etapas e do caminho necessário para atingir o objetivo do estudo. Ela envolve a definição de metas, a seleção de métodos adequados, a organização do tempo e recursos necessários. A planificação, portanto, permite ao estudante estabelecer um roteiro para guiar suas ações e direcionar seu esforço de forma mais eficiente.

Na atividade de estudo, a fase de planejamento desempenha um papel fundamental. É nessa fase que o estudante cria uma imagem ideal da atividade, que inclui a reflexão sobre os fundamentos do estudo, a definição dos projetos de ação, o controle das intenções, desejos e sentimentos relacionados à atividade de estudo e a formulação de expressões verbais adequadas à situação. A presença dessa imagem ideal da atividade de estudo permite que o estudante planeje e organize sua ação de forma mais consciente e direcionada. Ele pode analisar suas estratégias de estudo, ajustar seus projetos, monitorar sua motivação e regular seus esforços com base nas metas e objetivos estabelecidos. Essa reflexão interna e planejamento contribuem para o

desenvolvimento de uma abordagem mais autônoma e autorregulada na atividade de estudo. Sobre isso escreve Davidov (1988, p. 46):

A presença no indivíduo da imagem ideal de sua atividade lhe permite examinar, a sós consigo mesmo, seus fundamentos, modificar os projetos de suas ações, controlar suas intenções, desejos e sentimentos, e formular expressões verbais que correspondam à situação concreta. Por isso, a imagem ideal da atividade pode ser chamada de seu plano interno, em contraste com o plano externo, no qual a atividade é realmente realizada.³³

Dessa forma, ressaltamos a importância do plano interno, ou seja, da imagem ideal da atividade, na atividade de estudo. Essa imagem ideal permite ao estudante uma autorreflexão sobre suas ações e uma maior consciência de seus processos cognitivos e afetivos durante o estudo. Essa reflexão interna contribui para um planejamento mais eficaz e uma realização mais consciente da atividade de estudo, promovendo assim o desenvolvimento do estudante no contexto escolar.

Fica evidente que a atividade de estudo é composta por fases distintas de preparação e execução. Embora sejam organizadas separadamente, essas fases estão interligadas sistemicamente, formando uma unidade complexa. Durante a fase de preparação, o estudante realiza o planejamento detalhado, seleciona materiais e recursos relevantes, identifica estratégias de estudo e estabelece um plano de ação. Já na fase de execução, o estudante coloca em prática o plano elaborado, engajando-se nas atividades de estudo de forma ativa e reflexiva. A articulação entre a preparação e a execução é essencial para o processo de aprendizagem.

A planificação requer a verificação da correspondência entre o plano e as condições reais de sua execução. Esse processo de conferência deve ocorrer

33 Tradução do trecho: "La presencia en el individuo de la imagen ideal de su actividad le permite examinar a solas consigo mismo sus fundamentos, cambiar los proyectos de sus acciones, controlar sus intenciones, deseos y sentimientos, formular expresiones verbales que corresponden a la situación concreta. Por eso la imagen ideal de la actividad puede ser llamada su plano interno, a diferencia del plano externo, en el que la actividad se lleva a cabo realmente."

ao longo de todas as etapas da atividade. É necessário um controle atento que compare os resultados das ações com o modelo planejado e avalie se o sentido assumido está coerente com a obtenção do objeto almejado

Se no processo de conferência for constatado que não há correspondência entre o plano de ação e as condições reais para sua execução, emerge uma situação-problema. Esta se instala como incapacidade para superar um obstáculo que impede o movimento existencial do sujeito.

Na estrutura da atividade de estudo, tanto o professor quanto os estudantes podem propor situações-problema que estejam conectadas a necessidades específicas, demandando a aquisição de novos conhecimentos.

Uma vez identificada a situação-problema, cabe ao docente desempenhar um papel colaborativo e dialógico na organização das tarefas de estudo. É fundamental ressaltar que todas as formas de autoritarismo devem ser excluídas, promovendo um ambiente participativo e igualitário de aprendizagem.

A situação-problema desencadeia o processo de estudo, levando à realização de uma atividade de estudo. Uma situação-problema surge quando os modos de ação conhecidos não são adequados para resolvê-la. Nesse momento, o sujeito revisa todas as formas de ação que conhece, tentando encontrar uma solução para o problema. Caso nenhuma forma conhecida seja eficaz, ele reconhece a necessidade de aprender uma nova forma de agir

Dessa forma, a constatação da incapacidade está intimamente ligada ao surgimento da atividade de estudo. A partir da análise do que lhe falta concretamente para superar um obstáculo, o sujeito organiza as tarefas de estudo visando à sua autotransformação.

Ao constatar a necessidade de realizar uma ação desconhecida para solucionar um problema, o sujeito pode agir por meio de tentativas e erros, chegando a uma solução casual. Por outro lado, ele também pode se embasar em um estudo da situação e do objeto da necessidade, buscando uma abordagem mais fundamentada.

Na escola, o estudo da situação e do objeto da necessidade deve ser realizado por meio de experimentos. Nesse contexto, ocorre a transferência da ação com o objeto para a ação com um modelo do objeto.

O modelo reproduz os traços gerais do objeto. Por meio dele é possível observar as interrelações entre as características do objeto e, assim, revisar os pressupostos sobre as propriedades e estrutura interna, bem como as regularidades do objeto em sua forma pura.

Essas ações com o modelo permitem descobrir conexões internas que não havíamos considerado anteriormente. O trabalho com os modelos leva à aprendizagem dos princípios essenciais das ações. Dessa forma, o problema deixa de ser apenas cognitivo-prático e passa a ser abordado de maneira cognitivo-investigativa.

Com base no conhecimento dos princípios essenciais, é possível organizar testes e estudos com o modelo, possibilitando projetar modificações das ações para superar os obstáculos que deram origem à situação-problema.

Após essa etapa, é necessário retomar as ações da atividade, testar a eficácia do que foi projetado e verificar se a ação projetada é adequada para lidar com problemas semelhantes.

Ao final desse processo, o estudante obtém o domínio de um argumento e de um modo de ação relacionados a um objeto específico, bem como a objetos semelhantes. O estudante não apenas encontra um novo modelo de realização de determinadas ações, mas também descobre o princípio geral subjacente à sua construção. Esse conhecimento adquirido pode ser compreendido como um conceito.

Neste sentido, teoria da atividade de estudo considera o desenvolvimento de conceitos como parte integrante do processo de aprendizagem. Ao estudar uma situação, o estudante amplia sua compreensão e habilidades, construindo conceitos que o ajudam a enfrentar desafios e solucionar problemas.

Vigotski (2001) afirma que todo conceito é uma generalização. Ele compreende que um passo fundamental no processo de aprendizagem infantil é o desenvolvimento dos conceitos. Só quando é capaz de generalizar a criança toma consciência do conceito.

Vigotski (2001) distingue os conceitos em duas categorias: conceitos espontâneos e conceitos científicos. Essas categorias correspondem a diferentes estágios de desenvolvimento. Os conceitos espontâneos estão

restritos a situações particulares de uma classe de fenômenos e à sua descrição. Já os conceitos científicos referem-se à totalidade de uma classe de fenômenos e vão além da descrição, explicando as interrelações entre as unidades, seus movimentos e os sentidos que assumem.

Ao desenvolver conceitos mais complexos e refinados, bem como fortalecer o pensamento lógico, os estudantes conseguem integrar de forma mais precisa seus conhecimentos à realidade. Essa integração vai além de um agir puramente afetivo, típico do comportamento mais infantil, permitindo que as ações sejam mediadas pelos conceitos resultantes do processo de generalização. Através da atividade de estudo, os estudantes têm a oportunidade de explorar e experimentar diferentes modos de ação, ampliando suas capacidades de compreensão, análise e resolução de problemas. Os conceitos adquiridos através da atividade de estudo servem como guias para suas ações, fornecendo uma base sólida para a compreensão e interpretação dos fenômenos ao seu redor.

Vigotski (2001), em suas contribuições, enfatiza que a formação de conceitos é um passo fundamental no processo de aprendizagem. Ao generalizar, os estudantes são capazes de transcender as situações particulares e abstrair os princípios essenciais comuns aos fenômenos. Essa capacidade de generalização está diretamente relacionada à atividade cognitiva, em que os estudantes utilizam a linguagem e os instrumentos culturais para organizar seus pensamentos e categorizar o mundo ao seu redor.

Segundo Bezerra (2001) a generalização é um dos mais importantes meios de conhecimento científico, um procedimento de transição a um nível mais elevado de abstração, que revela os princípios essenciais comuns aos fenômenos.

A teoria da atividade de estudo, em consonância com a nossa tese que defende a importância da atividade para o desenvolvimento nas salas de aula, destaca o papel fundamental da atividade de estudo desenvolvimental no processo de formação dos conceitos científicos. Por meio das tarefas de estudo propostas, a atividade de estudo oferece um ambiente propício para a criança se envolver ativamente na construção de conhecimento, promovendo um movimento de desenvolvimento conceitual.

Nesse contexto, as tarefas de estudo desempenham um papel fundamental ao provocar desafios que estimulam a criança a buscar soluções e superar obstáculos. Ao se engajar nessas tarefas, a criança é levada a um limiar além do qual é necessária a consciência para avançar no trabalho com os conceitos. Esse limiar representa um ponto de transição em que a criança se torna consciente das relações e princípios subjacentes aos fenômenos em estudo, elevando assim o seu nível de compreensão e generalização.

Na Atividade de Estudo Desenvolvimental, o problema prático enfrentado pelo estudante é transformado em um problema prático-cognitivo, estimulando o desenvolvimento de capacidades psicológicas por meio da mediação de conceitos. Isso significa que os estudantes não apenas resolvem problemas de forma prática, mas também desenvolvem habilidades cognitivas que são essenciais para o seu crescimento e aprendizado. A atividade de estudo, nessa abordagem, atua como um meio de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, expandindo seu repertório de ações e construindo uma base sólida de conhecimento conceitual.

Para que a atividade de estudo alcance seus objetivos o estudante tem que considerar que a situação-problema está ao alcance de suas capacidades de enfrentá-la. O que vai ao encontro do que escrevemos quando discutimos o papel do sofrimento na educação.

Pode ocorrer de a situação problema que motivaria a atividade ser compreendida como estando além dos meios e formas de organização dos sujeitos e percebida como impossível de ser realizada. Isto resultaria apenas em frustração e tentativas de negação.

5.4 O discurso incoerente da escola, a desorientação e o sofrimento humano

A educação é frequentemente exaltada como um pilar fundamental para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, ao observarmos a realidade das escolas brasileiras, podemos constatar uma desconexão entre o discurso e a prática educacional.

Constatamos que, em muitos casos, as escolas brasileiras falham em proporcionar um ambiente educativo genuinamente desenvolvimental. Em vez

de promover a atividade como fator gerador do desenvolvimento dos estudantes, muitas instituições reproduzem práticas pedagógicas que apenas aumentam o sofrimento dos estudantes, deixando-os desmotivados, desinteressados e desiludidos com o processo escolar.

O discurso incoerente que circula nas escolas, que enaltece a importância da educação, mas não se compromete efetivamente com uma prática educativa desenvolvimental, é um obstáculo para o desenvolvimento dos indivíduos. É preciso romper com essa contradição.

Neste contexto emergem situações em que o sujeito se encontra impossibilitado de agir de acordo com suas necessidades, seja por falta de recursos, falta de compreensão, conflito com seus valores ou restrições externas. Essas circunstâncias resultam em tentativas frustradas de orientação da atividade e controle da situação, levando a um gasto infrutífero e não-sistemático de energia. Como afirmou Vigotski (2003), trata-se de uma situação sem saída, que impede o movimento progressivo do sujeito.

A teoria da atividade de estudo de Davidov (1988) oferece um arcabouço conceitual para compreender e superar essa problemática. Através da atividade de estudo, os estudantes têm a oportunidade de explorar e experimentar diferentes modos de ação, ampliando suas capacidades de compreensão, análise e resolução de problemas. A estruturação da atividade de estudo, aliada ao papel do professor como mediador, possibilita que os estudantes se engajem em um processo de autotransformação, superando as situações impossibilitantes e avançando em seu desenvolvimento, mas ela não é considerada ou aplicada.

No entanto, mesmo reconhecendo a relevância da atividade, constatamos que muitas escolas no Brasil acabam se constituindo em espaços em que o sofrimento sem sentido dos estudantes é maximizado, negligenciando o desenvolvimento. Essa problemática evidencia a existência de um discurso incoerente que permeia o contexto educacional. Esse discurso afirma a importância da educação, mas, na prática seus divulgadores, não se empenham em garantir uma educação de fato desenvolvimental.

No entanto, é preocupante constatar que muitas escolas no Brasil acabam por maximizar o sofrimento dos estudantes, em vez de promover seu desenvolvimento. Dados apresentados por Cid et al. (2019) indicam que de 10% a 25% das crianças e adolescentes no país vivenciam experiências de sofrimento psíquico. Essas dificuldades manifestam-se por meio de comportamentos e emoções que prejudicam suas atividades cotidianas e relações. Os autores afirmam que “...tem-se o sofrimento psíquico infantil, quando a criança manifesta, por meio do seu comportamento ou da expressão de suas emoções, dificuldades que causam prejuízo e interferem no desenvolvimento de suas atividades e relações cotidianas.” (CID et al., 2019, p. 2).

Embora o conceito de sofrimento psíquico utilizado pelos autores possa diferir do nosso, a constatação levantada por eles é um indício de que há condições nas escolas que obstam o desenvolvimento e o fluxo adequado das atividades escolares. Isso revela a existência de um discurso incoerente que permeia o ambiente educacional, no qual se afirma a importância da educação, mas não se adota efetivamente práticas que promovam um ambiente desenvolvimental. Segundo (CID et al., 2019, p. 15):

O resultado encontrado nos indica uma presença intensa de sofrimento psíquico experienciado pelas crianças e percebido pelos profissionais da escola, o que tem prejudicado o desempenho e a saúde mental dos diferentes atores envolvidos (crianças, famílias, professores) e causado sofrimentos que precisam ser olhados pelos diversos setores da sociedade.

No interior das escolas, esse cenário pode levar à desintegração do sistema de orientação psicológica. As ações realizadas pelos estudantes deixam de se constituir como atividades, capazes de promover o desenvolvimento. A falta de integração entre o discurso e a prática resulta em um ambiente escolar desfavorável ao desenvolvimento dos estudantes.

Vigotski (2018, p.76) nos auxilia a compreender a situação de desintegração do sistema de orientação psicológica, que também se reflete nas práticas educacionais incoerentes. O autor analisa o caso de três crianças que foram abrigadas em uma instituição para evitar os maus-tratos da mãe, que vivia em uma situação de alcoolismo. Ao discutir a vivência de sofrimento de um dos filhos, ele percebe uma situação de conflito com a mãe decorrente de

sentimentos ambivalentes. A mãe é amada, mas também uma figura ameaçadora. O autor se expressa nos seguintes termos:

Na segunda criança, desenvolveu-se um estado de extremo sofrimento (...). Exatamente, como se diz, um estado de conflito interno que é frequentemente encontrado em situações semelhantes, quando surge uma relação afetiva contraditória da criança com a mãe, uma relação ambivalente. Por um lado, a mãe era, para ela, um objeto de muita ligação; por outro, era fonte de medo, das mais pesadas impressões que sentia. (...) O segundo filho foi trazido com um conflito evidente, com uma contradição interna decorrente do choque da relação positiva e negativa com a mãe; por um lado, uma relação afetiva forte e, por outro, um ódio terrível dela, ou seja, um comportamento terrivelmente contraditório. Ele queria voltar prontamente para sua casa e, ao mesmo tempo, expressava pavor quando falavam desse retorno. (VIGOTSKI, 2018, p.76)

Vemos no caso desta criança uma situação de desintegração do sistema de orientação decorrente de um estado de conflito provocado pela relação afetiva ambivalente. A impossibilidade de orientação e movimento é geradora de tensão. Que pode ter diferentes manifestações emotivas.

A situação vivida por muitos estudantes em nossas escolas públicas não é diferente. Há um discurso que não possibilita a orientação, por ser incoerente com a prática e existência social.

Apesar do discurso que enfatiza a importância da escola para a vida dos estudantes, é necessário reconhecer que muitas vezes esse discurso não se mostra coerente com a prática vivenciada nas salas de aula. Os estudantes percebem e vivenciam esse antagonismo entre o que é dito e o que é vivenciado no contexto educacional. As ações que ocorrem nas escolas frequentemente se desvinculam das vivências dos estudantes, resultando em uma atividade descontextualizada e desprovida de significado para eles.

Para que o sujeito consiga se orientar no meio em que está inserido, é necessário que ele desenvolva um reflexo psíquico da atividade que desempenha. Esse reflexo é fundamentado nos significados sociais e nos valores pessoais que surgem durante a atividade. De acordo com Silva (2020), o processo de orientação envolve a conscientização da atividade que está sendo realizada, o que inclui a compreensão das mediações que a constituem.

Dessa forma, o sujeito pode construir de maneira consciente a compreensão do objeto motivador da atividade, suas necessidades e finalidades.

No entanto, apesar da importância desse processo para o desenvolvimento do sujeito e para a atividade escolar, a forma como as escolas se organizam muitas vezes dificulta a tomada de consciência.

Ao abordarmos a teoria da atividade de estudo, como proposta por Davidov (1999), encontramos um ponto fundamental: o sentido do sofrimento presente na escola. Segundo Davidov (1999, p.2): “A criança assimila um certo material sob a forma de atividade de estudo somente quando ela tem uma necessidade e motivação interior para tal assimilação.” Isso nos leva a questionar se o sofrimento vivenciado pelos estudantes na escola possui um sentido coerente com suas necessidades e motivações, ou se está apenas contribuindo para o impedimento de seu movimento vital.

Para que o sofrimento seja compreendido e integrado de forma significativa no contexto escolar, é fundamental situá-lo dentro de uma rede de relações que permita sua compreensão como parte das necessidades sociais para o desenvolvimento, estabelecendo vínculos com os motivos das atividades do sujeito. Quando o estudante não compreende o sofrimento como uma parte intrínseca de sua atividade vital e não percebe o significado social ao qual ele está relacionado, ocorre uma dificuldade em se orientar em situações que geram sofrimento.

Com base em Patto (2015), podemos afirmar que, embora haja um discurso que enfatize a importância da educação, o significado social real do sofrimento escolar muitas vezes é a criação das condições necessárias para a manutenção do sistema vigente. Infelizmente, nas escolas públicas, o significado social do sofrimento imposto aos estudantes nem sempre é evidente, embora seja sentido por eles. Parece que o objetivo é conformar os estudantes mais pobres ao seu lugar de mão-de-obra, ao invés de proporcionar um ambiente de desenvolvimento.

Ainda que o discurso dominante estabeleça como ponto fulcral uma representação individualista da natureza dos conflitos e antagonismos, ainda que consiga turvar o fato de que o centro é a exploração da mão-de-obra para a acumulação de capital nas mãos de poucos, não consegue impedir totalmente que a realidade se imponha com toda sua força sob a vida de milhões que padecem com a penúria ou a possibilidade iminente desta. A incoerência entre

o discurso ensinado e a existência social é sem dúvida desorientadora. Segundo Marino Filho (2019) a desorientação é causadora de sofrimento e em algumas situações de adoecimento.

Com base nas reflexões de Mézáros (2005), podemos compreender que o discurso imposto às escolas exerce um papel significativo na forma como o sofrimento é percebido e vivenciado pelos sujeitos. Nesse contexto, o sofrimento adquire um valor negativo, afastando-se da possibilidade de contribuir para a produção da vida e do desenvolvimento pleno do indivíduo. Em vez disso, o sujeito se vê negado em cada ato de sua atividade, resultando em uma dinâmica que promove a anulação de sua autonomia e transformação em mero objeto de produção.

Quando o discurso imposto às escolas maximiza o sofrimento sem sentido para os estudantes, negando sua subjetividade e cooptando-os como objetos de produção, ocorre um processo que afasta o sujeito da possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em vez de promover um ambiente propício para a melhora da vida dos estudantes, as práticas educacionais podem restringir seu desenvolvimento e reproduzir relações de dominação e alienação.

É possível que o sujeito não compreenda plenamente os motivos por trás das ações realizadas pela escola, mas se ele percebe e sente que o propósito dessas atividades é potencializar a vida e acredita que os educadores estão genuinamente preocupados com seu desenvolvimento, então há uma razão para suportar os desafios que possam surgir. De acordo com Vigotski (1995), a criança orienta seus comportamentos inicialmente por meio de impulsividade afetiva e emocional. No processo educativo, os adultos desempenham o papel de auxiliar a criança a desenvolver o controle sobre essa impulsividade, por meio da atribuição de significados sociais às palavras.

Embora a criança possa não compreender totalmente o sentido desse processo educativo, ela é capaz de realizar um esforço em direção à aprendizagem, impulsionada pela confiança e pelo envolvimento afetivo positivo com o adulto. Nesse sentido, a relação estabelecida entre a criança e o educador torna-se fundamental para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral.

Essa abordagem ressalta a importância da atividade como um meio de potencializar a vida dos estudantes, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento. Ao compreender o sentido das atividades propostas e ao ter um vínculo afetivo positivo com os educadores, os estudantes encontram motivação para se engajar no processo de aprendizagem, confiando na orientação e no apoio recebidos.

Leontiev (2012), ao discutir o problema teórico das forças motivadoras do desenvolvimento da psiquê infantil, enfatiza a importância de uma relação íntima e de cuidado para a existência de uma convivência que seja provocadora do desenvolvimento em crianças. Segundo o autor, a realidade escolar apresenta uma série de desafios que as crianças, com seus recursos limitados, não conseguem resolver por si mesmas. Nesse contexto, a figura do professor desempenha um papel fundamental. Se percebido como alguém confiável, as crianças tendem a recorrer a ele com frequência em busca de auxílio.

Essa relação de confiança e apoio oferecida pelo professor cria uma atmosfera propícia para a mediação de novas formas de relações com a realidade. Ao se sentirem amparadas e seguras, as crianças são encorajadas a explorar, questionar e buscar soluções para os problemas que surgem em seu percurso educacional. Essa interação com o docente e a mediação por ele oferecida possibilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, bem como a construção de um conhecimento significativo. Nas palavras de Leontiev (2012, p.60):

Todos nós sabemos como são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras da escola maternal, quão necessária é para as crianças a atenção da professora e quão frequentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade. Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças.

A pesquisa PISA (OCDE, 2013b), realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), traz um dado relevante que se relaciona diretamente com a discussão sobre a importância da atividade e do desenvolvimento nas escolas. Segundo o estudo, em todos os países e economias participantes, as atitudes positivas dos estudantes em relação à escola estão associadas a atitudes positivas em relação aos professores.

Essa constatação reforça a ideia de que a relação entre professores e estudantes desempenha um papel fundamental no processo educativo. Quando os estudantes relatam que se dão bem com os professores, percebem que a maioria deles tem interesse em seu bem-estar, prestam atenção ao que dizem e os tratam de forma justa, há uma correlação positiva com o reconhecimento da utilidade do aprendizado escolar.

Isso indica que a qualidade do relacionamento entre professores e estudantes tem impacto direto no envolvimento dos estudantes com o processo de ensino-aprendizagem. Quando se estabelece uma relação de confiança, respeito e apoio mútuo, os estudantes se sentem mais motivados e engajados em suas atividades escolares. Eles reconhecem a importância do que estão aprendendo, compreendem como esse conhecimento se relaciona com suas vidas e têm maior probabilidade de se envolverem ativamente na construção de seu próprio conhecimento.

Essa constatação evidencia a relevância de promover um ambiente escolar acolhedor, no qual os estudantes se sintam valorizados e apoiados pelos seus professores. Nesse contexto, a atividade de estudo, fundamentada na teoria da atividade de Leontiev, ganha ainda mais importância. Ela propicia um espaço de interação entre professores e estudantes, no qual ocorre a mediação de conhecimentos e a construção conjunta de significados.

Assim, a pesquisa PISA nos alerta para a importância de fortalecer as relações interpessoais nas escolas, investindo na formação de professores que possam estabelecer vínculos afetivos positivos com os estudantes. Segundo a pesquisa:

Em todos os países e economias participantes, as atitudes positivas dos estudantes com a escola estão associadas a atitudes positivas em relação a seus professores. Os estudantes que relataram que se dão bem com os professores, que a maioria dos professores tem interesse em seu bem-estar, que a maioria dos professores presta atenção ao que eles dizem, e que a maioria dos professores dá a eles um tratamento justo tendem a reconhecer a utilidade daquilo que aprenderam na escola. (OCDE, 2013, p. 2)

A atividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes nas escolas. No entanto, é importante destacar que a atividade só se

torna significativa quando o sujeito estabelece um vínculo pessoal com seus motivos, compreendendo a relevância daquilo que está sendo realizado.

Uma atividade desvinculada dos interesses e motivações do estudante pode resultar em desinteresse, falta de esforço e estagnação no processo de aprendizagem. É necessário que os estudantes percebam a conexão entre as atividades escolares e suas próprias necessidades e objetivos, para que possam se envolver ativamente na construção do conhecimento.

Quando o sujeito se encontra em uma situação em que não consegue alterar sua condição por meio da força física ou da criação de ideias, diálogo e argumentação, ocorre uma sensação de impotência que gera um profundo desconforto. Essa incapacidade de agir e transformar a realidade é um dos principais fatores que levam ao sofrimento e ao adoecimento psíquico.

Do modo como as escolas são estruturadas, os conteúdos abordados nelas muitas vezes não têm o propósito de modificar ou transformar as condições existentes, mas sim de mantê-las. Essa dinâmica contradiz a importância da atividade e do desenvolvimento nas salas de aula, como discutido anteriormente. Ao não proporcionar uma abordagem que oriente e promova mudanças significativas nas situações vivenciais dos estudantes, a escola falha em cumprir seu papel como agente potencializador do desenvolvimento. Essa falta de direcionamento pode levar a situações em que os estudantes buscam recursos e orientação fora do ambiente escolar, quando se deparam com circunstâncias que propiciam o adoecimento.

O adoecimento pode ser compreendido como um mau funcionamento do sistema biológico e/ou psicológico. O adoecimento psicológico, por exemplo, tem como características a ruptura da integridade entre sentido/significado (LEONTIEV, 1978) do sistema de orientação, execução e controle das ações. No contexto escolar, o adoecimento psicológico pode ocorrer quando há esta ruptura na integridade. A ruptura está associada à incapacidade de lidar e transformar os antagonismos e desafios que surgem no processo educativo. Quando a escola não busca o desenvolvimento e não envolve os estudantes em atividades que abarquem suas necessidades, esse tipo de ambiente se torna provocador de um sofrimento inútil e, em muitos casos, pode levar ao adoecimento dos indivíduos.

No adoecimento psicológico ocorre uma cisão entre o sentido que a atividade toma e os significados a ela vinculados. Isto leva a uma divisão entre o sentir-pensar-fazer. Segundo Silva (2020) os valores e normas sociais hegemônicos por seus antagonismos com a prática da maioria das pessoas acabam por produzir desarticulação tanto individual quanto coletiva.

No contexto do adoecimento psicológico, observa-se uma divisão entre o sentido atribuído às atividades e os significados a elas vinculados. Essa cisão resulta em uma desconexão entre o sentir, o pensar e o fazer. De acordo com Silva (2020), os valores e normas sociais hegemônicos, ao entrarem em antagonismo com a prática da maioria das pessoas, acabam por gerar desarticulação tanto a nível individual quanto coletivo. Nas palavras da autora:

Os valores e normas sociais hegemônicos acima mencionados são promotores do processo de alienação, ao mesmo tempo que são consequência deste, pois se cristalizam em significados que, ao serem apropriados pelos indivíduos, orientam sua ação no mundo, ocasionando lutas (externas e internas), oposições, angústias, ansiedade, isolamento e desarticulação, tanto individual como coletiva, em buscar estratégias de superá-la. (Silva, 2020, p. 51)

A relação entre os valores e normas sociais hegemônicos e o funcionamento das instituições educacionais desempenha um papel preponderante no contexto do desenvolvimento dos estudantes. Quando a escola não busca efetivamente o desenvolvimento e negligência as necessidades dos estudantes, surge uma desarticulação entre o propósito educacional divulgado nos discursos e a experiência vivida cotidianamente. Consequentemente, essa situação torna-se provocadora de sofrimento inútil e pode, em muitos casos, levar ao adoecimento psicológico dos indivíduos.

Silva (2020) salienta que os valores e normas sociais hegemônicos são tanto promotores quanto consequências do processo de alienação. Esses valores e normas cristalizam-se em significados que moldam as ações dos indivíduos no mundo, resultando em lutas externas e internas, oposições, angústias, ansiedade, isolamento e desarticulação, tanto em nível individual como coletivo. É nesse contexto que os estudantes enfrentam dificuldades em encontrar estratégias para superar essa realidade alienante e a incapacidade de se orientar.

A desorientação vivenciada pelos estudantes manifesta-se na confrontação entre uma idealização do indivíduo que eles aspiram ser (muitas vezes prometida pelo sistema) e a realidade de quem eles realmente são; entre uma idealização de quem ele é, quem gostaria de ser e o que a sociedade espera socialmente dele. Essa desorientação também está presente na dicotomia entre a concepção do estudante sobre sua própria identidade e o que a sociedade espera dele em termos de papel social. É comum nas escolas encontrar um discurso que enfatiza que, se os estudantes se esforçarem e demonstrarem atributos individuais considerados valiosos, eles poderão fazer parte dos círculos dominantes. É posto que se os estudantes obtiverem sucesso escolar eles conseguirão ascender socialmente.

No entanto, é fundamental questionar essa narrativa e refletir sobre sua coerência com a realidade vivenciada pelos estudantes. A ideia de que o sucesso escolar automaticamente garante a mobilidade social ignora as complexidades das desigualdades sociais e as estruturas que perpetuam tais disparidades. O desenvolvimento dos estudantes não pode ser reduzido apenas ao seu desempenho acadêmico, pois isso negligencia suas necessidades individuais, suas experiências e suas capacidades em diversos aspectos da vida.

É crucial adotar uma abordagem mais ampla, que reconheça a singularidade de cada estudante e promova um ambiente de aprendizagem que abarque suas necessidades multifacetadas. A escola deve ser um espaço que valorize não apenas o conhecimento teórico, mas também o desenvolvimento emocional, social, criativo e físico dos estudantes.

Apesar da promessa de ascensão social aos indivíduos de classes sociais menos favorecidas por meio do esforço educacional, pesquisas, como a realizada pelo Grupo de Avaliação de Políticas Públicas e Econômicas da Universidade Federal de Pernambuco (BRITTO et al., 2022), indicam a existência de uma desigualdade significativa no acesso a oportunidades de mobilidade social. Segundo os resultados dessa pesquisa, a probabilidade de alguém pertencente a estratos econômicos mais vulneráveis alcançar o topo da estrutura social e de renda em uma única geração é de apenas 2,5%. Por outro lado, os filhos de pais que estão entre os 20% mais ricos possuem uma chance de 46,1% de permanecer no mesmo grupo socioeconômico de seus genitores.

Esses dados evidenciam a disparidade de oportunidades de desenvolvimento e ascensão social em nosso país. O sistema educacional, ao não proporcionar uma educação de fato desenvolvimental e que abarque as necessidades dos estudantes, contribui para perpetuar essa desigualdade e o sofrimento que dela advém. A incoerência entre o discurso que enfatiza a importância da educação para a ascensão social e a realidade vivenciada pelos estudantes gera desorientação e frustração.

Um dos resultados da pesquisa indica que se a distribuição de renda no Brasil fosse medida em uma escada de 100 degraus, uma família que estivesse no degrau 25 levaria sete gerações para chegar ao mesmo patamar de uma que se encontrasse no degrau 75, isso se tudo ocorresse sem percalços. Os autores do estudo realizaram uma pesquisa com 1,3 milhão de pessoas por meio de dados da Receita Federal Brasileira nascidas entre 1988 e 1990 e inferiram que mesmo com muito esforço as oportunidades de ascensão são imensamente limitadas. Com base na pesquisa podemos inferir que não há coerência entre o discurso divulgado e a realidade da maior parte dos estudantes.

Segundo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (OCDE, 2013) um dos modos de evidenciar o sucesso dos estudantes se dá por meio da atribuição de notas aos mesmos. Por meio das notas escolares os docentes recompensam certos hábitos, atitudes e comportamentos.

Não defendemos que as notas sejam a tradução do que os estudantes efetivamente aprenderam, mas não podemos negar que os estudantes, seus familiares, a comunidade escolar como um todo consideram as notas como um indicativo de sucesso.

Para a maioria, ter boas notas representa ser bom estudante e ter sucesso acadêmico. Tanto é assim que a maioria deseja ir bem nas avaliações. Segundo dados do “Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional” (IEDE, 2021) sobre pesquisa com estudantes de 15 anos da rede pública e privada brasileira indica que 95% dos estudantes da rede pública e privada concordam ou concordam fortemente que é importante obter as melhores notas em todas as ou na maioria das disciplinas. Ainda que muitos dos estudantes fracassem na obtenção de notas, eles desejam ir bem. O PISA (OCDE, 2013) se refere às notas atribuídas aos estudantes da seguinte forma:

As notas escolares significam mais do que apenas uma fonte de ansiedade – e de orgulho – entre os estudantes; elas são um meio pelo qual a sociedade comunica seus valores sobre educação e indica as habilidades necessárias para se tornar um bom aluno. As notas servem ao objetivo principal de promover o aprendizado do estudante, ao informá-lo sobre o seu progresso, ao alertar os professores sobre as necessidades de seus alunos e ao certificar o grau em que os estudantes dominaram as tarefas e competências consideradas importantes pelos professores e pelas escolas. (OCDE, 2013, p. 1)

Os sujeitos atribuem valor a si mesmos fundamentando-se nos resultados das suas atividades. Temos com isso, uma situação em que a representação das vivências dos estudantes redundam em uma autoavaliação depreciativa e o risco de uma consideração dos que possuem sucesso, como melhores.

Os estudantes geralmente baseiam suas expectativas de continuidade de estudos e carreira a partir das notas que recebem na escola, o que pode levar a crença de um destino vinculado a profissões com menor remuneração e exigência de estudos.

Esta apreciação negativa como consequência dos resultados afeta também os docentes. O discurso que divulgam é paradoxal a crença da maioria deles de que os estudantes estão fadados ao fracasso por suas características individuais e familiares. Ainda que esta não seja dita, há uma concordância entre docentes quanto ao fracasso da maioria. O que faz com que o discurso existente produza um antagonismo invalidante e desorientador que confunde e gera sofrimento.

A maioria dos docentes dão aulas sem a convicção de que seus estudantes possam agir de acordo com o transmitido. Defendem valores, que estão em conformidade com o discurso estabelecido pelo sistema, com a crença de que estes, ainda que considerados importantes, não serão apreendidos e transformados em vivências.

São poucas as críticas aos valores e a impossibilidade de seu cumprimento. A explicação dominante, aceita os valores como necessários e afirma que seu descumprimento se deve a incapacidade individual dos mais jovens.

A pesquisa intitulada "O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam" realizada pela Organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) revelam uma percepção dos docentes em relação aos valores que ensinam e sua efetiva assimilação pelos estudantes. Segundo a UNESCO (2004), em uma lista de 15 valores considerados importantes para a sociedade, os professores acreditam que 14 estão se enfraquecendo entre os jovens de hoje. A tabela abaixo corrobora essas afirmações.

Tabela 1 – Proporção de professores, segundo opinião sobre a fragilização ou o fortalecimento de determinados valores entre os jovens de hoje¹ – 2002

Valores entre os jovens	Opinião				Total
	Fortalece-se	Mantém-se estável	Enfraquece-se	Não sabe	
O compromisso Social	20,5	18,7	57,4	3,3	100,0
A responsabilidade	20,9	15,0	62,3	1,9	100,0
O sentido de família	21,9	14,6	61,6	1,9	100,0
A seriedade	18,7	18,5	60,3	2,4	100,0
A espiritualidade	22,6	20,9	52,1	4,3	100,0
A honestidade	21,1	24,9	50,4	3,5	100,0
O amor à liberdade	52,3	27,1	17,6	3,0	100,0
A identidade nacional	21,9	32,2	41,8	4,1	100,0
A generosidade	20,5	31,8	44,3	3,4	100,0
O sentido do dever	18,4	19,6	59,3	2,6	100,0
O respeito aos mais Velhos	17,8	14,7	65,4	2,1	100,0
O cuidado com a natureza	33,9	21,3	42,4	2,5	100,0

O sentido de justiça	27,1	23,9	45,6	3,5	100,0
A tolerância	16,1	19,2	61,8	3,0	100,0
Ser esforçado	21,2	23,6	52,1	3,1	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Qual a sua opinião sobre o fortalecimento ou a fragilização/enfraquecimento de alguns valores entre os jovens de hoje?*

(1) Dados expandidos.

(2) As respostas não são auto-excludentes.

Com base na tabela podemos inferir que os docentes têm dificuldade de pensar que os jovens possam contribuir, pelo menos de imediato, para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Essa constatação evidencia uma incoerência desorientadora no sistema educacional. Os professores, mesmo reconhecendo a importância desses valores para a formação dos estudantes, têm dúvidas sobre a eficácia de sua aprendizagem. Essa percepção pode refletir uma falta de conexão entre o conteúdo ensinado e a realidade vivenciada pelos estudantes, resultando em um distanciamento e um sentimento de inutilidade em relação ao que é aprendido na escola.

Assim, podemos afirmar que os professores vivem um desafio: ensinar pessoas nas quais eles não depositam grandes expectativas de sucesso. Há uma situação antagônica que sem dúvida é desorientadora. Ensina-se o que se acredita não se concretizará. Nas páginas de “Recordação da casa dos mortos” de Fiódor Dostoiévski encontramos a expressão literária deste trabalho realizado sem convicção de resultado, no momento em que o protagonista descreve a inutilidade da maior parte dos trabalhos forçados realizados pelos condenados do presídio em que ele cumpriu pena. Nas palavras de Dostoiévski (2020, P.73):

Atrás da fortaleza, sobre o rio gelado, havia dois velhos barcos (propriedade do governo), que era preciso desmontar para lhes aproveitar pelo menos a madeira. Aliás, esse material não valia nada, pois a madeira era baratíssima na nossa cidade, rodeada de imensas florestas. Mandavam para lá os forçados unicamente para os impedir de cruzar os braços; e, como eles o compreendiam muito bem, empreendiam sempre essa tarefa com moleza e apatia. **Sucedida coisa muito diversa quando o trabalho tinha uma razão, uma finalidade**, sobretudo quando os nossos homens conseguiam obter uma tarefa determinada! **Imediatamente se animavam**, e, embora não devessem receber nenhum provento pelo labor feito, pude

constatar quanto se esforçavam para o concluir depressa e bem: **é que entrava em jogo o seu amor-próprio**. Mas nessa labuta a que me refiro, feita mais por formalidade que por necessidade, seria difícil; era preciso portanto lidar até o rufar do tambor, que, às onze horas da manhã, anunciava a volta. (grifos nossos)

A referência à labuta dos condenados por formalidade, sem uma finalidade clara e com a sensação de que o trabalho é inútil, pode ser relacionada à situação vivenciada por muitos professores. Por vezes, eles são compelidos a ensinar conteúdos que consideram pouco relevantes para a vida dos estudantes ou que não são contextualizados com as necessidades e interesses dos estudantes. Nesse contexto, o ensino torna-se mecânico e desprovido de sentido, impactando negativamente o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes.

Quando os docentes acreditam que os estudantes não serão capazes de aprender ou não terão êxito, cria-se uma situação desorientadora e desmotivadora tanto para os professores quanto para os estudantes.

Realizar uma atividade na qual não se acredita e que se avalia inútil é de fato desanimador. Ao contrário, quando o trabalho apresenta uma razão, uma finalidade que esteja coerente com os valores defendidos é recompensadora. Assim como os condenados descritos na passagem, os professores enfrentam o desafio de ensinar em um contexto no qual suas expectativas de sucesso para os estudantes podem ser limitadas. A ação dos professores acaba por se tornar antagônica ao seu discurso.

Nesta situação os significados que refletem a atividade escolar não são suficientes para se compreender a efetividade das relações presentes no meio, gerando a sensação de que as relações estabelecidas são estranhas à vida. Há uma ruptura da integridade entre sentido/significado do sistema de orientação, de execução e controle das ações que pode levar ao adoecimento.

Segundo a Teoria Histórico-cultural a escola deve possibilitar a elevação ao humano-genérico, mas isso não significa a anulação da particularidade dos sujeitos. As necessidades do sujeito continuam a existir e devem se transformar em motor para um movimento de integração das relações sociais. É necessário compreender e se integrar às relações sociais para se movimentar nelas e se colocar no sentido das suas necessidades pessoais. Para tanto, o sujeito deve

colocar freio a alguns de seus impulsos e agir considerando a situação existente.

Heller (1970, p.45) compreende da seguinte forma:

A elevação ao humano-genérico não significa a abolição da particularidade. Paixões e sentimentos orientados para o Eu não desaparecem, apenas se dirigem para o exterior, convertem-se no motor da manifestação do humano genérico ou apenas permanecem em suspenso à medida que inibe a ação moralmente motivada enquanto duram as ações correspondentes. [...] A maioria de nossas ações e escolhas têm motivações heterogêneas, motivações genéricas e particulares se unem em maior ou menor medida.

Segundo Heller (1970) todos estão inseridos no cotidiano, seja nas escolas, no trabalho ou em outros lugares da sociedade. No cotidiano todos necessitam se integrar ao movimento social para conseguir sobreviver. Temos que assimilar o cotidiano com seus significados sociais para conseguir nos movimentarmos no sentido do necessário à nossa existência. Afinal, vivemos a maior parte do tempo no cotidiano e nele formamos a consciência, que nos habilitaria a fazer escolhas autônomas. Nas palavras da Heller (1970):

Todo homem forma sua consciência de si, assimilando em comunidade a consciência de nós [...]. Humano genérico jamais se orienta para o EU, mas sempre para o Nós. O indivíduo (individualidade) contém tanto a particularidade quanto a genericidade. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua individualidade particular e com sua própria genericidade humana, e nele, se tornam conscientes ambos os elementos. É comum a toda individualidade a escolha relativamente livre (autônoma) dos elementos genéricos particulares [...] o grau de individualidade pode variar. (HELLER, 1970, p. 41)

Nas escolas, quando há uma desconexão entre os significados sociais atribuídos às atividades e os sentidos pessoais que os estudantes atribuem a elas, surge uma ruptura que dificulta a compreensão da necessidade de conter os impulsos pessoais para agir em consonância com os significados estabelecidos socialmente no contexto escolar. Essa desorientação cria um ambiente no qual o movimento pessoal dos estudantes se torna desarticulado, afetando negativamente seu desenvolvimento e bem-estar.

Na perspectiva de Leontiev (1981), os significados sociais são elaborados e compartilhados dentro de uma determinada sociedade ou cultura. Eles representam os valores, normas, objetivos e propósitos estabelecidos coletivamente, que orientam as ações individuais e coletivas. Esses significados

sociais estão presentes nas práticas e atividades sociais, incluindo as atividades realizadas na escola.

Por outro lado, os sentidos pessoais referem-se às interpretações individuais que os sujeitos atribuem aos eventos, experiências e atividades com base em suas necessidades, desejos, interesses e experiências pessoais. São subjetivos e podem variar de pessoa para pessoa, pois são influenciados por fatores individuais, como histórico de vida, valores pessoais e percepções singulares.

A relação entre os significados sociais e os sentidos pessoais ocorre quando os sujeitos atribuem sentido e significado pessoal às atividades que realizam, dentro do contexto dos significados sociais estabelecidos pela sociedade, ou seja, os sujeitos interpretam e dão sentido às atividades com base em suas necessidades e interesses pessoais, ao mesmo tempo em que são influenciados pelos significados e objetivos coletivos atribuídos a essas atividades.

É importante afirmarmos, que na Teoria Histórico-Cultural agir considerando os significados sociais não é o mesmo que submeter-se, como afirmamos anteriormente até mesmo uma ação de oposição não deveria desconsiderar a interrelação entre as condições e as situações presentes.

Hegel, (1995) ilustra nossa posição afirmando que há um funcionamento social regrado por determinismos que a criança deve dominar para conseguir alcançar seus objetivos. Apenas após dominar o funcionamento concreto da sociedade a criança pode utilizar-se deste para suas situações particulares. Neste sentido os conhecimentos dominados passam a ser meios para os fins particulares do sujeito. Nas palavras de Hegel (1995, p. 74)

Por exemplo, propõe-se à criança que ligue adjetivos com substantivos. Aqui ela tem de prestar atenção e distinguir: ela tem de lembrar-se de uma regra, e aplicar conforme um caso particular. A regra não é outra coisa que um universal, e a criança deve ajustar o particular a esse universal. Além disso temos na vida fins. Assim, refletimos por onde podemos atingi-los. Aqui, o fim é o universal, o [elemento] diretor; e temos meios e instrumentos cuja atividade determinamos segundo o fim.

A escola necessita ensinar esse universal para que ele se torne meio para os fins particulares do sujeito. Dominar, por exemplo, as regras socialmente

estabelecidas de um determinado código linguístico é *conditio sine qua non* até mesmo para se opor às regras sociais. Sem o domínio e a integração ao meio social não é possível a vida do sujeito.

Apesar do discurso enfatizar a importância dos conteúdos escolares e do significado social atribuído à escola, é perceptível que até mesmo os professores não acreditam plenamente no impacto desses conteúdos na vida dos estudantes e na sociedade. Essa falta de crença por parte dos professores revela uma ruptura na integridade entre o sentido e o significado que deveriam permear o sistema de orientação, execução e controle das ações educacionais.

A incoerência entre o discurso proferido e a prática vivenciada nas escolas é um reflexo desorientador do sistema psicológico. Por um lado, a educação é propagada como uma via de ascensão social, como um meio para transformar a vida dos indivíduos e promover mudanças na sociedade. No entanto, na realidade, essa promessa muitas vezes não se concretiza. Os conteúdos ensinados nas salas de aula são percebidos como desconectados das necessidades e demandas reais dos estudantes e da sociedade em geral.

Essa quebra na integridade entre sentido e significado no sistema educacional gera um sentimento de desorientação e frustração, tanto nos estudantes quanto nos professores. Os estudantes podem vivenciar um sofrimento inútil, pois se veem diante de atividades que não lhes parecem relevantes ou significativas para suas vidas. Por outro lado, os professores podem experimentar uma sensação de desânimo e descrença, pois não conseguem perceber o impacto positivo de seu trabalho na vida dos estudantes.

Leontiev (2004) destaca que os significados produzidos pelas atividades humanas, em situações em que há incoerência e falta de integração entre o sentido pessoal e o significado social, não conseguem abarcar plenamente as vivências dos indivíduos, resultando em uma sensação de estranhamento. Nas palavras do autor: "Tal como a vida humana não se encarna totalmente nestas relações, assim os sentidos engendrados pela atividade humana não se encarnam totalmente nem de maneira autêntica nas significações que refletem estas relações estranhas a vida." (LEONTIEV, 2004, p.139).

Os significados que circulam na escola não conseguem abarcar a concretude do real. Neste sentido, mais confundem do que orientam. Acabam não passando de discursos que existem apenas para conformar os sujeitos à um determinado lugar.

Segundo Marino Filho (2019) o mau funcionamento, ou o adoecimento psicológico pode levar o sujeito a realizar ações que sejam incoerentes com a situação de suas vivências, como alternativa à realidade que se mostra insuportável. Isto significa que o sujeito engendra sentidos pessoais para suas ações que não se integram à atividade realizada no meio. Estas ações podem ser de confronto ou a criação de fantasias escapistas do real. Independentemente de como serão as ações, inevitavelmente teremos frustração pelo desgaste físico do organismo com orientação e movimentos que não assumem um sentido coerente com a necessidade vital do sujeito

Em se tratando de estudantes em uma sala de aula, se a atividade for sentida como sem sentido, perceberemos um esforço para colocar fim a atividade proposta pelos docentes o mais rápido possível, para se realizar na sala outras coisas. Ocorre também a negação em realizar a atividade ou formas de burlar o estabelecido gerando apenas a impressão da realização.

Neste caso o problema que emerge não se relaciona ao conteúdo proposto, mas como se livrar da atividade escolar.

A negação para se realizar a atividade ou o movimento para fazer outras coisas que não aquelas propostas pelos docentes, colocam estudantes e escolas em rota de colisão, que pode culminar em violência e agressão de ambas as partes. Nestes casos não há convergência no sentido da aprendizagem, mas divergência e sedição.

Se a atividade não for percebida como possuindo valor tanto social quanto pessoal irão predominar as tentativas de negação. Neste caso a percepção da necessidade de desenvolvimento de novas condições para o movimento na situação escolar, pode levar a ações motoras e intelectuais que visem a negação, eliminação e desvio da situação.

É evidente que a atividade escolar possui um valor para o modo de funcionamento da sociedade em que ela se desenvolve. A atividade ter um valor

social reconhecido não significa que ela seja sentida como tendo um valor pessoal ou que provoque engajamento. Mesmo que a atividade seja bem explicada pelo professor se ela não for aceita pelos estudantes ela não conseguirá promover o desenvolvimento das formas mais desenvolvidas de pensamento.

Pode acontecer também de o sujeito perceber o valor da atividade, mas entender que para ele essa atividade não é possível de se realizar. Pode ainda o sujeito entender que a atividade tem valor, mas não para o seu modo de vida particular naquele momento.

Se o estudante não se tornar consciente do valor das atividades desempenhadas na sala de aula para sua vida, teremos inevitavelmente um aumento da tensão entre docentes e estudantes. Um forçando o movimento em um sentido que pessoalmente acredita o outro não conseguirá realizar (como evidenciamos na pesquisa realizada pela UNESCO) e o outro se esforçando para de fato não realizar a atividade.

A ausência de consciência por parte dos estudantes em relação ao valor das atividades escolares para suas vidas cria um descompasso entre as expectativas dos docentes e a motivação dos estudantes. Os professores acreditam que o engajamento nas atividades propostas é fundamental para o desenvolvimento e a formação dos estudantes, enquanto estes não enxergam uma conexão significativa entre as atividades e sua realidade pessoal. Esse desalinhamento pode resultar em um aumento da tensão e do conflito entre ambas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

O valor pessoal atribuído às atividades escolares é essencial para o interesse e a motivação dos estudantes. Quando os estudantes percebem que as ações desenvolvidas na escola estão alinhadas com suas necessidades e objetivos pessoais, a atividade escolar adquire um significado vital em suas vidas. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental em proporcionar experiências educacionais que abarquem as necessidades dos estudantes, buscando um desenvolvimento integral.

Ao reconhecer que a atividade escolar é relevante e está diretamente relacionada com o que é vital para o estudante, o processo de aprendizagem se

torna mais envolvente e estimulante. A percepção de que as ações realizadas na escola estão conectadas com suas aspirações e interesses pessoais gera um senso de propósito e direcionamento, contribuindo para um engajamento mais significativo nas atividades educacionais.

Para compreendermos a questão do interesse partimos de Vigotski (2006), para quem os comportamentos humanos são momentos subordinados de uma estrutura geral que confere a eles seu sentido e significado funcional.

A combinação dos hábitos, a ordem na qual são colocados em existência, sua estrutura e modos de execução são determinados pela organização das complexas relações no interior de uma tendência dinâmica geral. Segundo Vigotski (2006, p. 17): “Esas tendencias dinamicas integrales que determinan la estructura de la orientacion de nuestras reacciones son las que podemos calificar de intereses con pleno fundamento”

Comentado [1]: TRADUZIR

Para uma atividade ser interessante deve se inserir no movimento vital da pessoa e contribuir com a integração social orientada a potencialização da vida do sujeito, ou seja, quando está alinhada com suas necessidades, interesses e aspirações pessoais. Isso implica em utilizar meios e instrumentos que possibilitem um movimento convergente com os motivos do sujeito, ou seja, proporcionar experiências educacionais que estejam em sintonia com as necessidades e potenciais dos estudantes.

Ao discutirmos a importância da atividade para o desenvolvimento nas salas de aula, enfatizamos a necessidade de envolver os estudantes em atividades que abarquem suas necessidades, que tenham um significado relevante em suas vidas. A atividade interessante, mencionada, é aquela que contribui para a integração social e potencialização da vida do sujeito, ou seja, que promove seu desenvolvimento integral e o engaja em uma jornada de aprendizagem significativa.

Evidentemente a atividade ser convergente com os motivos não é a única condição para provocar o interesse. Já que pode uma atividade coincidir com outras atividades concorrentes que no momento demandam mais atenção.

A atividade escolar teria que emergir como mais importante ou não ser concorrente, mas complementar às outras atividades do sujeito para conseguir ser interessante.

Pode ocorrer também de as afetações entre as pessoas relacionadas à atividade serem negativas, o que a tornaria desinteressante naquele instante para os envolvidos, ainda que a atividade seja convergente com os motivos do sujeito. Por exemplo, um sujeito percebido como prejudicial ao grupo, ainda que proponha algo convergente aos motivos das pessoas pode enfrentar dificuldade em conseguir engajamento em uma atividade por não transmitir credibilidade ou mesmo pelo desejo dos participantes de agredi-lo por oposição.

Já afirmamos que segundo a pesquisa PISA (OCDE, 2013) nos países em que os estudantes apresentam uma relação melhor com os docentes, as notas tendem a ser melhores. Outrossim, onde os professores e estudantes não possuem uma boa relação às notas serão piores. O interesse é de suma importância para a atividade escolar. Tanto Davidov (1999) quanto Vigotski (2006) defendem que uma questão central do processo de escolarização seja a educação dos interesses. Vigotski (2006) afirma que a escola deve criar os interesses que movem o ser humano para o que potencializa a vida. Nas palavras do autor:

De acordo com a primeira ideia, a educação se relaciona com o interesse em dois sentidos. O objetivo da educação consiste em formar determinados interesses positivos e eliminar os indesejáveis, já que a educação, de fato, jamais pode formar de antemão todas as peculiaridades futuras da conduta humana; ela configura e cria unicamente os interesses fundamentais que movem e dirigem o ser humano em sua vida subsequente. Portanto, vemos até que ponto é errônea, do ponto de vista psicológico, a tentativa de reduzir o processo educativo à simples elaboração de novos reflexos condicionados, relegando ao esquecimento o desenvolvimento e a educação das forças motrizes da conduta. A criação de hábitos e de mecanismos de comportamento apenas, sem a cultura de interesses, será sempre uma educação formal incapaz de orientar devidamente a conduta. (Vigotski, 2006, p. 37).³⁴

34 Tradução livre do autor do trecho: “De acuerdo con la primera idea la educación se relaciona con el interés en dos sentidos. El objetivo de la educación consiste en formar determinados intereses positivos y eliminar los indeseables, ya que la educación de hecho, jamás puede formar de antemano todas las peculiaridades futuras de la conducta humana; configura y crea únicamente los intereses fundamentales que mueven, dirigen al ser humano en su vida sucesiva. Por tanto, vemos hasta qué punto es erróneo, desde el ángulo psicológico, el intento de reducir el proceso educativo a la simple elaboración de nuevos reflejos condicionados, relegando al

Vigotski (2006) destaca que o objetivo da educação não é apenas transmitir conhecimentos e habilidades, mas também formar os interesses dos indivíduos. A educação busca desenvolver interesses, pois reconhece que não é possível antecipar todas as peculiaridades futuras do comportamento humano. No entanto, ela tem o poder de configurar e criar os interesses fundamentais que guiarão a vida do indivíduo.

Como a organização do sistema psicológico ocorre nas relações que o sujeito estabelece e como essas se ligam aos interesses do sujeito, o desenvolvimento do interesse repercute profundamente no modo como se configura o sistema psicológico.

Vigotski (2006) defende que os interesses estão predominantemente associados ao desenvolvimento sociocultural. Ao discutir que o estruturalismo enfatiza o organismo, Vigotski (2006) deixa explícito sua posição:

É propensa a considerar que a ontogênese das necessidades e dos interesses é, sobretudo, um processo orgânico, vital, esquecendo que o desenvolvimento do interesse, no verdadeiro sentido da palavra, constitui em muito maior medida o conteúdo do desenvolvimento sociocultural do que de sua formação biológica. (Vigotski, 2006, p. 21)³⁵

A atividade escolar só é percebida como valiosa quando desperta o interesse dos estudantes. No entanto, muitas vezes, as escolas adotam uma postura incoerente, ensinando significados que não estão em sintonia com a realidade vivida pelos estudantes, o que resulta em um estranhamento e rompimento da relação entre sentido e significado. Essa inconsistência entre o discurso que transmite conteúdos que não orientam e a vida em movimento gera uma atividade que não apenas provoca adoecimento, mas também falha em

olvido el desarrollo y la educación de las fuerzas motrices de la conducta. La creación de hábitos, de mecanismos de comportamiento tan sólo, sin la cultura de intereses será siempre una educación formal incapaz de orientar debidamente la conducta." (VIGOTSKI, 2006, p.37).

35 Tradução livre do autor do seguinte trecho: Es propensa a considerar que a ontogênese de las necesidades y los Intereses es, sobre todo, un proceso organico, vital, olvidando que el desarrollo del interes, en el verdadero sentido de la palabra, constituye en mucho mayor medida el contenido del desarrollo sociocultural que de su formacion biologica. (VIGOTSKI, 2006, p.21)

estabelecer uma conexão entre a prática e a consciência. Os significados ensinados como base para a consciência muitas vezes não oferecem clareza suficiente para orientar o movimento com um sentido coerente com os motivos dos estudantes.

A falta de interesse dos gestores do sistema econômico em fomentar a reflexão e a crítica nos estudantes das escolas públicas revela uma incoerência presente no discurso educacional. Embora a educação seja apreendida como meio de ascensão social, a realidade é que a escola mantém conteúdos e situações que não propiciam uma orientação potencializadora da vida dos estudantes. Isso ocorre porque não é do interesse dos gestores promover uma formação que amplie a capacidade reflexiva e crítica dos estudantes.

A inadequação entre a prática e a consciência dificulta a orientação. Segundo Leontiev (2004) essa inadequação só pode ser elidida pela transformação prática das condições objetivas que a criaram. Se as condições se mantêm, esta inadequação só pode ser superada à custa da negação do modo como a consciência está organizada no momento e dos significados sociais vigentes em um processo de luta ativa contra as condições dadas.

Em muitos casos ter consciência significa assumir a necessidade de se revoltar contra as condições existentes. Há situações em que a consciência aclara o absurdo da exploração, da anulação do sentido pessoal, da liberdade. Ante essa percepção a revolta emerge como uma opção, ainda que esta signifique o sofrimento decorrente do enfrentamento às situações dadas.

A revolta provocada pela consciência do absurdo pode ser a única forma de criação de significados que possibilitem uma orientação para o sentido do que potencializa a vida. Ela emerge como opção que deslinda as inconsistências entre o discurso e a vida. Camus (2019, p.41) (2019, p.41) expressa esta necessidade de revolta da seguinte forma:

Abolir a revolta consciente é esquivar-se ao problema. O tema da revolução permanente se transporta assim para a experiência individual. Viver é fazer viver o absurdo. Fazê-lo viver é, antes de tudo, encará-lo. Ao contrário de Eurídice, o absurdo só morre quando alguém se desvia dele. Assim, uma das únicas posições filosóficas coerentes é a revolta. Ela é um confronto permanente do homem com

sua própria obscuridade. É exigência de uma impossível transparência. E, a cada segundo, questiona o mundo de novo. Assim como o perigo apresenta ao homem a insubstituível ocasião de apoderar-se dela, também a revolta metafísica estende toda a consciência ao longo da experiência. Ela é presença constante do homem consigo mesmo. Ela não é aspiração, não tem esperança. Essa revolta é apenas a certeza de um destino esmagador, sem a resignação que deveria acompanhá-la.

Para que haja uma vida saudável é imprescindível a integração ao movimento social, ao integrar-se a este o sujeito faz um esforço para conseguir alcançar o que vai ao encontro das suas necessidades. Este movimento é inegavelmente marcado por sofrimento, uma vez que pressupõe um consumo de energia em um sentido. Assim, a luta nas escolas ocorre para a construção de um movimento que faça sentido, em um meio em que muitas vezes os significados oferecidos não são coerentes com a realidade. Há um sofrimento para não adoecer e ser consciente. Nas palavras de Leontiev (2004, p.139):

O homem esforça-se por pôr fim à desintegração da sua consciência. Mas se busca a adequação e a autenticidade da sua consciência não é por amor abstrato à verdade. Isso apenas traduz a sua aspiração a uma verdadeira vida; é por tal razão que esta aspiração é tão intensa e os processos da tomada de consciência -- os mais secretos, da "vida interior" do homem -- tomam por vezes um curso realmente dramático.

Quando a escola não proporciona oportunidades para que os estudantes possam vivenciar essa busca e expressar sua "vida interior", há uma incoerência desorientadora que pode levar ao sofrimento e ao adoecimento.

6. ANÁLISE DOS DADOS E SÍNTESE DAS IDEIAS.

Esta seção representa uma jornada de reflexão e síntese das ideias fundamentais discutidas ao longo desta tese, onde busco entrelaçar os conceitos-chave da teoria histórico-cultural com a prática educacional, e atingir o objetivo proposto de enfatizar a atividade vital como essencial na escola.

6.1. INTRODUÇÃO SOBRE A TEORIA DA ATIVIDADE.

A abordagem de Leontiev (2004) sobre a atividade como motor do desenvolvimento humano oferece um pano de fundo rico para entender como as interações humanas com o meio, mediadas por ferramentas culturais e simbólicas, moldam não apenas o sujeito, mas também a sociedade em geral. Esta visão ressalta a importância de considerar a atividade não apenas como um elemento de sobrevivência, mas como um meio fundamental para o desenvolvimento cognitivo, cultural e afetivo/emocional.

Por outro lado, a perspectiva de Vigotski (2003) sobre o desenvolvimento enfatiza a interação social e a mediação cultural como aspectos fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) revoluciona nossa compreensão sobre o papel do educador e do ambiente educacional no facilitar do desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno.

Nesta seção, busco integrar estas teorias para formar uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento humano e sua aplicabilidade no contexto escolar. A discussão se volta para como a teoria histórico-cultural pode iluminar e transformar práticas educacionais, incentivando uma abordagem mais dinâmica, interativa e culturalmente relevante na educação. O objetivo é não apenas fornecer uma síntese das teorias discutidas, mas também oferecer uma contribuição pessoal e original, que reflète a minha interpretação e entendimento de como estes conceitos podem ser usados.

Em nossas considerações finais da tese continuamos e retomamos o esforço de oferecer uma contribuição pessoal.

6.2. A atividade e o surgimento da vida.

Desde as origens da vida, a atividade tal como descreve Leontiev (2004) tem sido fundamental na evolução e desenvolvimento dos seres vivos,

buscamos demonstrar essa afirmação no primeiro e segundo. Sob a perspectiva da teoria da atividade de Leontiev (2004), é possível traçar um panorama que destaca a importância da atividade não apenas como um mecanismo de sobrevivência, mas como um eixo central no processo evolutivo que culmina na emergência da consciência humana. Este entendimento é fundamental para apreciar a importância da atividade na educação escolar. E por isso iniciamos nosso trabalho com uma discussão atinente a este processo evolutivo.

No início da vida, as atividades eram direcionadas à sobrevivência - alimentação, reprodução e proteção. Estas ações estabelecem as bases para a compreensão de como a atividade molda as capacidades e adaptações dos seres vivos ao longo do tempo.

Com o avançar da evolução, as formas de vida tornam-se mais complexas, e o mesmo ocorre com suas atividades. Este aumento na complexidade é particularmente notável na transição dos seres vivos para formas mais socialmente organizadas, como é o caso dos primatas. A atividade, nesse estágio, transcende a mera sobrevivência física e começa a incorporar elementos de cooperação, comunicação e aprendizado social.

A chegada dos seres humanos marca um ponto de inflexão significativo. De acordo com Leontiev (2004), a consciência humana emerge como um produto da atividade socialmente mediada. A atividade humana é caracterizada não apenas pela interação com o ambiente, mas também pelo uso de ferramentas, pela linguagem e pela participação em estruturas sociais complexas. Essas atividades são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e a formação da consciência.

Ao considerar este percurso evolutivo da atividade, torna-se evidente a importância da ação ativa e engajada na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Na educação escolar, este princípio sugere que o aprendizado efetivo ocorre através da participação ativa dos estudantes em atividades.

A abordagem de começar o estudo pelo processo evolutivo da atividade, desde suas formas mais primitivas até a emergência da consciência, é fundamental para compreender a importância da atividade na educação. A teoria da atividade de Leontiev (2004) oferece uma perspectiva valiosa para entender

como a atividade não é apenas uma parte da vida, mas um motor central para o desenvolvimento e aprendizado. Assim, ao aplicar esses princípios à educação escolar, podemos criar ambientes de aprendizagem que estejam mais alinhados com a natureza evolutiva e social do desenvolvimento humano.

A teoria da atividade, como defendido por Stetsenko (2005), é um recurso valioso para compreender o desenvolvimento humano. Ao examinar essa teoria em conjunto com outras teorias e disciplinas científicas, é possível obter uma compreensão mais abrangente desse fenômeno complexo.

Conforme colocado por Stetsenko (2005, p. 72), "a teoria da atividade, juntamente com outros quadros teóricos que buscam explicar questões tão intrincadas quanto o desenvolvimento humano, formam um conjunto de ideias e princípios que se complementam e fortalecem mutuamente, atribuindo significado uns aos outros. Não podem ser facilmente compreendidos sem considerá-los em conjunto". Assim, a teoria da atividade se torna um recurso teórico que permite compreender a própria organização e estruturação da vida.

Dessa forma, ao integrar a teoria da atividade com os princípios biológicos, podemos obter uma compreensão mais profunda do desenvolvimento humano, reconhecendo a atividade como uma forma fundamental de organização e estruturação da vida. Essa abordagem totalizante nos permite explorar as interações complexas entre o indivíduo, o ambiente e a sociedade, oferecendo insights significativos sobre o processo de desenvolvimento.

Autores como Leontiev (2004), Vigotski (2001), Galperin (1982) e outros, contribuíram para o desenvolvimento de uma compreensão mais complexa e integrada da atividade humana, enfatizando a importância da interação com o ambiente, a relação entre o indivíduo e a cultura, a influência das relações sociais e da linguagem no desenvolvimento humano, entre outros aspectos. A partir dessas contribuições, podemos afirmar que a atividade é fundamental para a compreensão da vida humana e dos processos biológicos em geral.

É possível estabelecer uma relação entre as teorias mais atuais da biologia e a teoria da atividade de Vigotski (2001), Leontiev (1981) e outros autores. Na perspectiva da teoria da atividade, a vida é entendida como um

processo contínuo de atividade e desenvolvimento, no qual as formas mais complexas de vida se desenvolvem a partir das mais simples, num processo de evolução. Nesse sentido, a teoria da atividade pode ser vista como uma teoria coerente com os postulados da biologia, na medida em que se preocupa em entender como a vida se organiza e se estrutura na interação com o ambiente.

A teoria da atividade destaca a importância da atividade para a organização da vida. Na perspectiva da teoria da atividade os seres vivos são, sistemas que se organizam e se mantêm a si mesmos por meio de sua própria atividade. Na teoria da atividade, a atividade é vista como a forma fundamental de organização da vida, pois é por meio da atividade que os seres vivos se relacionam com o meio ambiente e transformam as condições em que vivem.

Além disso, as ideias de Margulis (2001) sobre a simbiose podem ser relacionadas à teoria da atividade se considerarmos apenas o processo de desenvolvimento dos animais não humanos, uma vez que ambas as teorias destacam a importância das relações entre os seres vivos para a evolução da vida. Na teoria da atividade, as relações sociais são vistas como fundamentais para o desenvolvimento humano, pois é por meio dessas relações que os indivíduos aprendem e se desenvolvem. Na perspectiva de Margulis (2001), por sua vez, a simbiose é vista como uma forma de relação entre organismos, na qual dois ou mais organismos se unem para formar uma nova forma de vida. Compreendemos a perspectiva de Margulis (2001) coerente com o sistema lógico dialético que são base para a teoria da atividade. Ademais, a ampliação da teoria da evolução proposta pela autora possibilita que percepção de que a atividade viva necessita de interações e relações para se processar.

As ideias de Gibson (2014) sobre a ecologia da percepção podem ser usadas para compreender o movimento no momento do ser natural, uma vez que destaca a importância do ambiente para a organização da vida. Na teoria da atividade, o ambiente é visto como uma unidade fundamental para a atividade humana, pois é por meio da interação com o ambiente que os indivíduos se desenvolvem. Na perspectiva de Gibson (2014), por sua vez, a percepção é vista como uma atividade que se realiza em um ambiente e que é afetada pelas propriedades deste.

A teoria da atividade propõe que a atividade é a forma como o desenvolvimento psíquico ocorre, em interação com o meio social e cultural. A biologia contemporânea, por sua vez, destaca a importância da epigenética na regulação da expressão gênica e na resposta dos organismos ao ambiente. Jablonka e Lamb (2010) argumentam que a epigenética é um importante mecanismo de transmissão de informações adquiridas durante a vida de um organismo, que podem ser transmitidas para a próxima geração e influenciar seu desenvolvimento. Isso implica que os efeitos ambientais podem afetar a organização biológica dos organismos, e que essas mudanças podem ser transmitidas para a próxima geração, afetando seu desenvolvimento.

Leontiev (1981), em sua teoria da atividade, considerava a atividade humana como a unidade básica de análise. Ele argumentava que a atividade é o elo entre o indivíduo e o mundo, mediada por instrumentos e objetos, e que é por meio da atividade que os seres humanos transformam o mundo e se transformam. A atividade é vista como um processo ativo de interação com o ambiente, no qual o sujeito utiliza suas habilidades, conhecimentos e motivações para alcançar metas e satisfazer suas necessidades. Nesse sentido, a atividade é fundamental para a organização e estruturação da vida, pois orienta a ação, molda as habilidades e direciona o desenvolvimento humano.

Vigotski (2001), por sua vez, destacava a importância da atividade como uma forma de mediação entre o indivíduo e o mundo social. Ele argumentava que as funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento e a consciência, se desenvolvem por meio da participação em atividades sociais e culturais. Para o autor, a atividade é a base para a formação de conceitos e significados, pois é por meio da interação com outras pessoas e com o mundo que o indivíduo adquire e internaliza conhecimentos e constrói sua compreensão da realidade. Assim, a atividade desempenha um papel fundamental na organização e estruturação da vida, permitindo a construção da consciência e a interação do indivíduo com o meio social.

Fundamentados em Álvaro Vieira Pinto (1979) e na perspectiva da teoria da atividade, compreendemos que o conhecimento não surge isoladamente, mas está inserido em um processo contínuo e incessante de desenvolvimento humano. Esse processo tem suas raízes nos primórdios da evolução biológica,

atravessa as diversas formas de vida na escala animal e encontra sua manifestação mais elevada nas ideias que emergem na consciência humana. A compreensão do momento atual de produção do conhecimento requer situá-lo como parte desse processo de construção, no qual a matéria se constitui em um sistema vivo em evolução.

Nesse sentido, concordamos com a perspectiva do materialismo histórico-dialético, que sustenta a concepção de que o conhecimento científico não pode ser separado do contexto mais amplo do desenvolvimento social, histórico e material.

Dessa forma, reconhecemos que o pensamento, a consciência, a linguagem e a produção do conhecimento são parte integrante de um processo mais amplo de desenvolvimento, que envolve a interação dinâmica entre indivíduos, sociedade, natureza e cultura.

Ao discutir a evolução do conhecimento consideramos a interação complexa entre fatores biológicos, sociais, históricos e culturais. O desenvolvimento do conhecimento humano não pode ser visto como um processo linear, mas sim como resultado de uma atividade enraizada em contextos específicos e permeada por contradições.

A teoria da atividade enfatiza a importância da atividade na formação da vida e no desenvolvimento. Ao partir dos seres unicelulares, que são organismos altamente ativos e adaptados ao meio ambiente, é possível analisar como a atividade desempenha um papel central na sobrevivência, no desenvolvimento e na evolução dos seres vivos.

O materialismo histórico-dialético, propõe que a atividade humana é fundamental na transformação da natureza e na construção da sociedade. Ao longo do processo evolutivo, os seres desenvolveram novas formas de atividade, como a produção social, o trabalho coletivo e a criação de instrumentos, que foram determinantes na formação da consciência e no desenvolvimento das capacidades humanas.

Álvaro Vieira Pinto (1979), em suas formulações, também destaca a importância da atividade como elemento central na construção do conhecimento e na evolução da vida. Ao reconhecer a atividade como um processo contínuo e

incessante de conquista do conhecimento do mundo, ele reforça a ideia de que a vida se organiza e se estrutura em atividade.

Dessa forma, ao traçar uma história evolutiva que parte dos seres unicelulares até a forma humana de pensar consciente, é possível evidenciar a importância da atividade como elemento essencial na organização e estruturação da vida. Essa análise permite compreender como a atividade se desenvolveu e se transformou ao longo da evolução, impulsionando a emergência de formas cada vez mais complexas de consciência e de atividades.

A discussão sobre a evolução e a organização da vida em atividade, com o objetivo de compreender o desenvolvimento humano, não tem caráter decorativo ou pedante, mas sim uma condição fundamental para entender o fenômeno do conhecimento. Essa abordagem permite romper com visões que concebem o conhecimento como um ato individual ou metafísico, destacando a importância das interações sociais, históricas e práticas na construção e no desenvolvimento do conhecimento.

Ao considerar a evolução e a organização da vida em atividade, compreendemos que o conhecimento não surge de forma isolada, mas está intrinsecamente ligado às práticas e ao contexto em que ocorre. A atividade desempenha um papel central na construção do conhecimento, pois envolve a interação do sujeito com o mundo, a transformação da realidade e a criação de significados. Ao romper com visões individualistas ou metafísicas do conhecimento, reconhecemos sua natureza social e histórica. A construção do conhecimento ocorre por meio de práticas coletivas, troca de ideias, transformação da realidade e mediação simbólica. Compreender a evolução e a organização da vida em atividade é fundamental para compreender como o conhecimento se desenvolve e constitui uma construção coletiva e social.

Nesse sentido, a teoria da atividade, em consonância com as ideias de Marx e Engels (2007), proporciona uma abordagem enriquecedora ao relacionar a evolução biológica com o desenvolvimento do conhecimento humano. A atividade, entendida como a forma fundamental de organização e estruturação da vida, desempenha um papel essencial na construção do conhecimento, promovendo interações, transformações e significados compartilhados. Essa

perspectiva rompe com visões que restringem o conhecimento a atos individuais ou metafísicos, destacando sua natureza coletiva e histórica.

Ao estabelecer a relação entre a teoria da atividade e a teoria da evolução, somos capazes de compreender como o conhecimento se desenvolve ao longo do tempo, desde os primórdios da evolução biológica até as formas mais complexas da existência humana. Essa análise nos permite superar simplificações limitadoras e evidenciar a importância das práticas sociais, das interações coletivas e da transformação ativa da realidade na construção do conhecimento. Dessa forma, a síntese entre a teoria da atividade e a teoria da evolução contribui para uma compreensão mais abrangente e contextualizada do desenvolvimento do conhecimento humano.

A relação entre a teoria da atividade, a teoria da evolução e a educação abre espaço para repensar os processos educacionais, destacando a importância de promover experiências de aprendizagem que envolvam atividades significativas, colaborativas e contextualizadas. A educação, nessa perspectiva, torna-se um ambiente propício para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, estimulando a participação ativa dos estudantes, a construção coletiva do conhecimento.

Relacionar a teoria da atividade, a teoria da evolução e a educação, nos motiva a compreender a importância da atividade como forma de organização e estruturação da vida, a reconhecer o caráter social e histórico do conhecimento humano e promover as práticas educacionais que estimulem o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Essa perspectiva nos permite romper com visões simplificadoras e individualistas, favorecendo uma compreensão mais abrangente e contextualizada do fenômeno educativo.

Portanto, essa discussão vai além de um mero adorno intelectual, pois proporciona uma base sólida para compreender o papel da atividade na gênese e no desenvolvimento do conhecimento humano, permitindo uma abordagem mais ampla e contextualizada desse fenômeno. Ao romper com visões individualistas e metafísicas, podemos compreender o conhecimento como resultado de um processo social, histórico e prático, onde a atividade desempenha um papel fundamental.

Diante da extensa análise realizada sobre o desenvolvimento evolutivo do sistema psíquico e da compreensão do psicológico como parte integrante desse sistema realizada na primeira seção, fica evidente a importância de considerar a atividade como uma unidade essencial no processo de escolarização. A perspectiva de Leontiev (1981) nos permitiu compreender a atividade como uma mediadora indispensável no desenvolvimento humano, enquanto a visão de Vigotski (2001) destacou a relevância da mediação na educação.

Ao explorarmos a relação entre mediação, universal/particular/singular e necessidade, percebemos como as atividades desenvolvidas pelos seres humanos formam as unidades fundamentais da existência humana. A discussão sobre a necessidade como agente motivador das atividades revela-se imprescindível, uma vez que a necessidade motiva as ações dos indivíduos as direcionando para o objeto da necessidade. Além disso, a mediação desempenha um papel essencial na atividade humana, permitindo que os indivíduos estabeleçam uma relação ativa com o mundo, os outros e consigo mesmos, transformando e sendo transformados pela realidade social.

Essa seção contribuiu para uma compreensão mais abrangente dos processos psicológicos envolvidos na atividade humana e suas implicações para a prática educacional e social. Ao reconhecermos a importância da educação em alinhar-se com a situação social específica e possibilitar o acesso dos estudantes aos conteúdos universais produzidos pela humanidade, destacamos a relevância de inserir tais conteúdos nas atividades dos estudantes como recursos mediadores para atingir os objetos de suas necessidades.

Dessa forma, afirmamos que a atividade é a forma fundamental de organização e estruturação da vida humana, contribuindo para o desenvolvimento dos indivíduos. A compreensão do trinômio universal/particular/singularidade na condição humana, juntamente com a consideração das necessidades e mediações, nos permite uma abordagem mais completa e significativa da educação, reconhecendo sua influência no desenvolvimento humano.

Portanto, destacamos a importância de integrar as ideias de Leontiev (1981) e Vigotski (2001) em práticas educacionais, reconhecendo a atividade como unidade central no processo de formação dos indivíduos. A compreensão

desses aspectos contribui para uma educação mais efetiva, capaz de considerar as singularidades de cada estudante e promover seu desenvolvimento.

6.3 O desenvolvimento humano

Após discutirmos como a atividade marca todo o processo de organização da vida deliberamos discutir o conceito de desenvolvimento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, consideramos a importância da atividade como condição essencial para o desenvolvimento da humanidade, conforme defendido por Leontiev (1981). Com base nessa premissa, sustentamos que as escolas têm a responsabilidade de promover o desenvolvimento do especificamente humano em todos os indivíduos, o que exige uma compreensão clara do conceito de desenvolvimento.

O desenvolvimento humano, conforme entendido pela teoria histórico-cultural de Vigotski (2018), Alexei Leontiev (1981), é uma transição dinâmica de um estado de ser para outro, marcado por uma nova forma de interação e orientação nas atividades realizadas. Esta perspectiva é essencial para o contexto educacional, pois redefine a função primordial da escola: promover o desenvolvimento integral do aluno.

A teoria histórico-cultural postula que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelo contexto social e cultural. Vigotski (2018) enfatizou que o aprendizado é um fenômeno social antes de ser individual. Portanto, as escolas devem ser vistas como comunidades de aprendizagem onde as interações sociais não são apenas um meio, mas uma força motriz fundamental para o desenvolvimento.

Um dos conceitos mais importantes de Vigotski é a Zona de Desenvolvimento Proximal, que se refere à distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda. Este conceito sublinha a importância do ensino e aprendizagem guiados, onde o papel do educador é fundamental para mediar a experiência de aprendizagem do aluno, ajudando-o a alcançar seu potencial máximo.

Segundo Vigotski (2019), o desenvolvimento cognitivo envolve a internalização de ferramentas culturais e símbolos (como a linguagem). As escolas devem, portanto, fornecer um meio rico em linguagem e outras

ferramentas simbólicas, facilitando o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como pensamento crítico, resolução de problemas e autorregulação.

A teoria histórico-cultural vê a aprendizagem como um processo dinâmico e contínuo de construção de conhecimento. As escolas devem, portanto, oferecer experiências de aprendizagem que sejam contextualizadas e que desafiem os alunos a pensar e agir de maneira criativa e crítica.

Tendo em vista a função primordial da escola como um espaço de promoção do desenvolvimento, é imperativo que o conceito de desenvolvimento da teoria histórico-cultural seja sempre considerado. As escolas devem ser vistas não apenas como locais de transmissão de conhecimento, mas como espaços vitais onde os estudantes constroem ativamente seu entendimento do mundo, guiados por interações sociais e culturais enriquecedoras. Ao adotar essa perspectiva, as escolas podem se tornar verdadeiros catalisadores do desenvolvimento humano, preparando os estudantes não apenas academicamente, mas também para a vida em uma sociedade complexa e em constante mudança.

Ao discutir o conceito de desenvolvimento na perspectiva de Vigotski (2018) e apresentar suas leis gerais, destacamos a pluralidade de caminhos que o desenvolvimento pode assumir. No entanto, ressaltamos que, em nossa sociedade, o sentido atribuído ao desenvolvimento nas escolas é em parte influenciado pelo *modus operandi* do sistema capitalista.

O sistema capitalista, com sua ideologia dominante, exerce uma forte influência sobre as práticas pedagógicas e a didática adotadas nas escolas. Essa influência pode restringir o desenvolvimento ao que é considerado necessário para o funcionamento do sistema do capital.

Além disso, discutimos os impactos da ideologia dominante e de uma visão biologizante do desenvolvimento, que consideramos coerente com essa ideologia. Esses dois aspectos - a ideologia dominante e a visão biologizante - têm o potencial de limitar o desenvolvimento no ambiente escolar, restringindo a compreensão do genuinamente humano e negligenciando a importância das dimensões sociais, culturais e históricas na formação dos indivíduos. Ao refletir sobre esses aspectos, é possível perceber como a compreensão limitada do

desenvolvimento nas escolas pode afetar negativamente a formação dos indivíduos.

Ao propor que as escolas tenham como objetivo principal o desenvolvimento, ressaltamos a importância de uma compreensão clara do conceito de desenvolvimento. Afinal, é por meio dessa compreensão que poderemos orientar práticas educacionais que promovam a formação integral dos estudantes.

Dessa forma, reafirmamos a importância dessa seção em nossa tese, pois ela destaca a necessidade de uma reflexão crítica sobre a influência da ideologia e das práticas pedagógicas no processo de desenvolvimento.

Ao compreendermos como esses aspectos impactam o sentido do desenvolvimento, abrimos caminho para buscar abordagens que promovam uma educação mais humanizadora, libertadora e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Dessa forma, reafirmamos a importância de repensar o papel das escolas e de buscar práticas educacionais que estejam em consonância com uma visão ampliada do desenvolvimento humano.

As discussões apresentadas evidenciam a relevância desse tema para a compreensão da relação entre atividade, educação, desenvolvimento e ideologia. Ao abordar as implicações do sistema capitalista e do desenvolvimento, ampliamos nossa compreensão sobre como as escolas podem influenciar o sentido do desenvolvimento nos indivíduos.

6.4 A atividade humana e as escolas.

Após nos debruçarmos sobre o conceito de desenvolvimento passamos a discutir a atividade nas escolas e os óbices a sua implantação. Defendemos a ideia de que a atividade, conforme proposta por Leontiev (1981), é essencial para o desenvolvimento humano.

A Atividade de Estudo Desenvolvidor busca criar condições para a transformação da atividade do sujeito. Compreende que o processo de mudança de atividade pode ser conscientemente regulado pelo adulto em conjunto com as crianças.

Na Atividade de Estudo desenvolvimental a transformação da atividade do sujeito ocorre quando ele realiza atividades que exigem a aprendizagem de novos conceitos teóricos que vão mediar suas ações.

Como formar motivos para a atividade que sejam alheios ao sujeito é impossível. O motivo da atividade de estudo desenvolvimental se relaciona a própria vida dos estudantes, seus pares e professores. O ponto de partida para a atividade de estudo é a situação de formação de novas habilidades práticas exigidas para solucionar os problemas enfrentados.

O fundamento basilar da atividade de estudo radica em não apresentar ao estudante formulações prontas. A função do professor não é a transmissão do conhecimento, mas a organização da Atividade de Estudos com os estudantes. Em colaboração com o docente e seus pares o estudante elabora um conceito que reflete a essência interior dos objetos com os quais trabalha. Neste processo a criança aprende a pensar como os cientistas-pesquisadores o que resulta em um ganho para toda sua vida.

Desta forma a escola contribuiria para que o sujeito ganhe autonomia suficiente para orientar seu desenvolvimento no sentido de uma integração ao social que potencialize a sua vida e dos que estão em seu entorno. Uma escola coerente com os princípios da “Atividade de Estudo Desenvolvimental” ensinaria a pensar, a sentir e a refletir. Possibilitando ao sujeito a se tornar consciente das situações que vivencia.

O oposto disso seria não promover o desenvolvimento no sentido da potencialização da vida, assumindo uma posição que gera confusão, ou seja, movimentos em círculos que, apesar do desgaste e sofrimento consequente, não levam a lugar algum.

Postulamos que a escola possível de realizar uma atividade de estudo desenvolvimental é a que realiza em si o conceito de comunidade, sendo que o conceito de comunidade é central para nós. Defendemos com base em Viotto Filho (2019) que as escolas precisam se constituir como escola-comunidades. Conforme proposto pelo autor, o conceito de escola-comunidade é fundamental para a educação contemporânea. Esta abordagem vê a escola como uma entidade integrada à sua comunidade, estabelecendo uma unidade social coesa.

Esta integração não se limita apenas à participação de alunos, professores, pais e funcionários, mas se estende a todos os membros da comunidade, refletindo a visão sociocultural de Vigotski (2003) ao pensar a atividade educativa escolar no processo de desenvolvimento humano. O aprendizado, neste contexto, é visto como um processo interativo, onde o conhecimento é construído socialmente antes de ser internalizado individualmente, ou seja, parte das interações sociais e educativas para as intra-relações psíquicas dos estudantes. Ademais, alinhando-se com as ideias de Leontiev (2004), pois a escola-comunidade se torna um espaço onde atividades educacionais são intrinsecamente ligadas à vida cultural e social da comunidade, permitindo que os estudantes se envolvam em práticas educativas e sociais que têm significado real e aplicação prática em seu contexto. Assim, a escola-comunidade não apenas se aproxima da realidade da comunidade, mas também promove um ambiente rico para o desenvolvimento cognitivo e social, essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

Dentro do framework da escola-comunidade, conforme articulado por Viotto Filho (2019), a aprendizagem contextualizada torna-se um pilar central. Esta abordagem vincula o processo educativo diretamente à realidade vivencial da comunidade, permitindo uma aplicação prática e relevante do conhecimento que tenha objetividade social pois concernente a realidade objetiva dos sujeitos presentes na escola. Essa contextualização não só reflete a dinâmica social e cultural da comunidade, mas também ressoa a Teoria Histórico-Cultural sobre a aprendizagem como um processo social e baseado em atividades sociais e educativas. A escola, ao operar dentro deste paradigma, facilita que os estudantes absorvam e apliquem o conhecimento científico apropriado na escola, refletindo as necessidades e experiências da comunidade em que estão inseridos. Assim, a escola-comunidade serve como um catalisador para uma aprendizagem significativa dos estudantes, que é tanto socialmente construída quanto intimamente ligada ao contexto da vida real.

No contexto da escola-comunidade, a conexão entre o conteúdo ensinado e sua aplicabilidade na realidade não apenas enriquece o processo educativo, mas também incentiva uma participação qualificada dos estudantes no tocante a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Essa participação se inicia com o envolvimento dos estudantes nas decisões e na gestão escolar, sendo que Esse engajamento direto possibilita que os estudantes desenvolvam um senso de pertencimento e motivação, pois veem seu aprendizado e suas opiniões como fundamentais para a vida escolar e comunitária. Esta abordagem não só promove uma educação mais relevante e envolvente, mas também prepara os alunos para serem cidadãos ativos e responsáveis em suas comunidades.

Viotto Filho (2019) fundamenta sua concepção de escola-comunidade nas ideias da filósofa húngara Agnes Heller, que caracteriza a comunidade como um agrupamento de indivíduos unidos por interesses e valores compartilhados. Neste sentido, Viotto Filho (2019) vê a comunidade não apenas como uma estrutura social, mas como um meio essencial para o fomento do bem-estar de seus membros. Tal visão ressoa profundamente com a abordagem da escola-comunidade, onde a escola, imersa na comunidade, atua como um espaço colaborativo que reflete e reforça valores axiológicos universais e fomenta o desenvolvimento de interesses compartilhados socialmente. Esse entendimento fortalece a noção de que a educação é intrinsecamente ligada ao contexto social e cultural dos estudantes, promovendo uma aprendizagem que é tanto relevante quanto enriquecedora para todos os membros da escola-comunidade, como para a própria comunidade escolar como um todo e constituída por estudantes, pais e familiares além de outros sujeitos da sociedade civil.

A concepção de escola-comunidade de Viotto Filho é uma proposta inovadora que busca a integração da educação com os valores de igualdade e justiça social, e que valoriza a escola como espaço de construção de sujeitos críticos, conscientes e com senso comunitário. Neste modelo, a inclusão social é primordial, garantindo que todos os membros da comunidade tenham acesso equitativo à educação e valorizando a diversidade cultural, sendo que a configuração da escola-comunidade organiza-se pela via da participação ativa de todos os membros que escolheram viver uma experiência comunitária crítica porque dialética e contraditória, em constante movimento de ação e transformação, sendo que a escola, segundo Viotto Filho (2019) apresenta tais características desde a sua gênese como espaço comunitário de humanização.

O desenvolvimento humano integral é outro pilar fundamental da escola-comunidade, enfatizando a necessidade de abordar todos os aspectos do ser humano no processo educativo reconhecendo-o na sua totalidade natural, histórica e social. Além disso, a escola-comunidade se estabelece como um centro de engajamento comunitário, promovendo a colaboração entre diferentes setores da comunidade escolar para enriquecer o processo educacional e torná-lo engajado ao processo de vida dos sujeitos que dela fazem parte.

Salientamos que a pedagogias críticas e reflexivas são centrais neste contexto da escola-comunidade, incentivando os alunos a refletirem sobre questões sociais, econômicas e políticas, enquanto a prática democrática na gestão escolar reforça a ideia de uma educação participativa, inclusiva, humanizadora e emancipatória. Juntas, estas características criam um ambiente educacional que não apenas ensina, mas também inspira a transformação social, em busca de uma sociedade mais equitativa. As principais características da escola-comunidade são:

- **Integração entre escola e comunidade:** A escola-comunidade é um espaço de convivência e aprendizagem para todos os membros da comunidade. Ela está aberta à participação de todos os interessados, independentemente de sua idade, sexo, etnia ou classe social.
- **Participação ativa e consciente:** A escola-comunidade é baseada na participação ativa de todos os seus membros. Os alunos, professores, pais e funcionários são envolvidos no processo de compreensão da escola desde a sua estrutura e dinâmica e envolvidos na tomada de decisão e na gestão da escola.
- **Solidariedade e outros valores axiológicos universais:** A escola-comunidade promove a solidariedade entre seus membros. Ela é um espaço de cooperação e colaboração, onde todos trabalham juntos para o bem comum. Assim como a solidariedade, outros valores humano-genéricos como o respeito, a justiça, e a igualdade, devem permear as relações sociais e educativas na escola.

Central para ações escolares coerentes com o conceito de escola-comunidade é o conceito de prática reconhecida como práxis. as escolas-

comunidades se fundamentam no conceito de prática crítica, consciente e transformadora do real.

Em nossa pesquisa, conceituamos a prática como uma atividade intencional e orientada a objetivos, na qual a teoria - entendida como uma compreensão conceitual da realidade - guia e molda as ações dos sujeitos. Essa orientação teórica é mediada pela consciência do sujeito, implicando que o grau de influência da teoria nas práticas do sujeito depende do nível de compreensão e consciência que este possui sobre a realidade. Neste sentido, praticar é agir intencionalmente sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo; praticar é agir de forma consciente na direção da transformação humana e social.

Unidades que devem estar presentes em um conceito de prática PRÁXICA que seja coerente com a perspectiva de escola-comunidade:

- intencionalidade: a prática é uma atividade intencional, orientada para a transformação do mundo. O sujeito da prática tem um objetivo em mente, e suas ações são orientadas para alcançar esse objetivo;
- transformação: a prática é uma forma de interação do homem com o mundo, que é mediada por instrumentos e signos. A prática visa transformar o mundo, seja na forma material, seja na forma social;
- a prática é a atividade guiada e moldada pela teoria (explicação conceitual da realidade), na medida do desenvolvimento da consciência crítica do sujeito.

A análise teórica de qualquer fenômeno deve se concentrar em sua natureza intrinsecamente dinâmica. Isso significa compreender como ele muda e se desenvolve ao longo do tempo. Esta abordagem está alinhada com a concepção dialética, que enfatiza que os processos mentais e o comportamento humano são caracterizados por mudanças contínuas, frequentemente impulsionadas por contradições internas. Portanto, uma compreensão abrangente de qualquer fenômeno exige uma análise de todo o seu ciclo de desenvolvimento, desde o início, nas fases subsequentes até a sua totalidade.

Compreender um fenômeno em seu processo de mudança é fundamental para desvendar sua verdadeira natureza ou essência. Isso é particularmente verdadeiro no estudo dos processos cognitivos e comportamentais, cuja

essência só pode ser totalmente compreendida ao observarmos como eles se desenvolvem e se transformam ao longo do tempo. Esta perspectiva não apenas enriquece nosso entendimento dos estados finais desses processos, mas também ilumina os mecanismos subjacentes e as forças motrizes que engendram o seu desenvolvimento.

No estudo teórico, a compreensão da história e do desenvolvimento de um fenômeno não é uma questão contingencial, mas sim um aspecto central, pois busca revelar a totalidade do citado fenômeno nas suas múltiplas determinações. No contexto do comportamento humano, isso implica que a compreensão de como os processos cognitivos e emocionais se desenvolvem historicamente e em diferentes contextos é essencial para entender esses processos em si. Observar como os indivíduos mudam e se adaptam em resposta ao seu meio ao longo do tempo oferece insights valiosos para uma compreensão mais profunda da psicologia humana.

Esta seção representa um marco essencial em nossa jornada de exploração sobre a interseção entre desenvolvimento humano, atividade e educação, à luz das contribuições teóricas de Leontiev e Vigotski. Até este ponto, mergulhamos nas profundezas das teorias desses renomados psicólogos e suas implicações para a atividade escolar.

Nossas discussões anteriores revelaram que o desenvolvimento humano é um processo complexo, moldado por interações dinâmicas entre o indivíduo e seu ambiente natural e social. A visão de Leontiev (1981) sobre o desenvolvimento guiado pela atividade trouxe à tona a ideia de que as atividades desempenham um papel central nesse processo. No entanto, para compreender plenamente como a atividade influencia o desenvolvimento, é fundamental explorar a natureza intrincada dessa interação.

Por outro lado, Vigotski (2003) nos proporcionou uma lente pela qual é possível observar o desenvolvimento humano enfatizando o papel dos processos psicológicos superiores e da mediação sociocultural no desenvolvimento intelectual e social. Suas ideias adicionam outra dimensão à nossa compreensão, destacando a importância das interações sociais e das ferramentas culturais na formação do indivíduo.

Ao chegarmos aqui temos que afirmar que a prática proposta por Leontiev (1981), que se realiza nas atividades escolares, pode se efetivar nas escolas-comunidades tal como conceituadas por Viotto Filho (2019).

A concepção de escola-comunidade, conforme articulada por Viotto Filho (2019), apresenta uma convergência significativa com as teorias de Leontiev (1981) e Vigotski (2003), principalmente no que tange à importância da atividade vital educativa engendrada pelo trabalho educativo e do desenvolvimento humano multilateral.

No âmbito das escolas públicas, a atividade, como proposta por Leontiev (1981), é fundamental, sendo um meio através do qual os estudantes interagem ativamente com o mundo ao seu redor, promovendo aprendizado significativo pois calcado em conhecimentos humano-genéricos que tem objetividade social. Essas atividades, quando alinhadas com o contexto social e cultural dos alunos, conforme defendido por Vigotski (2003), facilitam um processo de desenvolvimento onde o aprendizado ocorre primeiramente no plano social. As escolas-comunidade, tal como descritas por Viotto Filho (2019), emergem como o cenário ideal para esta interação, proporcionando um ambiente onde o ensino é diretamente relevante para as experiências e necessidades da comunidade e tomam a vida objetiva como ponto de partida e ponto de chegada, tal como apregoa método da pedagogia histórico-crítica. Assim, ao explorar as teorias destes autores da psicologia soviética, assim como as reflexões de Viotto Filho (2019) sobre a construção da escola numa perspectiva de comunidade e ainda tomando a pedagogia histórico-crítica como escopo pedagógico para a educação escolar na escola-comunidade, percebemos uma coerência e convergência entre essas visões, reconhecendo a perspectiva educacional presente na teoria vigotskiana e leontieviana, assim como, a perspectiva psicológica na pedagogia histórico-crítica e sua valorização na escola-comunidade, identificações que sugerem a implementação de atividades educativas nas escolas públicas, guiadas por estes princípios, como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento educacional e da educação escolar numa direção humanizadora e emancipatória.

Leontiev (1981) postula que a atividade humana é a principal fonte de desenvolvimento. Na escola-comunidade, as atividades propostas não são

apenas acadêmicas, mas também envolvem os estudantes em práticas sociais, culturais e ambientais da comunidade, sendo que o engajamento em movimentos sociais torna-se crucial no sentido da efetivação da práxis social. essa abordagem prática permite que eles os estudantes vejam a relevância direta de seu aprendizado, motivando-os a engajar-se mais profundamente em causas educacionais e sociais.

Vigotski (2003) argumenta que o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pelo contexto social e cultural. Nas escolas-comunidade, os estudantes são incentivados a interagir com uma variedade de perspectivas e experiências, facilitando um aprendizado mais rico e diversificado, tendo como base fundamental conhecimentos clássicos acumulados ao longo da história da humanidade e, simultaneamente, tomando as vivências próprias dos movimentos sociais como escopo essencial para se pensar a práxis social. Isso ressalta a importância de considerar o background cultural e social no processo educativo e de vida em sociedade.

Conforme descrito por Viotto Filho (2019), as escolas-comunidade deverão ser espaços onde as fronteiras entre a educação formal e a vida da comunidade são estreitadas. Essa integração cria oportunidades para que os estudantes aprendam com experiências reais, enfrentando desafios sociais REAIS e contribuindo ativamente de forma consciente e crítica para a sua comunidade, pois devidamente apropriados dos conhecimentos de natureza humano-genérica adquiridos na escola. essa abordagem reforça a ideia de que a educação escolar deve estar intrinsecamente ligada ao contexto comunitário e social.

Em síntese, a combinação das teorias de Leontiev e Vigotski no contexto das escolas-comunidade propostas por Viotto Filho (2019) oferece um modelo educacional robusto e dinâmico que poderá ser implantado à depender da mobilização dos professores, gestores e outros sujeitos presentes e participantes da escola atual. esse modelo de escola-comunidade não só aborda as necessidades educativas dos estudantes, mas também os prepara para serem membros ativos e conscientes de suas comunidades de vida, estejam eles no centro das cidades ou na periferia, como também na área rural ou em outros espaços sociais. Portanto, a implementação desses princípios nas

escolas públicas promoverá uma educação que é relevante, contextualizada e profundamente enraizada no tecido social e cultural da comunidade onde vivem os sujeitos, como também integrada ao movimento da sociedade na sua totalidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou o conceito de atividade conforme delineado por Leontiev (1981), enfatizando sua significância crucial no contexto educacional. Nossas descobertas sublinham que a incorporação deste conceito nas práticas escolares vai além de uma simples mudança metodológica; representa uma abordagem pedagógica revolucionária que visa ao desenvolvimento humano integral. Ao analisar o conceito de atividade através da lente da teoria histórico-cultural, identificamos que ele transcende as noções limitadas de uma mera dinâmica biológica ou de um processo individual. Em vez disso, a atividade emerge como um fenômeno social e cultural multifacetado, no qual o desenvolvimento humano é visto como um processo contínuo de interação e transformação.

Neste contexto, a atividade é compreendida como uma série de ações e interações que ocorrem em um ambiente social, onde os indivíduos não só são influenciados pelo seu contexto, mas também atuam ativamente para transformá-lo. Essa dinâmica ressalta a natureza interativa e construtiva da aprendizagem e do desenvolvimento humano. As práticas educativas, portanto, devem ser projetadas para facilitar e estimular essas interações ricas e significativas, proporcionando aos estudantes oportunidades de engajamento ativo com o material de aprendizagem, com seus colegas e com a sociedade como um todo.

Ao integrar o conceito de atividade nas práticas escolares, a educação pode se tornar um catalisador para o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e sociais, preparando os estudantes para participar efetivamente e contribuir para a sociedade, tal como apregoa Viotto Filho (2019) ao propor a construção da escola-comunidade, uma escola de natureza dialética e histórico-crítica. Este processo não apenas facilita a aquisição de conhecimento, mas também promove a formação de uma consciência social e cultural, essencial para o desenvolvimento integral do ser humano. Portanto, a teoria da atividade, conforme proposta por Leontiev e examinada neste estudo, oferece uma base

sólida para repensar e remodelar as práticas educacionais, garantindo que elas estejam alinhadas com os princípios do desenvolvimento humano integral, conforme enfatizado pela teoria histórico-cultural.

Ao contrastar com as perspectivas biológicas de autopoiesis de Maturana e Varela (1995), que focam na autoprodução e manutenção estrutural dos organismos, esta pesquisa enfatiza a distinção fundamental entre os processos biológicos e a complexidade da atividade humana. Enquanto a autopoiesis descreve um modelo em que os seres vivos são principalmente agentes de sua própria reprodução e manutenção estrutural, a abordagem da teoria histórico-cultural ressalta que o ser humano transcende essas dinâmicas biológicas básicas. Os seres humanos são caracterizados não apenas por suas capacidades biológicas, mas, crucialmente, por sua natureza social e cultural. O desenvolvimento humano não é apenas um processo biológico de crescimento e adaptação, mas é profundamente enraizado e moldado por práticas sociais, culturais e educacionais.

Dentro desta perspectiva, as atividades humanas, mediadas culturalmente, são vistas como essenciais para a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a formação da consciência numa direção crítica. Tais atividades incluem, mas não se limitam a, interações linguísticas, práticas sociais, educação formal e informal, e a utilização de ferramentas e tecnologias dentre outras objetivações humanas que favoreçam o desenvolvimento humano numa direção multilateral. Esses elementos culturais e sociais proporcionam um contexto rico para o desenvolvimento humano, permitindo aos indivíduos não apenas adaptar-se ao ambiente natural e social, mas também permite ações para transformá-los de maneiras significativas. Este processo de transformação é um aspecto-chave da atividade humana, diferenciando-a substancialmente da atividade observada em outros mamíferos e demais organismos vivos.

Através da participação em atividades sociais e culturais, os seres humanos desenvolvem uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor. Isso inclui o desenvolvimento de consciência, pensamento crítico e capacidades criativas, que são fundamentais para a participação ativa e engajada na sociedade. Assim, ao contrário da visão da autopoiesis, que limita

o entendimento do desenvolvimento aos aspectos biológicos, a teoria histórico-cultural oferece uma perspectiva mais abrangente e integrada, enfatizando a interdependência entre os seres humanos e seu ambiente social e cultural.

Esta pesquisa, portanto, realça a singularidade da atividade humana, sublinhando a necessidade de abordagens educacionais que reconheçam e fomentem essa complexidade e riqueza nas interações humanas. Portanto, no contexto escolar, o conceito de atividade deve ser entendido e valorizado muito além de um simples exercício ou tarefa. Trata-se de um processo vital que permeia todos os aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes. A atividade, nesse sentido, é um meio através do qual os estudantes não apenas adquirem conhecimento, mas também desenvolvem habilidades essenciais, como pensamento crítico, criatividade e empatia e avançam na efetivação de ações/comportamentos voltados a transformação da realidade. Esta abordagem pedagógica baseada na atividade vital, teleológica, crítica e consciente, reconhece que o aprendizado efetivo ocorre quando os estudantes estão engajados ativamente com o conteúdo, interagindo não só com o material didático, mas também com seus colegas e professores em um processo colaborativo e reflexivo que estrutura-se como um processo grupal educativo humanizador e emancipador.

As práticas pedagógicas, portanto, devem ser cuidadosamente estruturadas para fomentar essa ativa participação dos estudantes. Elas devem ser projetadas para ir além da transmissão de informações, estimulando os estudantes a questionar, explorar e conectar ideias de maneira significativa. Atividades que incentivem a análise crítica, a solução de problemas e a expressão criativa são fundamentais para que os estudantes possam aplicar o que aprenderam em contextos reais e relevantes, transformando assim o seu meio.

Além disso, a pesquisa sublinha a necessidade de práticas educacionais que integrem e valorizem a experiência e o contexto social do estudante. A aprendizagem deve ser contextualizada dentro das realidades culturais e sociais dos alunos, permitindo que eles vejam a relevância do que estão aprendendo em suas próprias vidas. Isso implica reconhecer a diversidade de experiências e perspectivas, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e representativo.

Esta pesquisa, portanto, reafirma a importância de uma abordagem educacional que coloca a atividade vital educativa como o eixo central do desenvolvimento humano. Ela alinha-se com os princípios da teoria histórico-cultural, que vê o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e interativo, profundamente influenciado pelo ambiente social e cultural. A escola, estruturada como escola-comunidade (Viotto Filho, 2019), não é apenas um local de aquisição de conhecimento, mas um espaço vital onde se forma o indivíduo integral, capaz de pensar, sentir e agir de forma consciente e transformadora na sociedade.

Reiteramos, assim, que buscamos investigar a relação entre atividade, escolarização e desenvolvimento humano, com o objetivo de analisar como a incorporação da atividade nas práticas escolares pode promover um desenvolvimento integral dos estudantes. A questão central que orientou nosso estudo foi: de que forma a atividade, conforme conceituada por Leontiev (1981), pode ser integrada ao contexto escolar, de maneira a favorecer o desenvolvimento humano? Com base nesse propósito, exploramos a literatura científica e utilizamos a metodologia de pesquisa bibliográfica para examinar as teorias e as contribuições dos teóricos vinculados à Teoria Histórico-Cultural, especialmente Leontiev e Vigotski, assim como a proposição de escola-comunidade de Viotto Filho (2019).

Constatamos que a atividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista biológico quanto social. Nossa revisão da literatura revelou a estreita interação entre atividade, desenvolvimento e educação, destacando a importância de incorporar a atividade nas práticas escolares.

Ao analisar os estudos realizados, pudemos observar que a integração da atividade nas escolas promove um desenvolvimento mais significativo nos estudantes. A incorporação da atividade, conforme conceituada por Leontiev, nas práticas escolares pode ser um poderoso catalisador para o desenvolvimento humano. Ao proporcionar aos estudantes experiências de atividade, as escolas reconhecidas como escolas-comunidade têm o potencial de promover a autonomia, o pensamento teórico e a integração social dos estudantes.

Através da atividade vital educativa, os estudantes adquirem habilidades e conhecimentos de forma mais autêntica e participativa, tornando-se mais autônomos e capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Além disso, identificamos que a atividade de estudo desempenha um papel crucial nesse processo. Através do engajamento ativo em atividades de estudo, os estudantes são desafiados a enfrentar situações-problema, desenvolvendo habilidades cognitivas e emocionais que são essenciais para sua formação integral. A atividade de estudo, quando bem estruturada e orientada, permite aos estudantes a aquisição de conhecimentos significativos e a construção de um pensamento crítico, teórico e reflexivo.

No entanto, nossas descobertas também evidenciaram obstáculos significativos à implementação da atividade nas escolas. A incoerência entre o discurso educacional e as práticas efetivas, bem como a falta de recursos e formação adequada para os professores, representam desafios que precisam ser superados. É fundamental que as políticas educacionais sejam direcionadas para apoiar e incentivar a adoção da atividade como elemento central das práticas escolares, garantindo assim um ambiente propício ao desenvolvimento humano. Esses obstáculos precisam ser superados para que a atividade seja aproveitada como ferramenta de desenvolvimento.

Diante dessas conclusões, reforçamos a importância de repensar as práticas escolares, valorizando a atividade como elemento central no processo de escolarização. Nossa pesquisa oferece subsídios teóricos que respaldam a necessidade de promover a incorporação da atividade nas escolas, visando um desenvolvimento humano mais integral e potencializador da vida.

Embora tenhamos buscado explorar a relação entre atividade, escolarização e desenvolvimento humano, é necessário destacar algumas limitações do nosso trabalho.

Uma das limitações está relacionada à metodologia utilizada. Nossa pesquisa se baseou principalmente em estudos bibliográficos, o que pode limitar a compreensão da realidade das práticas escolares e a experiência dos estudantes. Para obter uma visão mais abrangente, seria interessante considerar a realização de estudos empíricos, como pesquisas de campo,

entrevistas e observações, que permitiriam uma análise mais detalhada e contextualizada das atividades e do impacto no desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, sugerimos que futuras pesquisas possam explorar as lacunas identificadas em nosso estudo. Investigar de forma mais aprofundada a implementação da atividade nas práticas escolares, examinar as estratégias e abordagens pedagógicas que podem promover o engajamento ativo dos estudantes e analisar o impacto dessa incorporação no desenvolvimento humano seriam contribuições significativas para a área.

Outra área que pode ser explorada em pesquisas futuras é a relação entre a atividade e as novas tecnologias educacionais. Com o avanço da tecnologia, surgem oportunidades e desafios no contexto escolar. Investigar como a atividade pode ser integrada de forma efetiva e significativa às práticas pedagógicas mediadas por tecnologia pode ser uma linha promissora de pesquisa.

Além disso, consideramos relevante investigar as possíveis relações entre a atividade, a formação de professores e as políticas educacionais. Compreender como a formação dos professores pode ser enriquecida para que eles estejam preparados para promover a atividade nas escolas, bem como analisar o impacto das políticas educacionais na valorização e promoção da atividade como elemento central do processo educacional, são áreas que merecem atenção.

Reconhecemos que nosso estudo tem limitações e abre caminho para futuras investigações. Identificar e abordar essas lacunas de conhecimento é essencial para avançar no campo da relação entre atividade, escolarização e desenvolvimento humano, ampliando nossa compreensão e contribuindo para o avanço teórico e prático da relação entre atividade, escolarização e desenvolvimento humano.

Em suma, este estudo enfatizou a importância da atividade na escolarização e no desenvolvimento humano. Por meio de uma revisão abrangente da literatura e análise crítica, pudemos concluir que a incorporação da atividade nas práticas escolares é fundamental para promover um

desenvolvimento integral dos estudantes, capacitando-os para se tornarem indivíduos autônomos, críticos e aptos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, e aliado à isso há que se defender a necessidade de superação por incorporação das escolas atuais e construção de escolas-comunidade, as quais viabilizarão processos educativos críticos e voltados a emancipação humana e social.

Os resultados deste trabalho contribuem para o campo de estudo da educação escolar ao fornecer uma compreensão mais aprofundada da relação entre atividade, escolarização e desenvolvimento humano, embasados nas teorias de Leontiev (1981) e Vigotski (2001). Destacamos a importância de reconhecer a atividade como um elemento central na formação dos estudantes, transcendendo a mera transmissão de conhecimentos e incentivando a participação ativa e engajada dos estudantes.

A relevância e o impacto desta pesquisa residem na sua capacidade de influenciar as práticas educacionais na escola, fornecendo subsídios teóricos para a incorporação da atividade nas escolas. Ao promover uma abordagem centrada no desenvolvimento humano, baseada na compreensão das necessidades e potencialidades dos estudantes, esta pesquisa busca contribuir para a construção de um ambiente educacional mais significativo, estimulante e propício ao desenvolvimento dos indivíduos.

Portanto, reforçamos a importância de valorizar a atividade como um elemento central na educação, incentivando sua implementação nas práticas escolares e fornecendo suporte teórico e prático para professores, gestores e formuladores de políticas educacionais. Somente assim poderemos construir uma educação que efetivamente promova o desenvolvimento humano e capacite os estudantes a se tornarem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

As descobertas desta pesquisa confirmam a tese central de que a atividade, conforme conceituada por Leontiev (1981), desempenha um papel essencial no desenvolvimento humano e que sua implementação nas práticas escolares pode desencadear um grande potencial de desenvolvimento nos estudantes. Esperamos que este estudo estimule e inspire novas pesquisas e

práticas educacionais que valorizem a atividade como uma força transformadora na vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. F. DE. Teoria da atividade e ensino de evolução. **Experiências em Ensino de Ciências**, p. 12–21, 2017.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado: Notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar. a aventura da modernidade**. 1. ed. São Paulo: COMPANHIA DAS LETRAS, 1985.
- BEZERRA, PAULO. Prólogo do tradutor. Em: **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. VII–XIV.
- BRITTO, D. G. C. et al. Intergenerational Mobility in the Land of Inequality. 2022.
- CHIARIELLO, CAIO LUIS. Do trabalhador bovino ao trabalhador polvo: estratégias de exploração do trabalho nos modelos de produção rígidos e flexíveis. **Revista Pegada**, v. 21, n, p. 170–198, 2020.
- CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- CARVALHO, A. M. A.; PEDRODA, M. I. Precusores filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares. **Revista de Ciências Humanas**, v. 34, p. 219–252, out. 2003.
- CHENAIS, F. **a mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- CID, M. F. B. et al. Saúde mental infantil e contexto escolar: as percepções dos educadores. **Pro-Posições**, v. 30, 2019.
- COSTA, N. M. DA; VOLPATO, R. K. A. C.; MEIRA, W. DA S. O desenvolvimento do pensamento conceitual e suas implicações para a educação na infância. **7 seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias**, p. 1–15, 2021.
- DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.
- DAVIDOV, V. V. O que é atividade de estudo. **Escola Inicial**, v. 7, p. 1–8, 1999.
- DELARI JUNIOR, A. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 1, p. 45–63, 25 abr. 2013.
- DIESENDRUCK, B. S. **Arteeblog: arte histórica e contemporânea**.
- DOSTOIÉVSKI, F. **Recordações da Casa dos Mortos**. São Paulo: Mimética, 2020.
- ENGELS, F. **Dialética da natureza**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ENGELS, F. **Anti-Durhing**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.
- GALPERIN, P. YA. **Introducción a la psicología**. Havana: PUEBLO Y EDUCACIÓN, 1982.

GIBSON, J. J. **The Ecological Approach to Visual Perception**. New York: Psychology Press, 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1999. v. 1

H., ROSSLER. J. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Aléxis Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Caderno Cedes**, v. 24, n. 62, p. 100–116, 2004.

HEGEL, G. W. F. **A Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio (1830)**. São Paulo: Loyola, 1995.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HUBERMAN, L. **História da Riqueza do homem**. 15. ed. Petrópolis: ZAHAR, 1979.

IEDE. **Instituto Interdisciplinaridade e evidências no debate educacional**. Disponível em: <<https://www.portaliiede.com.br/>>. Acesso em: 4 set. 2020.

JABLONKA, E.; LAMB, M. J. **Evolução em quatro dimensões: DNA, comportamento e a história da vida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

KONNER, M. Development: Weaving life's pattern. **Nature**, v. 418, n. 6895, p. 279–279, jul. 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LAZCANO, A. A. **El origen de la vida: evolución química y evolución biológica**. 3. ed. México: Trilhas, 1989.

LEONTIEV, A. N. **Actividad Conciencia y Personalidad**. Havana: Politizdat, 1981.

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

LEONTIEV, A. N. The Genesis of Activity. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 43, p. 58–71, jul. 2005.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psiquê Infantil. In: **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Icone, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

Locke, J. (1994). Carta sobre a tolerância. In *Segundo tratado sobre o governo civil: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil* (pp. 237–292). Vozes.

LOCKE, J. Proposta de uma representação contendo um esquema de métodos para a inserção empregatícia dos pobres. Proposto pelo Senhor Locke, em 26 de outubro de 1697. **História da Educação**, v. 21, n. 52, p. 363–378, ago. 2017.

LOCKE, J. **Alguns pensamentos sobre educação**. 70. ed. Lisboa: Almedina, 2019.

Loque, F. F. (2021). A carta sobre a tolerância de JohnLocke: considerações sobre a laicidade. *Kriterion: Revista de Filosofia*, 62(148), 193–210. <https://doi.org/10.1590/0100-512x2021n14809f>

GEORG LUKÁCS. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: **Temas de ciências**. São Paulo: ciências humanas, 1978. p. 1–20.

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

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA S.A., 1999. v. 1

LURIA, A. R. **No desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Icone, 2008.

LÚRIA, A. A. **A Psicologia como Ciência Histórica: Sobre a Questão da Natureza Histórica dos Processos Psicológicos**. Santa Maria: 2016.

NAKAGAKI, T.; GUY, R. D. Intelligent behaviors of amoeboid movement based on complex dynamics of soft matter. **Soft Matter**, v. 4, n. 1, p. 57–67, 2008.

MARGULIS, L. **O planeta simbiótico: uma nova perspectiva da evolução**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

MARINO FILHO, A. Humanização e sofrimento psicológico no processo educativo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 0627–0642, 1 mar. 2022.

MARINO FILHO, A. Dos cuidados à pessoa no processo terapêutico: afetividade e relações de poder na superação do sofrimento psicológico. In: **Libro de Actas del VIII Congreso Internacional y XIII Nacional de Psicología Clínica**. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual, 2015.

MARINO FILHO, A. Processo educativo e personalidade: cuidado e superação do sofrimento psicológico. **Educação UFSM**, v. 44, p. 71 91, 2019.

MARTINS, L. M. A Internalização de Signos como Intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2016. p. 103–124.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores associados, 2021.

MARX, K. **manuscritos econômico filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: EXPRESSÃO POPULAR, 2008.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O Capital [Livro 3]: crítica da economia política. O processo global da produção capitalista**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: EXPRESSÃO POPULAR, 2008.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano**. Campinas:Editorial. Psy II, 1995.
- MÉZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉZÁROS, I. **A estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- OCDE. **Pisa em foco 24: o que os estudantes pensam da escola**. São Paulo: OCDE, 2013a.
- OCDE. **Pisa em foco 26: Expectativa de sucesso escolar**. Paris: OCDE, 2013b.
- OLIVEIRA, B. **A Dialética do Singular-Particular-Universal: Subsídios filosóficos para a atuação do psicólogo como terapeuta e/ou pesquisador**. (ABRAPSO, Ed.) V Encontro de Psicologia Social Comunitária: O método materialista-histórico-dialético. **Anais...**Bauru: 2001.
- ONU. **international Narcotics Control Board. Psychotropic substances: statistics for 2006: assessments of annual medical and scientific requirement. 2008**. Disponível em: <http://www.incb.org/pdf/technical-reports/psychotropics/2008/psy_2008.pdf>.
- ORTEGA, F. ET A. A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. **Interface - Comunic., Saude, Educ**, v. 14, p. 499–510, 2010.
- PINHEIRO, S. Z. O sujeito interpretador da realidade: uma leitura de la clairvoyance (autoprotrait), de René Magritte. **Itinerários**, v. 15/16, p. 53–68, 2000.
- PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, A. V. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PUNTES, R. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). **Revista Obutchénie**, v. 1, n. 1, p. 20–58, 15 mar. 2017.
- RANIERI, J. Sobre o conceito de Ideologia. **Estudos de sociologia**, v. 13/14, p. 8–36, 2002.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores associados, 1995.
- SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. Salvador, p. 26–43, 2015.
- SILVA, F. G. DA. Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural: estudo a partir da atividade docente. In: **Quando os professores adoecem [recurso eletrônico]: demandas para a psicologia e a educação**. Campo Grande: UFMS, 2020. p. 45–72.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

STETSENKO, A. Activity as Object-Related: Resolving the Dichotomy of Individual and Collective Planes of Activity. **Mind, Culture, and Activity**, v. 12, p. 70–88, 2005.

SOUZA, M. P. R. DE. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos neoliberalismo. In: **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

TAMBARA, E. A. C.; ARRIADA, E. John Locke: alguns problemas referentes à educação do pobre. **História da Educação**, v. 21, n. 52, p. 363–378, ago. 2017.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam — / Pesquisa Nacional UNESCO**. São Paulo: moderna, 2004.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. Madrid: Visor, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, tomo III**. Madrid: Visor e MEC, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem: texto integral e traduzido do russo Pensamento e linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: tomo IV**. Madrid: Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. psicologia concreta do Homem. **Educação e sociedade**, v. 71, p. 23–37, 2000.

VIOTTO FILHO, I.A.T. **Escola-comunidade: educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social**. Tese de Livre docência – UNESP-Presidente Prudente. Presidente Prudente, 2019.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1999.

WERNER JR. JAIRO. A medicalização da Vida do deficiente como barreira para a inclusão social. In: **Nos limites da ação: preconceito inclusão e deficiência**. São Paulo: Edufscar, 2010.

YAROSHEVSKI, M. F.; GURGUENIDZE, G. EPÍLOGO. Em: **Obras escogidas I: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997. p. 451–477.