

## A CULPA É DE QUEM?: REIVENTANDO O DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A APRENDIZAGEM

## WHOSE FAULT IS IT? RE-INVENTING THE PEDAGOGICAL DISCOURSE ABOUT LEARNING

Daniela Emilena SANTIAGO<sup>1</sup>

Magda Marques TREVISAN<sup>2</sup>

---

**RESUMO:** A discussão sobre a aprendizagem que empreendemos remonta-nos ao surgimento do Movimento de Escola Nova durante a década de 20 e, sobretudo ao ideal vinculado por esta corrente, que percebia a educação como um processo que dependia exclusivamente das capacidades inatas da criança. Atualmente, na prática educacional esse discurso ainda existe. Este estudo buscou, assim, se aproximar do diálogo do professor de educação fundamental sobre a aprendizagem e demonstrar a existência de relação entre teorias vinculadas anos antes e o discurso atual. **UNITERMOS:** aprendizagem; individualização; perspectiva histórico-social.

---

---

**ABSTRACT:** The discussion on learning that we undertake retraces us to the sprouting of the Movement of New School in the 20's and above all to the ideal tied for this chain that perceived the education as a process that depended exclusively on the innate capacities of the child. Currently, in practical educational this speech is still present. This study searched to get close to the dialogue of the basic edu-

---

1 Daniela Emilena Santiago: Assistente Social, pela Universidade Estadual de Londrina - PR, Especialista em Violência Doméstica pela Universidade de São Paulo - SP e Mestranda em Psicologia pela FCL-Assis- UNESP.

2 Magda Marques Trevisan: Pedagoga pelo Instituto Educacional de Assis – SP, Psicopedagoga pela mesma instituição e cursa Psicologia na Faculdade da Alta Paulista – FAP – de Tupã, SP.

cation teacher on learning, and demonstrate the existence of correspondence with entailed theories years before with the current “discourse”.

**UNITERMS:** individualization; learning; historical social perspective

---

## **Apresentação**

O sistema econômico de uma sociedade define toda a vida social a ela inerente. Destarte, a forma como uma sociedade organiza seus meios de produção tende a influenciar a todos os setores da vida humana, principalmente as relações sociais.

No sistema capitalista, em sua atual fase de desenvolvimento, essa afirmação se torna totalmente fácil de ser observada se analisarmos as mudanças que as configurações capitalistas trazem à vida familiar, às relações interpessoais, por exemplo. Assim, as influências do sistema econômico são inúmeras e se espraiam por toda a vida social. Cumpre-nos apenas destacar, por ora, uma das peculiaridades basilares, o culto ao individualismo.

O individualismo refere-se ao ideal vinculado após o modernismo, período reconhecido como pós-moderno, e consiste na disseminação da crença de que o indivíduo é o único responsável pelo seu desenvolvimento como ser humano (DUARTE, 2001; PATTO, 1999). Nesse sentido, veicula-se a idéia de que cada ser humano é responsável pelo seu desenvolvimento, que cada qual possui condições inatas necessárias para alcançar seus objetivos pessoais e mais, que as oportunidades de desenvolvimento estão abertas a todas as pessoas.

Para Duarte (2001), esse “individualismo” traz à educação uma influência significativa na forma de se compreender a aprendizagem. Assim, ainda valendo-se das concepções desse autor, podemos concluir que, nessa realidade, a aprendizagem passa a ser compreendida como responsabilidade exclusiva do indivíduo, da criança. Há, assim, uma transferência para a criança da responsabilidade sobre a aprendizagem, excluindo-se toda a possibilidade de uma análise crítica, quer seja da realidade social, quer seja da própria prática pedagógica.

De sorte que são comuns, no espaço escolar, frases de profissionais ligados à educação, tais como professores que corroboram com tal crença. Nesse sentido, responsabilizam a criança pela aprendizagem ou pela “não aprendizagem”.

Em realidade, isso já se fazia notar na década de 1920, quando teóricos do Movimento Escola Nova apontavam para a necessidade de que as crianças fossem avaliadas e, partindo dessa avaliação, fosse identificada aquela passível de ser educada. Assim, a responsabilidade era da criança, de suas condições inatas, biológicas (PATTO, 1999).

O interesse pelo tema em voga se deu em decorrência dos autores, inseridos junto a educação fundamental, em locais e momentos diferenciados, presenciarem falas de professores no sentido descrito acima.

Este estudo pretendeu, por meio da realização de uma “pesquisa piloto” junto a educadores vinculados ao ensino fundamental dos municípios do interior do estado de São Paulo, identificar a existência da presença da compreensão de que a criança é o único responsável pelo processo de aprendizagem, tal como fora apregoado na década de 1920 pelo Movimento Escola Nova e reforçado atualmente pelos princípios do Pós-Modernismo.

O referencial teórico utilizado para a análise dos dados obtidos é a interlocução estabelecida transversalmente entre a perspectiva sócio-histórica e a teoria marxista. Por isso, os embasamentos dessas teorias estarão norteando todo trabalho.

## **1. A responsabilização do indivíduo pela aprendizagem: as protoformas da concepção**

Assistimos no Brasil durante a década de 1920 ao aparecimento de um novo discurso no cenário nacional em analogia com a educação. Há na realidade uma preocupação exacerbada com relação à necessidade de serem traçados novos parâmetros educacionais, de forma que Patto (1999) chega a destacar a emersão de uma política educacional, no sentido de executar ações desenvolvidas pelo Estado e com caráter contínuo. Sabemos que, antes desse processo, a Igreja Católica era a grande responsável pelos colégios existen-

tes desde a colonização do país e, portanto, pelo que era conhecido como “educação” .

O país buscava a modernização econômica e, assim, o progresso. O atraso econômico era atribuído à má educação do povo brasileiro e aos índices elevados de analfabetismo. Para que o progresso e a modernização econômica fossem alcançados era imperioso que o povo brasileiro deixasse de lado seus maus hábitos, sua má educação e, mais, era indispensável que o número de analfabetos fosse reduzido “a toque de caixa”. A escola desponta, portanto, como o principal elemento que poderia viabilizar esta mudança, já que combateria o analfabetismo e também poderia auxiliar na disseminação de novos hábitos (MAGALDI, 2002).

Essa mudança de hábitos deveria privilegiar a criança, o alvo inicial das ações. A criança, depois de educada, estaria encarregada de transmitir o que aprendera na escola para sua família. Dessa forma, todos seriam educados e o processo convergiria para a mudança econômica tão necessária ao país (MAGALDI, 2002).

Quais seriam estes hábitos a serem estimulados na criança? A higiene desponta como o carro chefe. O novo homem deveria ser limpo, higiênico e saudável. Assim seria possível também controlar a disseminação das doenças no país. Essa prática “educativa” visava, sobretudo, a

[...] eliminar atitudes viciosas e inculcar hábitos salutarres, desde a mais tenra idade. Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. (ROCHA, 2003, p. 40)

Os pressupostos acima descritos conferiram a tônica à nova maneira de condução da educação e tiveram aceitação junto ao Movimento de Escola Nova emergente no país. O movimento em questão “ditou” as regras da nova forma de educação, buscando, sobretudo um rompimento com a educação compreendida como “tradicional”.

O escolanovismo apregoava a necessidade da ampliação do sistema educacional a todos os cidadãos e visava a romper com o estudo elitista vigente no país até então. Propunha também que cada indivíduo pudesse se desenvolver de acordo com sua potencialidades e habilidades inatas. A escola seria financiada pelo Estado e, por causa disso estaria aberta a todos, mas cada qual, de acordo com suas potencialidades iria desenvolver-se até onde fosse possível.

De acordo com Azevedo,

[...] Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. (1960, p. 114)

A educação era marcada, portanto, por um intenso “biologismo”. A biologia, as capacidades biológicas de cada ser humano definiam sua aprendizagem. A escola, no entanto, estaria aberta a todos. E mais, estaria a escola aberta ao desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo ou o “máximo de desenvolvimento” possível a cada ser humano.

O saber passa, assim, a ser relativo, que dependerá das potencialidades inatas de cada indivíduo.

Dessa forma, haveria cidadãos que, por suas características inatas, poderiam ser educados e chegariam até a universidade ao passo que outros não conseguiriam alcançar “níveis” tão elevados.

À escola cumpria o papel apenas de viabilizar o desenvolvimento desse ser humano, que sempre vinha associado a uma idéia de “utilidade”, “produtividade”. O homem deveria, ser útil em sua existência, que não poderia ser restrita apenas à cultura letrada.

Já nessa época, a escola deveria educar “para a vida”, e, mais, a vida sim, seria a maior das escolas. Todo ensino deveria se pautar em experiências práticas, sempre oriundas do cotidiano da criança,

de sua experiência prática e estar direcionada à prática (AZEVEDO, 1960; KILPATRIK, 1953).

Segundo a orientação escolanovista, partindo da prática cotidiana que o conteúdo pedagógico seria definido. Dessa forma seria possível garantir que a criança se interessasse pelo processo de aprendizagem, já que os conteúdos ministrados seriam familiares.

O interesse deveria ser despertado pelo educador, que também necessitava respeitar o momento que a criança estivesse vivenciando e o “nível” de cada aluno.

A fim de definir o nível da criança, desponta o papel do psicólogo e, sobretudo dos testes psicométricos. Mallart (1951) enfatiza que os testes psicométricos poderiam ser utilizados no sentido de estabelecer o nível de cada criança e assim forma sua aprendizagem. Tais estudos poderiam segregar os “normais” em relação aos “anormais” e definiria também aqueles indivíduos passíveis de serem educados. Lourenço Filho (1952) chega a descrever a necessidade da “maturação” da criança para a aprendizagem no sentido de que aquela que não estivesse “madura” o suficiente dificultaria o processo de aprendizagem.

Desse modo, apesar das propostas ditas inovadoras, a educação do período da década de 1920, pressupunha que a aprendizagem sempre dependeria única e exclusivamente do indivíduo, de suas condições inatas. Assim, o saber torna-se relativo e dependerá apenas dessas condições, que também estariam relacionadas ao “nível” mental da criança. Isso definiria o tipo de educação de cada ser humano, ou para quê aquele indivíduo serviria.

## **2. De quem é a culpa?**

A questão da aprendizagem e mesmo da não aprendizagem é um debate extenso e que muitas vezes acaba em um caminho sem saída. Por que uma criança aprende, ou por que ela não aprende? Quais seriam os fatores a influenciam no processo? Parte das explicações converge no sentido responsabilizar a criança ou o meio em

que vive, como foi possível observar após a realização das entrevistas, as quais passaremos a discutir.

Uma das professoras entrevistadas escolheu o pseudônimo Cláudia; a outra professora, Ana. Cláudia atua há sete anos no ensino fundamental do município e Ana há cerca de nove anos.

Neste artigo, nós nos concentraremos na questão formulada para ambas: “para você, quais seriam os fatores que influenciariam a aprendizagem de uma criança?” Cláudia respondeu:

Eu acho que o método influencia. Eu por exemplo sou a favor do tradicional, mas em cima do construtivista. Aqui no município estamos usando apostila. A gente aqui também tem alguns cursos para alfabetização. Para mim tem, no entanto vários fatores que tendem a influenciar nessa aprendizagem, como psicológico, principalmente e a família também [...] a família influencia bastante [...] o meio em que vive [...] a comunidade.

Ana disse:

Bom, para mim é o método sabe, o método de ensino. Hoje, nos pautamos na proposta da Ana Teberosky. É o que eu estou vivenciando hoje. Que nem hoje nós estamos aprendendo com o Letra e Vida que é uma nova maneira de ensinar. A gente vê né, que, com a evolução dos tempos as crianças não ficam mais como eram antes. Mas a criança que tem muita dificuldade, ela só aprende da forma tradicional mesmo. Paulo Freire também ajuda muito. Sabe, aquele método que eu ensinava, que eu era obrigada a ensinar que era o tradicional, que cada administração que entra coloca um, sabe. Hoje, eu vejo que a maior parte dos alunos tenta aprender a ler. Eles tentam produzir. Eles não tem medo de errar. Porque o construtivismo é assim. A criança constrói seu conhecimento. Esse termo nós não usamos mais. Nós sempre fazemos assim, com o construtivismo. Então depois disso minha concepção de criança mudou. Mudou porque quando eu dava aula antes, eu achava que a criança não era capaz. Agora, eu sei que a criança é capaz de construir seu conhecimento sozinho. Antes, eu não conseguia esperar a criança, agora eu já consigo.

Há um contraponto entre as falas de Ana e Claudia, já que ambas identificam que o método de ensino utilizado pode vir a definir a aprendizagem da criança. No entanto, Claudia propõe uma justaposição do ensino tradicional ao construtivismo ao passo que Ana já se mostra numa posição de rompimento com o método compreendido como tradicional, apesar de afirmar que a criança que não aprende, que tem dificuldade precise mesmo do método tradicional.

No entanto, ambas apresentam em suas falas os resíduos da concepção que identificava o indivíduo como o definidor da aprendizagem veiculada dentre diversas instâncias pelo movimento escolanovista. Claudia deixa isto latente quando afirma que o “psicológico” influencia e que a “família” também, assim como o “meio” em que a criança vive. Esse princípio também está presente na fala de Ana quando diz que o construtivismo se baseia na construção do conhecimento que a criança faz “sozinha” e que “a criança é “capaz...sozinha” devendo, portanto, apenas “esperar” a criança.

Não buscamos defender neste estudo uma posição reacionária. Sabemos que os fatores identificados pelas professoras realmente podem influenciar a aprendizagem de uma criança, mas não são fatores isolados, como aparece nas falas elencadas. Assim, estão relacionados a uma dinâmica social, a uma realidade social, que, muitas vezes, acabam produzindo-os. O fator não foi destacado na fala das professoras entrevistadas. De sorte que a crítica aqui tecida é o fato de atrelarem as explicações sobre a aprendizagem pautando-se em aspectos situados apenas no âmbito individual, como a família, o meio social no qual a criança vive.

A confiança de que a família, o psicológico e o meio social influenciam na aprendizagem da criança conduz a uma outra possibilidade de análise, porque como esses fatores tendem a influenciar a aprendizagem, é lícito supor que o conhecimento dependerá da vivência de cada um.

Ora, não é ousado supor isso. Cada ser humano tem uma família, que irá lhe proporcionar uma vivência específica e, por conseguinte, sua construção de conhecimento dependerá dessas vivências.



Autores como Moraes (2001) e Patto (1999) identificam que essa é uma tendência reinante no mundo “pós-moderno” e que faz com que a educação seja considerada como dependente do indivíduo exclusivamente, relativizando o conhecimento.

Não há nada mais definido, nada pré-estabelecido, tudo depende da vivência de cada ser humano. Moraes (2001) chega a definir este processo como o “recuo da teoria” e o reinado do “pragmatismo”, das experiências práticas de cada ser humano. Della Fonte (2006) identifica ainda a refuta a tudo que tenha em seu cerne a característica do tradicionalismo, do conhecimento tradicional.

Quando se instaura essa ótica pragmática sobre a educação, sobre o processo de aprendizagem, o cultural ganha força. O conhecimento válido é aquele que é produzido pelo indivíduo, pelos grupos ou da relação estabelecida com o meio. Isso leva por sua vez, a focar apenas o local, o regional e incorrer na sublimação do conhecimento geral, sobre toda sociedade. A realidade não é vista como um todo articulado. Não há o predomínio de uma visão do todo, do geral (DELLA FONTE, 2006).

Outro ponto que reflete essa tendência pragmática de pensar a educação e também a criança é o fato de o professor precisar “esperar” a fase da criança. Como tudo depende da criança, de sua experiência, de sua vivência, é preciso que espere a criança estar pronta.

É necessário esperar a fase, o “nível” da criança. Princípio, aliás, que fora evocado por Kilpatrick (1953).

A criança não deve ser obrigada a nada, tudo a seu tempo. Isso nos reporta a uma idéia de criança associada a um organismo natural apenas, que obedece a fases orgânicas que se desenvolvem naturalmente, como o passar do tempo.

A figura do professor aparece submersa nessa relação diferenciada, apenas à espera do tempo da criança. O professor não é mais o educador, é apenas e tão somente o “facilitador”.

A criança, nessa visão, não precisa mais ser alfabetizada, sendo que em algumas concepções, a cultura letrada passa a ser refutada. A criança precisa estar apta apenas para se adaptar ao mundo.

O conhecimento a ser transmitido é, na verdade, o mínimo possível Duarte ( 2001).

De quem é, afinal, a culpa de a criança aprender ou de não aprender? É do meio social, da família, dos problemas psicológicos que a criança traz consigo e que por conseguinte situam a questão em um aspecto totalmente individual? O que é possível inferir é que há uma relação clara entre os princípios difundidos pelo movimento escolanovista e as falas das profissionais aqui arroladas.

Esses princípios servem ao ideal do sistema capitalista que fragmenta o conhecimento, fragmenta o indivíduo e corrompe a visão da realidade total, global.

### **3. Um contraponto: a compreensão da aprendizagem adotada pela perspectiva sócio-histórica**

A corrente aqui identificada como perspectiva sócio-histórica teve como precursores Lev Semyonovich Vygotsky, Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev que desenvolveram seus trabalhos na Rússia, após Revolução de 1917, pautados na teoria marxista. Propunham concepções da psicologia e do desenvolvimento do ser humano, tomando como referência a obra de Karl Marx. Pregavam o rompimento com teorias que compreendiam o homem apenas com referência a aspectos biológicos. No Brasil, tal corrente serve como respaldo para a instalação da pedagogia histórico-crítica, defendida por autores como Demerval Saviani.

Essa corrente, que aqui denominaremos de perspectiva sócio-histórica trouxe diversas contribuições à maneira de se compreender o psiquismo humano. No entanto, aqui destacaremos apenas aspectos relacionados ao tema tratado nesta pesquisa. No caso a forma de compreender a aprendizagem.

Para Leontiev (1978) toda criança precisa se apropriar do conhecimento produzido pela humanidade para que possa sobreviver. Leontiev destaca a importância da linguagem, nesse processo de apropriação da cultura, chegando a defini-la como um “instrumento do conhecimento”. É com a linguagem que o homem transmite a outras

gerações, a experiência social acumulada, já que lhes repassa os “sentidos” e os “significados” dos conceitos dos objetos e fenômenos.

Vigotsky (1991) ressalta que é por meio de uma relação estabelecida entre o pensamento e a linguagem que se forma a consciência e que a linguagem, por meio da comunicação, sua função basilar, transmite os conhecimentos necessários ao ser humano, os quais, segundo Vigotsky (1991), são extraídos da realidade social.

A apropriação é, assim, compreendida como:

[...] um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, e o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie”. (LEONTIEV, 1978, p. 320)

A partir dessa citação de Leontiev (1978), podemos compreender a apropriação como um processo ativo à medida que proporciona a “reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos humanos formados historicamente”. Ou seja, é um processo que se baseia na atividade humana, em sua constante produção e reprodução.

À medida que o homem se apropria de determinado conhecimento, e o conhecimento adquirido desenvolve sua capacidade de superar esse conhecimento. A necessidade humana e sua satisfação nos termos de Leontiev (1978) ocasionam outras necessidades, caracterizando a apropriação como um processo ativo que recupera o conhecimento produzido pela humanidade.

O que desejamos destacar neste processo e também destacado por Leontiev (1978) é o papel do mediador. O mediador de cultura para criança é o adulto. É o adulto que transmite à criança, através da linguagem, os significados e sentidos dos objetos.

Nos primeiros anos de vida, a criança precisa do adulto essencialmente, de modo que ele pode ser compreendido como o mundo da criança. Durante o período pré-escolar, a criança apresenta quase

que total dependência em relação ao núcleo familiar. Tal dependência ocorre, porque o círculo de pessoas com as quais a criança possui contato não é tão amplo.

De acordo com Leontiev,

A criança sente a sua dependência para com as pessoas com quem está directamente em contacto; deve contar com as exigências que aqueles que a rodeiam impõem a sua conduta, pois é isso que determina, de facto, as suas relações íntimas, pessoais com elas. Destas relações dependem não apenas os seus sucessos e os seus fracassos, mas são elas que encerram igualmente as suas alegrias e as suas penas, são elas que têm valor de motivo. (LEONTIEV, 1978, p. 283)

Valor de motivo é o valor que pode motivar não somente a ação, mas a imaginação, a forma como a criança percebe e se apropria do mundo. Nessa relação inicial, que a criança passa a compreender a relação estabelecida com o adulto. Essa relação conduz a ação da criança no sentido de satisfazer o adulto. São essas relações que irão também definir os “sucessos” e os “fracassos” da criança pequena.

Quando a criança entra na escola, esse círculo se amplia consideravelmente. Não apenas o círculo, mas, segundo Leontiev (1978), as responsabilidades da criança mudam. Isso muitas vezes a coloca em um lugar de destaque na família.

Isto provoca, significativas alterações no psiquismo da criança, pois segundo Leontiev,

Ao fazer os seus deveres, a criança tem, pela primeira vez, sem dúvida, a impressão de fazer qualquer coisa de verdadeiramente importante. Proíbe os mais pequenos de a perturbar e os próprios adultos sacrificam por vezes as suas actividades para que ela possa trabalhar. Que diferença das suas ocupações e dos seus jogos precedentes! O próprio lugar da sua actividade na vida adulta, a vida “para a verdade” que a rodeia, se tornou diferente. (LEONTIEV, 1978, p. 369)

No ambiente escolar, o papel do professor é de grande relevância para a criança. Essa figura mediará o conhecimento de uma forma sistematizada. Para Leontiev (1978) o processo educativo é essencialmente um processo que deve ser sistematizado, orientado a um fim específico.

O fato de a aprendizagem ser orientada conduz a criança a um “nível” de desenvolvimento diferenciado. Para Vigotsky (1988), esse “nível” é descrito como desenvolvimento potencial, que a *grosso modo*, pode ser compreendido como a capacidade que a criança tem de desempenhar determinadas atividades com o auxílio do adulto.

O psicólogo russo aponta, ainda, a existência do nível de desenvolvimento efetivo, que, por sua vez, refere-se à capacidade que a criança tem de desempenhar determinadas atividades sozinha.

Segundo Vigotsky (1988), o desenvolvimento efetivo está relacionado à aprendizagem trazida pela criança, já o desenvolvimento potencial é o desenvolvimento alcançado com a mediação do adulto. O desenvolvimento potencial torna a criança capaz de realizar atividades mais complexas. Assim,, aquilo que a criança faz hoje, com a ajuda do adulto, conseguirá fazer amanhã, sozinha.

Portanto, uma aprendizagem que se propõe a elevar o conhecimento da criança demanda a realização de ações que viabilizem o desenvolvimento efetivo e, sobretudo o desenvolvimento potencial.

É impossível a criança ascender a uma forma de conhecimento mais “sublime”, se não possuir a mediação do adulto no processo. Por isso, contrapomos-nos aqui, tomando como referência esta perspectiva histórico-social, as tendências que esperam a espontaneidade da criança. Essa espontaneidade, por conseguinte, é definida devido à sua interação com o “meio social”, com sua “família” ou por “seus problemas psicológicos” e também reiteradas aqui na fala das professoras entrevistadas. É necessário que o professor assuma seu papel de mediador e que busque impulsionar a criança, no sentido de alcançar o desenvolvimento potencial.

## Considerações finais

Após a realização da pesquisa em questão, foi possível perceber que ainda existe uma forma de compreender a aprendizagem como algo que depende exclusivamente da criança e de suas condições de vida. Essa forma de compreensão conduz a uma fragmentação do indivíduo e da forma de se conceber o conhecimento, sendo por sua vez adequada ao sistema capitalista, já que compromete uma visão global, da totalidade da realidade e, sobretudo dos problemas sociais.

Além disso, é presente ainda a compreensão de que a educação deve esperar o desenvolvimento natural da criança. E a criança é assim percebida com um todo orgânico, que irá se desenvolver naturalmente e sem a necessidade da mediação para isso.

As falas aqui destacadas são infelizmente um retrato da forma de se compreender a aprendizagem, a educação e a criança em tempos atuais e não se refere apenas à realidade dos locais onde as entrevistas se deram, antes, demonstram uma tendência que vem afetar a educação atualmente, responsabilizando sempre a criança.

A perspectiva sócio-histórica por sua vez se levanta como uma alternativa distinta nesta forma de compreensão. Para tal abordagem, o adulto tem um papel fundamental no sentido de mediar o conhecimento para a criança. O educador, o professor assume um papel de relevância, pois, com o do saber orientado, sistematizado conduz (ou pelo menos deveria) a criança a “níveis” elevados de desenvolvimento.

## BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, F. Manifesto dos Pioneiros da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. XXXIV, n. 79, p. 108-127, 1960. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em: 02 set. 2007.

DELLA FONTE, S. S. *As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno*. 2006, 234 f. - Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

DUARTE, N. A *Individualidade para-si*: contribuição a uma formação histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993

\_\_\_\_\_. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N. Leontiev. *Cadernos Cedes*. Campinas. v.24, n. 62, p. 44-63, 2004.

\_\_\_\_\_. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas. v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000.

GONDRA, J. G. *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

KILPATRICK, W. H. A Filosofia da Educação de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro. v. XIX, nº. 49, p. 77-91, 1953. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br>, acesso: em 02 set. 2007.

LEONTIEV, A. *Linguagem e razão humana*. Lisboa: Presença, s/d..

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LOURENÇO FILHO, M. B. Estudo e Avaliação dos níveis de maturação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro. v. XVII, n. 46, 1952. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br>, acesso em: 02 set. 2007.

MAGALDI, A. M. B. M. Cera a modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais brasileiros (anos 1920-30). In: GONDRA, G. (org.) *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

MALLART, J. Aplicações da Psicologia: orientação escolar, orientação profissional, seleção escolar e formação profissional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro. v. XVI, nº. 44, p. 120-133, 1951. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br>, acesso em: 02 set. 2007.

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MORAES, M. C. M. Os “Pós- Ismos” e outras querelas ideológicas. Perspectiva. Florianópolis, *NUPCED*; Editora da UFSC, v. 14, n. 25, jan/jun. 1996.

\_\_\_\_\_. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Editora da Universidade do Minho: Portugal, v. 14, n.1, p 7-25, 2001.

PATTO, M. H. de S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ROCHA, H. H. P. Educação escolar e Higienização da Infância. *Cadernos Cede*, Campinas. v. 23, n. 59, p. 39-56, 2003.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.