

# **ESCOLA DA MANUTENÇÃO OU ESCOLA DA HUMANIZAÇÃO: apontamentos da Teoria Histórico-cultural acerca do processo de escolarização dos sujeitos culturalizados**

Aline Roberta Tacon Dambros

Nerli Nonato Ribeiro Mori

**Resumo:** Este artigo realiza uma reflexão sobre a relevância da aprendizagem conceitual e da mediação docente, por meio da perspectiva Histórico-Cultural, considerando as influências diretas das bases regulatórias que propõem a educação pública no Brasil, bem como o potencial científico e humanizador que a teoria concebe aos processos educacionais. Por meio de um estudo bibliográfico, foram abordados conceitos relevantes para se compreender a humanização dos sujeitos culturalizados, tais como: a apropriação do conhecimento científico e cotidiano e a mediação docente. A análise do quadro situacional da educação no Brasil demonstra que, nas últimas décadas, as políticas governamentais buscam implementar uma proposta de sociabilidade e diversidade, como foco para o exercício do trabalho. Na contramão deste movimento, os pressupostos histórico-culturais oferecem alicerces teóricos para pensarmos na transformação qualitativa do homem e da sociedade, direciona para uma prática educativa, na qual a escola tem papel essencial no desenvolvimento do indivíduo, uma vez que prioriza a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Deste modo, à medida que a criança toma consciência do material ela inicia um processo de apropriação conceitual e humanização. Portanto, acreditamos a linha histórica e cultural adotada permite a construção de uma perspectiva crítica de educação, no sentido de que os professores podem contribuir na transformação do modelo educacional vigente, bem como iniciar um movimento de processo de escolarização dos sujeitos culturalizados.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural. Mediação. Humanização.

## **Introdução**

Atualmente alguns conceitos bases da Teoria Histórico-cultural tornaram-se palavras de ordem nos espaços escolares para explicar o processo de ensino-aprendizagem, diante dessa ampliação da teoria nos questionamos se os discursos convergem para o fortalecimento de uma educação humanizadora ou se configuram em discursos polissêmicos sobre os pressupostos da teoria sem perspectiva de transformação da realidade posta.

Compreende-se por Teoria Histórico-cultural, um modelo teórico que oferece alicerce para se pensar na transformação qualitativa do homem e da sociedade, concebemos esse homem tipicamente histórico e social, uma vez que está imerso em uma cultura, com seus caminhos e instrumentos aperfeiçoados no curso da história social da humanidade. A ênfase da linha adotada está na construção de uma perspectiva crítica de educação, no sentido de que todos professores possam contribuir com a transformação do modelo educacional das últimas décadas.

Desta forma, o presente artigo realiza uma reflexão sobre a relevância da aprendizagem conceitual e da mediação docente, por meio da perspectiva Histórico-cultural, considerando as influências diretas das bases regulatórias que propõem a educação pública no Brasil, bem como o potencial científico e humanizador que a teoria concebe aos processos educacionais.

Os referenciais teóricos empregados acompanham um movimento dual, no primeiro momento, ilustraremos nossa discussão com o estudo do Relatório Delors (DELORS, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998). No segundo momento, destacaremos conceitos da abordagem Histórico-cultural para a transformação da educação e viabilização de uma escola humanizadora, tais como: a apropriação do conhecimento científico e cotidiano e a mediação docente.

### **Educação para manutenção: a escola da divisão sob o discurso democratização social**

Em uma sociedade com índices precários de educação, alto número de analfabetismo e um movimento intenso de evasão escolar, a partir de 1990, a escola passou a ser concebida como um espaço profícuo para o trabalho de acolhimento da diversidade e de promoção da equidade social.

A partir dessa década, observamos que os documentos orientadores postulados sobre os princípios neoliberais, primam exacerbadamente por uma escola que prioriza o desenvolvimento de atitudes, valores e habilidades sociais, necessários para o bem estar e desenvolvimento do capital.

Intrínseco ao desenvolvimento econômico no modelo capitalista, acompanhamos também a descentralização das incumbências do Estado, a abertura para o setor privado, a desvalorização do corpo docente, a secundarização do ensino e a desapropriação do conhecimento científico.

Em meio a essa reestruturação do capital<sup>1</sup>, ao estudarmos o Relatório Delors (1996), documento produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), compreendemos, claramente, que em tempos de globalização social espera-se que a educação forme os laços sociais entre os sujeitos, a fim de promover a coesão da sociedade, mesmo que esses grupos estejam rompidos ou a desigualdade latente.

Para tanto, o Relatório propõe uma organização escolar aplicada nos novos modelos de ensino, no qual devem estar pautadas nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser.

Se o desenvolvimento das forças produtivas exige um trabalhador flexível, é preciso que a escola o ensine a aprender a conhecer e continuar aprendendo ao longo da vida; se a produção flexível exige capacidades e habilidades para resolver problemas e trabalhar em grupo, a escola deve incluir entre as suas aprendizagens não a formação profissional em si, mas o 'aprender a fazer' de modo que os estudantes estejam aptos a qualquer tipo de trabalho; se o mundo do trabalho não resolve ou até acentua as 'rupturas dos laços sociais', é necessário que na escola se aprenda a viver juntos, de modo a serem minimizados os conflitos sociais; se é necessário que os sujeitos tenham mais autonomia e se responsabilizem por si mesmo, a escola deve influenciar no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos, de modo que eles aprendam a ser sujeitos autônomos e responsáveis e, sobretudo, que acreditem nessa possibilidade (DELORS, 1996, p. 9).

O Relatório recomenda também que sejam empregadas soluções apaziguadoras para os possíveis conflitos culturais, por intermédio de valores humanos, cidadania, respeito às diferenças sociais e aos inúmeros saberes. Portanto, no que se referem à organização do espaço escolar, os currículos devem abordar a formação de atitudes e valores, respeito à pluralidade de saberes, bem

---

<sup>1</sup> Mediante a lógica de secundarização, a esfera governamental organizou documentos oficiais que visaram à uniformização do ensino escolar. Não obstante, analisaremos que esses mesmos documentos foram os orientadores para pensarmos a educação no Brasil, assim como incorporados na estrutura escolar, desconsiderando as especificidades do meio sociocultural.

como desenvolvimento das competências necessárias para o mundo do trabalho, isto é uma educação pluridimensional.

A educação ao longo da vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade. Experiência vivida no quotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo da vida é o produto de uma dialética com varias dimensões. (...) Junto com o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas também a alegria da descoberta. (DELORS,1996, p. 106-107).

Essa mesma linha de pensamento se estende aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), no qual orienta que o objetivo da Educação Básica incida na promoção do pensamento crítico, na criatividade e na capacidade de analisar e compreender as questões político-sociais, transpondo todas essas competências para o bom convívio social e a qualificação profissional. Concomitantemente, há fortes clamores para que a prática escolar desenvolva em seus alunos o espírito solidário, o respeito e a cidadania (GALUCH;SFORNI, 2009).

Mesmo escritos por profissionais da educação, esses documentos receberam críticas, aponta-se que essa globalização das políticas públicas educacionais estão postas para atender, única e exclusivamente, às demandas do mercado capitalista. Galuch e Sforni (2011, p. 03) ilustram essa hegemonia quando afirmam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram resultados de “uma política educacional marcadamente neoliberal, voltada a atender as necessidades do mercado de trabalho, tanto no que se refere à qualificação profissional como à formação de valores e atitudes (...)”.

Segundo as autoras, a educação para o desenvolvimento das competências profissionais concretizou-se como uma exigência pós-moderna da globalização do processo produtivo, por se estruturar em um contexto social marcado pela globalização das necessidades e apelo ao capital, podemos observar que essa configuração foi então, resultado de mudanças na organização da sociedade que

temporalmente modifica suas necessidades e, conseqüentemente, influência nas práxis escolares.

(...) a educação se transforma na panacéia para os problemas enfrentados pelos sujeitos, diante das novas exigências impostas pelo mercado. Defende-se que a escola deve ser renovada, romper com as antigas metodologias, conteúdos e objetivos, com vistas ao desenvolvimento de 'competências' necessárias e habilidades ser geral para todos (GALUCH; SFORNI, 2011, p.7).

Essa nova escola, pautada nos princípios da democracia, da cidadania e da diversidade cultural, tornou a ação docente em práticas esvaziadas, uma vez que, as atividades das aulas devem propiciar, somente, o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício do trabalho e bem estar, poucos são os momentos que o conhecimento científico se sobrepõe aos saberes cotidianos.

Logo, a instituição escolar que deveria estar assentada na transmissão dos conhecimentos científicos e históricos, resume sua ação no exercício do acolhimento social. E para Libâneo (2010) essa dicotomia foi a responsável pelo enfraquecimento da função de educar, pois a escola brasileira passa a ser palco de um dualismo perverso, no qual direcionamentos e qualidade de ensino formar duas escolas em uma mesma sociedade, a escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres.

A escola do acolhimento destinada aos menos favorecidos tem seu espaço acadêmico voltado para a integração social, socialização dos saberes e encontro da diversidade, fixando-se somente as margens da ciência e do desenvolvimento cognitivo. Enquanto as escolas para os ricos alcançam altos índices de aprendizagem e de modernização do ensino.

(...) surge a escola do acolhimento social, cuja função é propiciar a convivência e a sociabilidade, em contraponto à escola destinada, preponderantemente, à formação cultural e científica, isto é, ao conhecimento e ao ensino, posição em que se inclui o autor deste texto. Estas duas últimas posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira, em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, para os filhos dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, para os pobres, voltada primordialmente para missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBANEO, 2010, p.3).

Para o autor, segregação de escolas dualistas e as políticas governamentais capitalistas impulsionaram o declínio contínuo qualitativo da escola pública brasileira. Assim, atualmente vivenciamos uma escola pública que não se apropria do conhecimento científico para ensinar, há um abandono da perspectiva de educação que promove o desenvolvimento dos sujeitos, esvaziamento dos conteúdos escolares e banalizando a idéia de cultura.

Young (2007) aponta também um dualismo sobre o conhecimento presente no âmbito social, o “conhecimento poderoso”, que se refere ao próprio conhecimento produzido pela humanidade, aquele que propicia reflexão, instrui e ensina. E a tentativa de hegemonia do “conhecimento dos poderosos”, entende-se pelos homens detentores do conhecimento, e que comumente legitimam suas posições de poder.

Young (2007) defende que a escola deve trabalhar com conhecimento poderoso, e resistir aos investimentos dos poderosos, como também precisam trabalhar sob a perspectiva de que o saber é transformador das bases mais desiguais da sociedade.

Esse reforço é imprescindível, para que a escola não minimize suas ações à conhecimentos espontâneos, mas que possuam intrinsecamente a preocupação com a transmissão do conhecimento sistematizado, de caráter científico, com intuito maior de não se distanciar de uma prática humanizadora, isto é, ação docente que conceba a cultura científica como um instrumento simbólico que vise à promoção do desenvolvimento humano.

Pensando em espaço escolar é importante que os educadores lutem pelo um ensino formador, com perspectiva de humanização de seus alunos. Segundo Vygotsky (2009), os conceitos científicos não são naturalmente observados pela criança, portanto o trabalho escolar envolve, necessariamente, uma relação direta entre, sujeito-objeto-sujeito, propiciada pela mediação docente. Em um movimento dialético e cultural que será abordado no próximo tópico.

### **Educação para humanização: apropriações conceituais e mediação docente**

Diante do exposto, observa-se que vivenciamos um contexto social marcado pela globalização das necessidades e apelo ao capital, uma escola pública que não se apropria do conhecimento científico para ensinar, há um abandono da perspectiva de educação que promove o desenvolvimento dos sujeitos, um esvaziamento dos conteúdos historicamente escolares, uma banalização da ideia de atendimento do aluno, perante o fazer pedagógico imediatista e desumanizado.

No paradigma atual, o abandono da historicidade humana consiste no ponto crucial para o desenvolvimento do homem, não formamos homens leitores de seu tempo e, conseqüentemente, nos distanciamos das relações humanizadoras. Caminhamos em uma direção oposta ao desconsiderarmos o processo dialético da humanização, já que, quanto mais se humanizarem as relações entre o mundo e os homens, mais a humanidade será livre, humanização e libertação são movimentos de única via (LOPES, 2000).

Apontamos os pressupostos da teoria histórico-cultural como instrumento intelectual para iniciar essas mudanças, mesmo que mínimas, nas práticas escolares. Um reforço imprescindível, para que a escola não minimize suas ações aos conhecimentos espontâneos, mas que possuam intrinsecamente a preocupação com a transmissão do conhecimento sistematizado, de caráter científico, com intuito maior de não se distanciar de uma prática humanizadora, isto é, ação docente que conceba a cultura científica como um instrumento simbólico que vise à promoção do desenvolvimento humano.

Pensando em espaço escolar é importante que os educadores lutem pelo um ensino formador, com perspectiva de humanização de seus alunos. Segundo Vygotsky (2009), os conceitos científicos não são naturalmente observados pela criança, portanto, o trabalho escolar envolve, necessariamente, uma relação indireta entre, sujeito-objeto-sujeito, propiciada sempre pela mediação docente.

No livro *A construção do pensamento e da linguagem*, Vygotsky (2009), aclara que a diferença entre os conceitos científicos e cotidianos consiste no vínculo existente entre os tipos de conceito e a tomada de consciência do homem.

Primeiramente, podemos entender a terminologia da palavra conceito como um instrumento cultural orientador da ação dos sujeitos em suas interlocuções com o mundo, assim sendo, a criança não assimila nem decora um conceito científico,

mas dele se apropria, neste processo há conexões e influências diretas entre os conceitos científicos e espontâneos (VYGOSTKY, 2009).

Neste caso, os conceitos cotidianos são apreendidos em momentos, no qual a atenção consciente está destinada para o contexto e, não especificamente, para seu conceito/significado. Já os conceitos científicos cooperaram para apropriação da ciência, para tanto é necessário que a atenção esteja dirigida para a significação, ou seja, para uma ação de abstração do concreto, a fim de superar a superficialidade dos fenômenos (GALUCH; SFORNI, 2009).

É importante lembrar que as vias de apropriação desses dois tipos conceitos são distintas, uma vez que exigem capacidades diferentes, logo, a metodologia de favorecer práticas contextualizadas para os alunos, sem a especificidade clara dos conceitos, pode criar uma idéia superficial de aprendizagem.

Vygotsky alerta para o fato de que os dois tipos de conceitos têm características diferentes e que não há como se apropriar de conceitos científicos seguindo os mesmos procedimentos com que se aprende os conceitos cotidianos. Isso significa que a tentativa de se promover uma “aprendizagem natural”, inserindo o estudante em situações de uso do conhecimento, pode não ser tão favorável à aprendizagem conceitual como, muitas vezes, pensamos. É preciso que o conceito esteja explícito, para que possa ser conscientizado pelos alunos na condição de um instrumento de generalização (GALUCH; SFORNI, 2009, p.117).

Para Vygotsky (2009) o desenvolvimento dos conceitos científicos apóia-se no nível de maturação dos conceitos espontâneos, que conseqüentemente avançam em níveis mais elevados, conforme a criança segue em seu percurso escolar. Desta forma, a aprendizagem configura-se como fator inquestionável para o desenvolvimento intelectual do estudante.

Entendemos também que os processos de apropriação conceituais são resultados de uma atividade efetiva entre o homem, os objetos e os fenômenos sociais existentes na cultura humana. Nesse sentido, Leontiev (1979) assinala que a criança insere-se nessas relações intermediadas pela comunicação de outros humanos, assim podemos compreender que as aptidões humanas não estão postas nas experiências do indivíduo, mas encontradas na cultura material da sociedade.

Para se apropriar desta materialidade histórica e torná-la uma capacidade, a criança deve estar inserida em um coletivo circundante, no qual toda produção

histórica seja organizada para iniciar o processo consciente de aprendizagem, neste momento, cabe exatamente o papel social da escola, cuja atividade configura-se como meio de progressão histórica, sem ela a transmissão da história social seria impossível e, conseqüentemente inviabilizado o progresso humano.

É evidente que a educação pode ter e tem efetivamente formas muito diversas. Na origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças mais pequenas, é uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando formas tais como o ensino e a educação escolares (...) Mas o ponto principal que deve ser bem sublinhado é que este processo deve sempre ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico (LEONTIEV, 1979, p.272).

A passagem do homem natural a uma vida culturalizada, de acordo com Leontiev (1979) não requer extremas mudanças biológicas, pois cada geração à medida que transforma e se apropria do mundo social, absorve também as riquezas do trabalho e da produção anterior, “desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnam nesse mundo” (p.266).

Os estudos do autor destacam que a formação do ser humano, com aptidões sociais não são determinações biológicas, mas adquiridas no percurso da vida, em um longo caminho de humanização, mediados pelos bens culturais e históricos, assim, o discurso habitual que o homem se forma homem mediante ao convívio com as estruturas sociais é reafirmada por Leontiev quando afirma que o sujeito torna-se homem social.

Na transição do homem individual ao homem social, o papel do trabalho foi sem dúvida, a chave central do desenvolvimento histórico da sociedade. Faz-se importante destacar que os meios de produção deste trabalho foram à aquisição dos instrumentos, enquanto mediadores culturais. Assim, Leontiev (1979) define que o instrumento é um produto da cultura material que carrega em si, traços da humanidade.

(...) a utilização de um instrumento acarreta que se tenha consciência do objeto da ação nas suas propriedades objetivas. (...) O instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele (LEONTIEV, 1979, p. 88).

Ao considerarmos o instrumento como objeto social, subentendemos que há, anteriormente, um conhecimento adquirido historicamente por uma prática anterior dos homens. O conhecimento do homem origina-se pela atividade instrumental do trabalho e, conseqüentemente, gera uma atividade intelectual que propicia vida ao pensamento autêntico. Deste modo, chamamos de pensamento “(...) o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas (...)” (LEONTIEV, 1979, p.90).

A Teoria Histórico-cultural compreende por atividade todos aqueles processos psicologicamente determinados, cujo resultado despende para obtenção de um conjunto (objeto), o objetivo é a busca de algo, isto é, sempre com um motivo pré-estabelecido. A atividade, segundo Leontiev (1979), está associada também com impressões psíquicas, citadas por ele, como emoções e sentimentos. Essas impressões sentimentais são determinadas pela aproximação do objeto com o sujeito. Já o conceito de ação consiste em um processo, no qual o motivo não está relacionado com o objeto. Esta ação é observada sob a forma de consciência do objeto no seu fim.

O mesmo autor destaca que o trabalho permeia toda ação de reflexo consciente, ou seja, pensamento e linguagem sofrem transformações qualitativas, a partir do processo do trabalho. Essas ampliações das operações cognitivas efetivaram-se com o aparecimento dos instrumentos de trabalho, portanto, os instrumentos são operações que efetivam as ações de trabalho coletivo.

Assim sendo, certificamos o entendimento de que os instrumentos são objetos sociais, elaborado coletivamente, logo esse assume uma representação, e não somente uma propriedade física. O trabalho configurou-se como ação sistematizada do homem sobre a natureza, no qual ao modificar o meio natural o homem reestrutura sua própria natureza, se apropria, se humaniza (LEONTIEV, 1979). Em uma relação sempre mediada do sujeito com o meio, como também da relação do homem com outros homens.

### **A mediação docente e a aprendizagem conceitual**

A criança não é concebida em um mundo natural, mas nasce em um mundo humanizado, em que, as apropriações culturais são construídas por meio de relações mediadas pelas pessoas, pela cultura, pelos símbolos, pela linguagem com mundo externo, transmitidas de geração em geração. O conhecimento apreendido por ela é incorporado e transforma sua forma de agir e pensar, e a constrói como um sujeito da sociedade a qual esta inserida.

Pino (2005) destaca que o desenvolvimento da criança é um fenômeno de natureza cultural, baseia-se em mecanismos culturais que entram em ação e possibilitam o progresso da realidade biológica, conferindo ao indivíduo um comportamento menos automático ou instintivo, para imitativo e deliberativo. Assim, para o autor, os homens em seu desenvolvimento extrapolam o plano biológico e no plano cultural não há limites.

Diante de tais considerações torna-se relevante evidenciar embora a criança no decorrer de sua vida incorpore conhecimentos que lhe assegure experiências prévias, é a instituição escolar que permitirá a reelaboração desse conhecimento para um saber científico sistemático, bem como estabelecerá novas relações cognitivas de seu pensamento com o mundo.

À medida que a criança toma consciência do material social-histórico que o cerca, inicia um processo de apropriação e desenvolvimento. Para Leontiev (1979) à medida que a criança toma consciência do material ela inicia um processo de apropriação conceitual, esse, portanto, é o campo direto das ações educativas.

Galuch e Sforzi (2009) destacam que os estudos de Leontiev apontavam para a idéia de um campo de conscientização do sujeito estreito, portanto, utilizar atividades indiretas de aprendizagem pode não ser produtivo, podemos nessa linha criar uma linha de conhecimentos estudados, mas no que se refere à conscientização dos saberes torna-se precário. Muitos conhecimentos escolares podem ser percebidos, porém serão restritos os que serão conscientizados, vias de apropriação efetiva.

Para que o ensino se constitua como um objeto de reflexão, análise e generalização faz-se essencial que a atenção esteja voltada ao objeto, de forma organizada o educando toma consciência do conteúdo a ser internalizado (GALUCH; SFORZI, 2009).

No momento de internalização dos conceitos, a mediação docente é indispensável, uma vez que os alunos não se apropriam do significado, apenas por estar inseridos em ambientes de ensino, é essencial, que a interação com o conhecimento torna-se uma ação conscientizada, estabelecendo finalmente ações para o desenvolvimento do psiquismo da criança.

Sob esse encaminhamento, podemos conceituar que a mediação é a aquisição de conhecimentos pela interação sempre mediada do sujeito com o meio, como também da relação do homem com outros homens.

[...] Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento[...] A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/ meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas (OLIVEIRA, 1993, p.26-27).

De acordo com Vygotsky (2003), o processo de internalização de particularidades sociais e culturais acontece pelas mediações, essas, praticadas na relação entre indivíduo-meio e indivíduo-indivíduo, independentes de sua cor, religião ou condições financeiras. Assim, o conhecimento apreendido por toda a criança, é por ela incorporado e transforma sua forma de agir e pensar, e a constrói como um sujeito da sociedade a qual esta inserida.

No processo de internalização, a educação escolar ganha um papel importante e sistematizado, mesmo que as apropriações culturais não se resumam ao meio escolar, já que são inicializadas nas primeiras práticas sociais e culturais, a educação escolar, para Leontiev (1979) trabalhará com práticas sócio-históricas mais ricas e complexas.

Diante de tais considerações torna-se relevante evidenciar embora a criança no decorrer de sua vida incorpore conhecimentos que lhe assegure experiências prévias, é a instituição escolar que permitirá a reelaboração desse conhecimento para um saber científico sistemático, bem como estabelecerá novas relações cognitivas de seu pensamento com o mundo.

Deste modo, a escola possibilita um espaço de vida coletiva e de interações grupais, nela são formados valores, normas e modo de vida. Ou seja, o âmbito

escolar torna-se o local de trocas intensas de experiências e aprendizagem entre os atores que fazem parte do processo educacional.

Apontado por Leontiev (1979), nos estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo na criança, o momento da escolarização configura-se como etapa promotora do desenvolvimento integral do psiquismo da criança seguindo os estágios da vida. Para o autor, na idade pré-escolar, primeiro estágio de vida, a criança começa a descobrir o mundo em que a cerca. É por intermédio de sua atividade, mediação do mais velho e até manipulação de jogos que elas ampliam as vivências cotidianas e familiares, adentrando em um mundo de novas representações, é nesse momento que a criança “toma posse do mundo concreto enquanto mundo dos objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas” (p.305).

Nesse período da vida, a criança possui dois círculos de relações, os dos pais e seus íntimos e posteriormente, as pessoas que convivem com o primeiro círculo. O primeiro círculo configura-se basicamente por aqueles pares que ocupam o mesmo espaço com a criança e são essas relações que determinará as relações posteriores estabelecida com a ampliação dos vínculos. Portanto, a qualidade das relações com o segundo grupo, será fortemente influenciada pelas primeiras formas de relacionamentos íntimos.

O modo de vida dessa criança tende a se reorganizar, à medida que essa mesma adentra em novas relações, do prisma psicológico, as atividades da criança permanecem as mesmas oriundas da base familiar. No momento da inserção nas escolas, como na Educação Infantil é comum à relação afetiva entre a criança e seu educador, pela mediação e atenção particular a professora se insere no círculo íntimo do aluno.

Sabe-se quão particulares são, nesta idade, as relações da criança com sua educadora, como tem necessidade que a sua atenção se vire para ela pessoalmente e como é freqüente que recorra à sua mediação nas suas relações com os da sua idade. Pode-se dizer que as suas relações para com a educadora entre no pequeno círculo íntimo das suas relações (LEONTIEV, 1979, p.306).

Assim para Leontiev (1979), podemos compreender claramente o nível do desenvolvimento da criança, pela a posição real que o menor exerce no momento das descobertas nas relações humanas. O desenvolvimento psíquico após a

infância ganha um novo promotor o convívio escolar, a caminhada da criança na escola é um grande acontecimento, uma vez que todas as suas relações afetivas se reorganiza com inserção de novos personagens sociais.

Nesta etapa, ela assume também obrigações que influenciam não apenas o círculo íntimo de suas relações, mas em suas obrigações coletivas, isto é, a realização de sua atividade determinará o seu papel social, sua posição na vida e, conseqüentemente, seu futuro na sociedade.

A criança nesta idade já possui consciência desta ligação da sua vida com o mundo externo, entretanto, estas exigências tomam sentido real e psicológico somente quando elas começam a aprender e receber cobranças de pais, professores e diretores. Por conseguinte, as suas ações ganham status indispensáveis para o bom andamento social. Por fim, nesta etapa o círculo íntimo perde força, mediante a ampliação do novo círculo de novas interações (LEONTIEV, 1979).

Posteriormente, no estágio de estudantes adolescentes, o autor aponta que em relação ao desenvolvimento da consciência, esta passagem é a última da idade escolar, sendo marcada novamente pela reposição social, agora mais próxima dos adultos, como também pelo desenvolvimento de uma atitude crítica, nova forma de agir e novos interesses, essencialmente, teóricos.

A primeira coisa que devemos notar, quando nos esforçamos por resolver a questão das forças motoras no desenvolvimento do psiquismo, é portanto a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais, é porém, evidente que este não determina por si só o desenvolvimento. Ele caracteriza simplesmente o nível atingido num momento dado momento. O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento da atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive (LEONTIEV, 1979, p.310).

Em síntese, podemos compreender que o progresso de uma etapa para outra, sempre envolverá a posição nas relações da criança com a realidade, o que é dominante em uma etapa, tende a ser ultrapassado para uma nova atividade, logo reconhecemos a passagem de “um estágio ao outro na mudança do tipo de uma atividade dominante” (LEONTIEV, 1979, p.310).

Neste sentido, as atividades dominantes configuram-se como condicionantes para o desenvolvimento dos processos psíquicos da criança, bem como para estruturação das vias psicológicas de sua personalidade nos estágios da vida (LEONTIEV, 1979).

### **Considerações finais**

Ao analisarmos o quadro situacional da educação pública no Brasil, consideramos que nas últimas décadas as políticas governamentais buscam implementar na Educação uma proposta de sociabilidade e diversidade, como foco para o exercício do trabalho. Compreendemos que a função social da escola não se distancia dos interesses econômicos e políticos, logo as atuais políticas públicas da Educação visam atender a necessidades de uma sociedade neoliberal, no qual se prioriza o desenvolvimento de atitudes, valores e habilidades sociais e, conseqüentemente, secundariza-se o ensino e apropriação do conhecimento científico.

Por meio dos documentos oficiais, evidencia-se o foco por uma prática docente que vise à manutenção das relações de poder, minimizando assim, a transformação ou a construção de um paradigma escolar com objetivo de promover a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

As nossas instituições escolares planejam o trabalho com os conceitos, todavia não alcançam e tão pouco promovendo a conscientização dos mesmos. Embora os conceitos espontâneos sejam as primeiras vias de apropriação do mundo culturalizado pela criança, é com os conceitos científicos que o ambiente escolar precisa fundamentar sua *práxis*, pois envolve, necessariamente, uma relação especial com o objeto, baseada na internalização da essência do sistema, ou seja, não são diretamente observados pela criança, portanto precisam de mediações para ser conscientizados (GALUCH; SFORNI, 2009).

Abordar os conceitos iniciais de um conhecimento, não significa promover a conscientização da teoria. Para Natadze (1991) quando um aluno consegue descrever um conceito, fundamentalmente ele não se apropriou, pode ter iniciado o processo de apropriação cognitiva. Uma das maiores dificuldades no

desenvolvimento das crianças consiste justamente na apropriação do conceito conscientizado. No decurso da mediação docente, o momento de apropriação científica inicia-se com conceitos práticos e concretos, mas, posteriormente, deve ser alcançado a essência do objeto.

Nesse contexto, a mediação do professor é indispensável, uma vez que os alunos não se apropriam do significado, apenas por estar inseridos em ambientes de ensino. A partir do momento em que a interação com o conhecimento torna-se uma ação conscientizada, estabelecem-se finalmente ações para o desenvolvimento do psiquismo da criança. Somente uma instrução formal será capaz de alçar estruturas para uma aprendizagem conceitual.

A teoria histórico-cultural direciona para uma prática educativa, na qual a escola tem papel essencial no desenvolvimento do indivíduo, uma vez que prioriza a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Com a inserção da criança na escola, será possível a reelaboração desse conhecimento espontâneo para um saber científico sistemático, bem como estabelecimento de novas relações cognitivas de seu pensamento com o mundo cultural.

Ao adotarmos os pressupostos histórico-culturais como alicerces teóricos, consolidamos também um modelo teórico que oferece bases para pensarmos na transformação qualitativa do homem e da sociedade. Vale ressaltar que concebemos esse homem tipicamente histórico e social, pois ele é parte integrante de uma cultura, com seus caminhos e instrumentos aperfeiçoados no curso da história social da humanidade.

Portanto, acreditamos que a ampliação dos estudos sobre a Teoria Histórico-cultural favorece para a construção de um ambiente escolar, cujo intuito é garantir que a criança humaniza-se, ou seja, aprenda conhecimentos produzidos pelos homens e, sobretudo, que ela se aproprie de características que formam as marcas do ser humano.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

DELORS, J. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Portugal: Asa, 1996. p. 77-88. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>

FONTANA, R ; CRUZ, M. N da. **Psicologia e o trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GALUCH, M.T B.; SFORNI, M.S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GALUCH, M.T.B.; SFORNI, M.S.F. **Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana**. Maringá, 2011 (digitado).

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa; Livros Horizonte, 1979.

LIBÂNEO, J.C. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Goiânia: Puc, 2010. Disponível em: <http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/SEMANA%20DE%20PLANEJ%20PUC%20AGO%202010%20FINAL.doc> >.

LOPES, R.P. **Pedagogia e emancipação humana**. São Paulo. Editora Olho d'água, 2000.

NATADZE, R.G. A aprendizagem dos conceitos científicos na escola. In: **Psicologia e Pedagogia**, Lisboa: Editorial Estampa, 1991, p. 27-34.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo; Editora Scipione, 1993.

PINO, A. **As marcas do humano**: ás origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005

VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da mente**. São Paulo: Editora Martins. 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ªed. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2009.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>

**Notas sobre as autoras:**

### **Aline Roberta Tacon Dambros**

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Especialista em Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Pesquisadora do grupo de pesquisa: Desenvolvimento, aprendizagem e educação. Com ênfase no Desenvolvimento e aprendizagem e Necessidades educacionais especiais.

### **Nerli Nonato Ribeiro Mori**

Professora Titular do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá, atuando no curso de graduação em pedagogia e no mestrado e doutorado em educação (PPE). Diretora do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH). É doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e realizou estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de São Carlos.